

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA BATISTA DE SOUZA KOIDE

**FRUIÇÃO E AUTORREGULAÇÃO:
LITERATURA INFANTIL COMO MEIO PARA O
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**

**CAMPINAS
2016**

ADRIANA BATISTA DE SOUZA KOIDE

**FRUIÇÃO E AUTORREGULAÇÃO:
LITERATURA INFANTIL COMO MEIO PARA O
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof (a) Dr (a) Jussara Cristina Barboza Tortella.

PUC - CAMPINAS

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372.21 **Koide, Adriana Batista de Souza.**
K79f **Fruição e autorregulação: a literatura infantil como meio para o**
desenvolvimento das crianças / Adriana Batista de Souza Koide. –
Campinas: PUC-Campinas, 2016.
275p.

Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

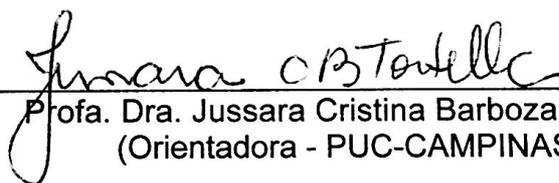
Inclui anexo e bibliografia.

ADRIANA BATISTA DE SOUZA KOIDE

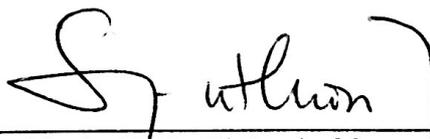
**FRUIÇÃO E AUTORREGULAÇÃO: LITERATURA INFANTIL COMO MEIO PARA O
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 15 de dezembro de 2016



Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
(PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Sônia Fuentes
(UCEN)

*Para Wesley Koide, que com seu amor, sustenta minha vida.
Para Shigeaki Koide, minha fonte de inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, primeira educadora encontrada nesta jornada. Embora nossa convivência tenha sido tão pouca, muito do que aprendi com ela se reflete nesse trabalho.

Aos meus avós e bisavós, que me ensinaram os maiores e melhores valores da vida.

À prima Natalina, por ter me inserido no mundo da fruição, da imaginação e da instrução, com os livros maravilhosos com os quais me presenteava na infância e adolescência.

Às tias Paula, Conceição, Fátima, Joana, Alaíde e Francisca, que tal qual fadas madrinhas, me criaram e educaram, sob uma orientação para a vida cerceada pela afetividade.

Ao meu irmão e primos, por despertarem em mim o encanto promovido pelas histórias da literatura infantil.

Ao meu esposo, Wesley, pelo amor, paciência e apoio incondicionais.

Ao meu filho, João Vitor, pelos debates (e embates!), pelas alegrias e inspirações.

Aos familiares e amigos que apoiaram esse estudo, respeitando ausências inevitáveis.

Às educadoras e gestoras do CEI C. pela cumplicidade, aceitação e colaboração. Sem elas, esse estudo não teria acontecido.

Às crianças do CEI C., que participaram da pesquisa indiretamente, permitindo-nos observar e compreender muito além daquilo que trazíamos como hipóteses iniciais.

Às colegas de estudo da “panelinha da autorregulação”, pelas trocas e apoio.

Ao grupo todo do mestrado de 2015, que rodeado por guloseimas nas preciosas tardes de quarta, contribuíram muito com a alimentação de meu intelecto, através de nossos adoráveis seminários.

Aos professores Samuel, Cristina, Mônica, Sílvia e Helóisa pelos grandes ensinamentos.

Às professoras Sílvia e Sonia, por terem aceitado fazer parte da banca examinadora, contribuindo de forma valiosa com sugestões e inferências.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas e à CAPES, pela oportunidade de realizar um excelente curso de mestrado e pela bolsa de estudos concedida.

À querida professora Jussara Cristina Barboza Tortella, por aceitar, conduzir e orientar esta pesquisa de forma leve, tranquila e confiante.

A todos e todas, meu muito, muito obrigada!

Depois do primeiro olhar, sabemos definitivamente que não estamos sós. Um lugar, um toque, um odor, uma luz, um colo, um calor, um som, uma voz, uma fala, olhamos o mundo com o corpo todo, sabemo-nos primeiro parte e, só depois, contributo, e muito, muito depois, contributo intencionalmente transformador.
(PROFESSORA IDÁLIA SÁ CHAVES)

RESUMO

KOIDE, Adriana Batista de Souza. **Fruição e autorregulação: a literatura infantil como meio para o desenvolvimento das crianças.** 2016. 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

Literatura infantil e educação são instâncias que se completam na formação da criança pequena. Por meio da literatura infantil é possível promover aprendizagens que a criança levará consigo para toda a vida. Nesse contexto, trazemos uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, a partir das perspectivas teóricas de Piaget, Bandura e Feuerstein. O objetivo geral do estudo consiste em compreender como utilizar a literatura infantil para promover estratégias da autorregulação com crianças de dois a seis anos, sem que a mesma perca seu espaço de fruição. Os instrumentos de pesquisa foram organizados para atender aos seguintes objetivos específicos: i) planejar, desenvolver e avaliar uma formação continuada para os educadores envolvidos, no decorrer do ano de 2015, tendo como temática a literatura infantil, a autorregulação e a mediação do professor; ii) compreender critérios de escolha dos livros infantis pelos educadores e quais práticas pedagógicas os integrantes da formação continuada consideram como as mais adequadas para promover a autorregulação e a fruição; iii) socializar entre a equipe as práticas e experiências mais relevantes, indicadas pelos participantes; iv) analisar o que relatam as professoras sobre a literatura infantil como fruição e como meio para desenvolver as competências da autorregulação em crianças de dois a seis anos no contexto observado e v) verificar se é possível a harmonia entre a literatura infantil como arte formativa e como meio pedagógico na Educação Infantil. Participaram do estudo 12 professoras que atuavam em classes multisseriadas da Educação Infantil, atendendo 354 crianças de 2 a 6 anos. Os instrumentos utilizados foram registros do diário de campo da formação continuada, da pesquisadora e das professoras participantes, observações de práticas e entrevistas. Para a compreensão do material empírico utilizou-se a análise de conteúdo. Os resultados obtidos demonstram que a criança pequena consegue, por meio da literatura infantil, autorregular pensamentos, sentimentos e ações, desde que inserida em uma aprendizagem mediada por um professor que tenha os conhecimentos necessários para desenvolver atividades abertas para a fruição, para a reflexão e para o pensamento crítico. Nossas análises indicam que o diálogo mediado, depois da intervenção planejada para a harmonia entre deleite e aprendizagem, foi a prática pedagógica mais assertiva para promover a autorregulação, com crianças de todas as turmas investigadas. Nesse sentido, salientamos que a formação docente foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, preponderando o fato de que não seria possível o exercício da profissão docente com plenitude no contexto estudado se não houvesse para isso um conhecimento formativo inicial ou continuado. Concluímos que o incentivo em novas pesquisas e em formações docentes sobre a temática escolhida se fazem urgentemente necessários, para que seja possível avançar em estudos que invistam na capacidade das crianças pequenas e na formação de professores para a infância, campos ainda pouco explorados no meio acadêmico.

Palavras-chave: Literatura infantil. Fruição. Autorregulação. Formação de Professores. Educação Infantil.

ABSTRACT

KOIDE, Adriana Batista de Souza. **Fruition and self-regulation: children's literature as a means for the development of children.** 2016. 275f. Dissertation (Master's in Education) - Program for Graduation Education, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

Children's literature and education are instances that complete the development of small child. Through children's literature it's possible to promote learning that child will carry on for life. Considering this background, a descriptive research with a qualitative approach is presented from the theoretical perspectives of Piaget, Bandura and Feuerstein. The overall aim is to understand how to use children's literature in order to promote self-regulation strategies with children from two to six years without losing its enjoyment space. Research instruments were organized to meet the following specific aims: i) to plan, develop and evaluate a continued training for teachers involved, during 2015 with the theme children's literature, self-regulation and learning mediation; ii) to understand the selection criterion of children's books by educators and which pedagogical practices members of the continued formation considered the most appropriate to promote self-regulation and fruition from the children's literature; iii) to socialize with team the most relevant practices and experiences indicated by participants; iv) to analyze what was reported by teachers on children's literature as fruition and as a means for develop self-regulation skills in children from two to six years; v) to verify if it's there is harmony between children's literature as a formative art and as pedagogical use in unison—on early childhood education. Twelve teachers who worked in multigrade classes from kindergarten serving 354 children aged 2 to 6 years were study participants. The instruments used were field diary records of continued formation, researcher and participating teachers, observations of practices and interviews. For the understanding of the empirical material were used the content analysis. The results obtained show that the small child can self-regulate thoughts, feelings and actions by means of children's literature since it is inserted in a learning process mediated by a teacher who develop activities guided to fruition, for reflection and critical thinking. This analyzis indicates that mediated dialogue after the planned intervention for harmony between pleasure and learning was the most assertive activity to promote self-regulation with children of all investigated groups. In this sense, we emphasize that teacher education was sstantial for the developement of research, preponderating the fact that it would not be possible to exercise the teaching profession with fullness in the context studied if there was no initial or continuous training knowledge. The conclusion is that the incentive for new researches and teacher training on the chosen subject is urgently needed, so that you can advance studies to invest in the capacity of small children and in the training of teachers for childhood, a barely explored field in academia.

Keywords: Children's Literature. Fruition. Autoregulation. Teacher training. Child education.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1:	Documentos selecionados por nível e ano – CAPES	99
Tabela 2:	Documentos selecionados por nível e ano – BDTD	99
Tabela 3:	Documentos selecionados por nível e ano – SCIELO	100
Tabela 4:	Tabulação Dos Dados Selecionados Por Assunto	100

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1:	Análise da autoavaliação das professoras participantes	175
Quadro 2:	Análise da avaliação com foco na formadora e na formação	176
Quadro 3:	Práticas pedagógicas comuns, a partir da literatura infantil	177
Quadro 4:	Classificação das práticas comuns	178
Quadro 5:	Síntese das respostas das professoras do período Integral	179
Quadro 6:	Síntese das respostas das professoras do AG3 da manhã	181
Quadro 7:	Síntese das respostas das professoras do AG3 da tarde	183
Quadro 8:	Elementos comuns identificados nas entrevistas	185
Quadro 9:	Classificação e reconstrução das respostas	189
Quadro 10:	Os livros selecionados	193
Quadro 11:	As atividades planejadas, a partir dos livros escolhidos	196

ÍNDICE DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO I	203
ANEXO II	205
ANEXO III	206
APÊNDICE 1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BASE DE DADOS CAPES	208
APÊNDICE 1.1 CAPES - DOCUMENTOS SELECIONADOS	209
APÊNDICE 2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BASE DE DADOS BDTD	210
APÊNDICE 2.1 BDTD - DOCUMENTOS SELECIONADOS	211
APÊNDICE 3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BASE DE DADOS SCIELO	212
APÊNDICE 3.1 SCIELO - DOCUMENTOS SELECIONADOS	213
APÊNDICE 4 A PRIMEIRA ETAPA DA FORMAÇÃO	214
APÊNDICE 4.1 A SEGUNDA ETAPA DA FORMAÇÃO	215
APÊNDICE 4.2 A TERCEIRA ETAPA DA FORMAÇÃO	216
APÊNDICE 4.3 A QUARTA ETAPA DA FORMAÇÃO	217
APÊNDICE 5 PROTOCOLO DE REGISTRO PARA OBSERVAÇÕES	218
APÊNDICE 5.1 DIRETRIZES PARA O PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES	219
APÊNDICE 6 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO POR RUBRICA	220
APÊNDICE 7 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO POR PONTUAÇÃO	221
APÊNDICE 8 QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS	222
APÊNDICE 9 ANÁLISE DA AUTOAVALIAÇÃO - GERAL	223
APÊNDICE 10 ANÁLISE GERAL	224
APÊNDICE 11 OS DETALHES ENCONTRADOS NAS OBSERVAÇÕES	225

SUMÁRIO

1 MEMORIAL DE FORMAÇÃO E PALAVRAS INTRODUTÓRIAS.....	1
Sobre a justificativa e a introdução para o presente estudo.....	1
2 ERA UMA VEZ.....	9
Sobre literatura infantil	9
2.1 Conceitos de um mundo literário integrados a um universo artístico	10
2.2 Literatura infantil contemporânea ou literatura infantil atual?.....	19
2.3 Literatura infantil e educação: convergência ou caminho uníssono?	29
2.4 Um espaço para chamar de “fruição”	34
2.5 Sentidos aguçados: a literatura como um direito e o PNBE.....	38
2.6 Uma página em branco: a carência de formação contextualizada.....	42
3 PELA ESTRADA AFORA.....	47
Sobre Educação Infantil e formação de professores	47
3.1 A primeira etapa educacional, a formação docente e a criança pequena	48
3.2 Formação continuada: de qual concepção partimos?.....	55
3.3 Formação docente, escola e literatura infantil: uma visão de unidade	57
4 NO CAMINHO ESCOLHIDO	61
Sobre aprendizagem e autorregulação.....	61
4.1 Jean Piaget	62
4.1.1 Desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem.....	63
4.1.2 A contribuição piagetiana para os estudos sobre autorregulação	69
4.2 Albert Bandura	72
4.2.1 A Teoria Social Cognitiva: aspectos conceituais.....	73
4.2.2 O constructo da autorregulação	76
4.3 Reuven Feuerstein	79
4.3.1 Pressupostos da teoria da MCE e da aprendizagem mediada	80
4.3.2 O professor mediador e a aprendizagem autorregulada.....	85
4.4 Piaget, Bandura e Feuerstein: possíveis interfaces conceituais	87
4.5 A Educação infantil, a literatura, a formação docente e a autorregulação.....	88
5 AS FLORES E OS ESPINHOS, ENCONTRADOS PELO CAMINHO	95
Sobre o delineamento da pesquisa	95
5.1 A questão norteadora.....	96

5.1.1 O objetivo geral	96
5.1.2 Os objetivos específicos:.....	96
5.2 Percursos iniciais: a revisão bibliográfica	97
5.2.1. A pesquisa bibliográfica na base de dados CAPES.....	99
5.2.2. A pesquisa bibliográfica na base de dados BDTD.....	99
5.2.3. A pesquisa bibliográfica na base de dados SCIELO.....	100
5.2.4 O agrupamento dos dados levantados	100
5.3 A caracterização da escola e os sujeitos da pesquisa.....	101
6 E ENTÃO... ..	105
Sobre as etapas da formação continuada	105
6.1 O desenvolvimento profissional docente: primeiros passos (ANTES).....	106
6.1.1 A primeira etapa: a autorregulação (DURANTE)	107
6.1.2 A segunda etapa: a perspectiva teórica.....	109
6.1.3 A terceira etapa: o protagonismo da criança e o professor mediador	112
6.1.4 A quarta etapa: a literatura infantil.....	114
6.1.5 A quinta e última etapa: a socialização de experiências entre a equipe	119
6.2 A avaliação da formação (DEPOIS)	120
6.3 A autorregulação como finalidade, por meio de uma breve autoavaliação	122
7 ENQUANTO ISSO, EM TODO O REINO	125
Sobre as observações: Quem? Como? O quê? Por quê?.....	125
7.1 Conhecendo a equipe educativa das turmas de período integral	126
7.2 As turmas do AG3 da manhã	129
7.3 As professoras do AG3 da tarde	131
8 AS PARTES QUE COMPÕEM O TODO	136
Sobre entrevistas e tratamento de dados.....	136
8.1 Síntese e seleção dos resultados.....	138
8.1.1. Da formação continuada	138
8.1.2 Da teoria na prática: a análise das observações	141
8.1.4 Das respostas das entrevistas.....	143
9 POSSÍVEIS DESFECHOS PARA UMA HISTÓRIA SEM FIM	154
Sobre interpretações e inferências	154
9.1 Haveriam livros e atividades mais assertivos?	155
9.2 As dificuldades encontradas: as resolvidas e as não resolvidas.....	162

9.3 Como as crianças reagiram às atividades propostas?.....	165
9.4 Outros pontos que conseguimos enxergar, de onde nossos pés pisavam	171
9.5 O que responderam as professoras, acerca de nossa questão norteadora?	174
10 QUEM QUISE, QUE CONTE OUTRA!.....	177
À guisa de conclusão	177
10.1 Fruição e autorregulação, por meio da literatura, são realmente possíveis?	178
10.2 Chegando ao fim da história.....	185
REFERÊNCIAS.....	188
SITES CONSULTADOS.....	200
REFERÊNCIAS UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS	200
ANEXOS E APÊNDICES	203

*Daquilo de que nos lembramos o que fica de mais marcante são certos momentos
especiais, em que enxergamos o mundo, nós mesmos
ou outras pessoas de uma outra maneira.*

*São momentos em que vivemos
a vida mais intensamente
– em que somos mais
nós mesmos.*

(LÍGIA CADERMATORI)

1 MEMORIAL DE FORMAÇÃO E PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Sobre a justificativa e a introdução para o presente estudo

Essa história começou há anos atrás, em uma casinha branca, infestada de cupins e lagartixas, próxima a um bosque com eterno cheiro de terra molhada. Nesse lugar mágico, tal qual um recorte dos contos de fadas, tive o primeiro contato com a literatura infantil, pelo intermédio de minha mãe. Com ela, conheci histórias maravilhosas, ilustradas com desenhos coloridos e fantoches feitos de goiabas ou espigas de milho, colhidos no quintal. Também por intermédio dela, aprendi as letras que formavam as palavras e assopravam vida ao conteúdo dos livros. Tal estímulo permitiu-me ir para a escola já sabendo ler e escrever.

A primeira professora, “Dona Marlene”, me fez compreender que um incentivo pode alterar o destino de uma criança. O primeiro texto que escrevi, mereceu um elogio ao pé do ouvido e acredito ter nascido ali a motivação para a escrita.

Quando minha mãe faleceu, eu tinha apenas oito anos. Lembro bem desse dia, era o primeiro das férias de julho, ventava muito e fazia frio. Quando retornamos às aulas, a professora Marlene, em um sussurro, disse que quando alguém querido e próximo perde a vida, é preciso continuar sonhando, mesmo que a dor nos mantenha de olhos bem abertos. Essa professora seria um dos modelos que traria como referência para minha vida adulta, pessoal e profissional.

Outra professora que marcou essa trajetória foi a “tia Cidinha”. Ela me levou a acreditar que eu poderia ser escritora quando crescesse. A cada texto escrito, os elogios motivavam-me a fazer outro melhor, na próxima vez. Esse reforço estaria vivo em mim enquanto crescia e me firmava como ser humano.

Com a ausência materna, as histórias noturnas passaram a ser minha responsabilidade, que lia para meu irmão e primos antes de irmos cada um para sua cama. Os serões da família, em volta do fogão à lenha, traziam um repertório com histórias de bisavós, avós, tios e tias. Ao sabor de amendoim torrado, pipoca, milho ou batata assada, feitos depois do jantar para “juntar” a família, tais narrativas

coletivas ajudaram a construir e colorir minha narrativa pessoal, rumo ao mundo adulto. No entanto, taciturnamente, o meu novo mundo manteve escondido em algum lugar recôndito, dentro de mim mesma, o sonho da menina que queria ser escritora.

Anos mais tarde, meu primeiro dia como professora viria acontecer na Educação Infantil (EI) de uma escola pública, cujas crianças pareciam vir acompanhadas por um poderoso furacão, que destruía toda a nossa sala em questão de segundos após sua chegada. Algumas professoras deram-me dicas de como conduzir o trabalho pedagógico a partir da leitura de livros infantis e isso deu certo. Pouco depois, fazíamos juntas saraus de história para apresentações. Mães, pais, irmãos e avós lotavam o pátio da escola para assistirem nossos espetáculos.

Os aplausos serviram de estímulo para o ingresso na rede SESI-SP. Ali tive a oportunidade de atuar na Educação Infantil (EI), no Ensino Fundamental (EF) I e II, no Ensino Médio, no EJA, na Coordenação Pedagógica e no apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Com as crianças da EI e do EF, aprendi a ser Sherazade¹ contando histórias intermináveis, na maioria histórias japonesas, que tornavam as aulas mais felizes e interessantes para elas e para mim. Com os alunos do EJA, entendi que o conhecimento é também uma questão de perspectiva e oportunidades. Na Coordenação Pedagógica, compreendi o sentido do trabalho democrático e participativo, mesmo diante de tantas regras impostas pela rede, das quais participávamos apenas no cumprimento. O trabalho na Coordenação Pedagógica aliado à influência de amigos próximos complementados com uma boa dose de vontade própria me levou a prestar concurso para gestão escolar. Escolhi então trocar o comodismo daquele momento por uma nova história.

O dia 12/11/2010 marcou o divisor de águas entre a experiência na sala de aula e a vivência em um cargo de gestão de escola pública como vice-diretora. O percurso iniciado na rede municipal direcionou-me para dois grupos de estudo em uma grande universidade, que muito contribuíram com minha (in) experiência cotidiana. Diante da motivação eminente, ocorreu também nessa época, a escrita de

¹ Personagem do conto persa “As mil e uma noites”.

um livro para crianças. Depois de enviado para um concurso literário, o livro foi selecionado para publicação. E quando o sonho de menina parecia ter se queimado sob o calor de tantas outras vivências, eis que à moda Fenix² ele ressurgiu das próprias cinzas, buscando alçar um voo maior. Um ano depois, outro prêmio com outro livro, inspirado na experiência profissional viria reforçar esperanças concretizadas em sonhos que já não estavam mais escondidos. Tais livros simples, escritos num escasso tempo de folga entre o trabalho e a família fortaleceram meu relacionamento com pessoas ímpares, consolidando-se em um gratificante trabalho social com crianças em situação de risco, utilizando como base a literatura infantil. Essa ação foi transformada em um projeto de mestrado, que foi aceito na PUC Campinas no final de 2014.

Em fevereiro de 2015, no início do curso de mestrado, senti-me como uma menina que não sabia dançar, em um grande salão de baile e a primeira dança surgiu na escolha do tema que iríamos pesquisar. O projeto apresentado para a inserção fazia parte de um trabalho realizado em 2014 que não se repetiria em 2015, pois a maioria das professoras envolvidas não poderia estar mais na mesma escola e a distância para o novo local de trabalho impossibilitava a continuidade das atividades que desenvolvíamos juntas anteriormente.

Quando conversei sobre isso com a professora Jussara³, serenamente ela me perguntou o que eu gostaria de pesquisar. Busquei observar o meu viver de maneira retroativa e não houve dificuldades para perceber que a literatura teve papel marcante em minha vida desde a mais tenra infância. Cresci me encontrando no papel de Cinderela⁴, de Corali⁵, por vezes tão tagarela como a Emília⁶ e até

² Pássaro da mitologia grega.

³ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PPGE - PUCCAMP) e orientadora do corrente estudo.

⁴ Personagem de Charles Perrault.

⁵ Protagonista de “O coração de Corali”, de Eliane Ganem.

⁶ Do “Sítio do Pica-pau Amarelo”, de Monteiro Lobato.

briguenta feito a Mônica⁷. Sonhava ser escritora, tal qual a Raquel⁸, que escondia seus desejos na bolsa amarela. Enfim, muitos e muitos personagens fizeram parte de momentos tristes e alegres dessa trajetória, por isso, a primeira opção de pesquisa tinha que ser a literatura infantil.

Outro tema que despertou interesse, quando assisti as bancas de defesa de mestrado das orientandas da professora Jussara, antes do início das aulas de 2015, foi a autorregulação. A curiosidade por conhecer mais sobre o pensamento reflexivo, sobre a responsabilidade que temos diante de nossas ações, ao planejarmos, desenvolvermos e avaliarmos determinadas situações não somente na vida profissional, mas também na vida pessoal, era um assunto que me despertava muito interesse. Assim surgia o tema da pesquisa que começaríamos juntas. Naquele primeiro momento eu acreditava que “precisava” fazer a pesquisa no Ensino Fundamental, ao que a professora Jussara direcionou meu olhar para o local onde trabalho. Com todas as possibilidades ali existentes, posso dizer que esse direcionamento não poderia ter sido mais assertivo. Atrelávamos a Educação Infantil à pesquisa e isso fechava o círculo para o novo projeto de pesquisa.

Desde então, tenho aprendido coreografias que promoveram uma grande diferença entre a pessoa que iniciou o mestrado e a pessoa que agora compartilha suas memórias. Nessa dança, me revi pertencente à educação infantil e redescobri a literatura infantil como fonte de fantasia, tal qual um portal aberto para diversos mundos reais, como um “buraco de minhoca sideral” que nos desloca no tempo e no espaço, sem alterar a essência que nos compõem enquanto seres humanos. Por estes e por tantos outros motivos, esse estudo trata sobre literatura e educação infantil, sobre formação docente e sobre autorregulação. E desse ponto em diante, o texto apresentado aqui deixa de ser escrito na primeira pessoa do singular para ser narrado na primeira pessoa do plural, porque não poderia mais ser descrito por um “eu”, quando passou a ser vivido por um “nós”. Assim, o primeiro capítulo de nossa história como orientanda e orientadora, trata sobre literatura infantil. Fundamentadas

⁷ Protagonista da “Turma da Mônica”, de Maurício de Souza.

⁸ Personagem do livro “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga.

em autores contemporâneos como Peter Hunt, Luigi Pareyson, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, dentre diversos outros pesquisadores, que ajudaram a esboçar possíveis conceitos e definições para a literatura infantil, entendida por nós como formatividade, aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança pequena; como espaço de fruição, de imaginação, de fantasia, de inovação, de criatividade e de aprendizagem presentes no encontro, mediado pelo adulto, entre a criança e o livro infantil. Buscamos pontuar estratégias governamentais para o processo de democratização no acesso aos livros, apontando a necessidade e urgência de formações contextualizadas que possam colocar em foco a literatura infantil e a educação da criança pequena, em um processo integrante e integrado.

No segundo capítulo, dissertamos sobre a Educação Infantil e a formação de professores, discutindo a primeira etapa da Educação Básica nacional como prioritária para o desenvolvimento de aprendizagens que a criança levará consigo para toda a vida. Enfatizamos a importância da formação e em uma visão de unidade, discorrendo sobre desenvolvimento profissional docente, sobre a escola de Educação Infantil e sobre a literatura para crianças, que desde seus primórdios, contribui diretamente com o ensinar e o aprender na primeira infância.

Continuando o assunto sobre as importantes aprendizagens da criança pequena, no terceiro capítulo apresentamos a autorregulação, primeiramente a partir da perspectiva de Jean Piaget, que ao pesquisar desenvolvimento cognitivo e conhecimento humanos, contribuiu significativamente com os estudos para essa área da ciência. Encontramos em Albert Bandura os aspectos conceituais que nos auxiliaram a compreender melhor o constructo da autorregulação. Nessa mesma linha de estudo, autores como Azzi, Rosário, Piscalho e Veiga Simão complementam nossos referenciais teóricos. Os pressupostos de Reuven Feuerstein, com a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural ampliam nossa visão acerca da importância do professor mediador e da aprendizagem autorregulada, sob o olhar de pesquisadores como Fuentes, Gonçalves e Vagula, dentre outros estudiosos.

Intencionando encontrar interfaces conceituais entre Piaget, Bandura e Feuerstein, entrelaçamos ideias comuns e relevantes para esse estudo. Encerramos o capítulo unindo o que vimos sobre autorregulação com Educação Infantil, literatura

infantil e formação docente, justificando então o problema de pesquisa selecionado para nortear a presente pesquisa: Como utilizar a literatura infantil como meio para promover estratégias de autorregulação com crianças de dois a seis anos, sem que a mesma perca seu espaço de fruição?

Na sequência, tratando sobre o delineamento da pesquisa, o capítulo cinco apresentou os objetivos específicos, que foram atendidos a partir de observações em sala de aula; observações de registros pessoais; observações de registros das professoras; observações da formação continuada desenvolvida na escola e análises das entrevistas. Os percursos iniciais foram marcados pela revisão bibliográfica nos bancos de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), a partir de descritores selecionados de acordo com as palavras-chave. O agrupamento dos dados levantados nos deu fôlego para iniciarmos o estudo e o primeiro passo foi a caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa.

Descrevemos as etapas da formação continuada que sustentou as atividades pedagógicas com as crianças e as trocas de experiências entre as professoras no decorrer do capítulo seis, buscando relacionar o que foi desenvolvido com um fechamento que nos conduziu à autoavaliação.

Através dos instrumentos selecionados para a pesquisa, relatamos nossas observações no capítulo sete, organizadas por turmas e períodos, intencionando demonstrar quem eram as pessoas envolvidas, aos nossos olhos; como e o que fizeram para promover as estratégias da autorregulação com as crianças, sem descartar a fruição, no espaço da Educação Infantil.

Registramos o tratamento dos dados no capítulo oito. Através de uma síntese e seleção dos resultados obtidos, trazemos a avaliação da formação, sob o olhar da equipe participante. Analisamos nossas observações e as respostas das entrevistas, cruzando e confrontando dados no capítulo nove, ressaltando as dificuldades encontradas, as atividades mais assertivas, a reação das crianças, para então, respondermos nossa questão norteadora, a partir das respostas das professoras.

O décimo e último capítulo desse estudo traz nossas interpretações, possíveis inferências e passíveis conclusões acerca do que vivemos enquanto pesquisávamos, reforçando nossa crença na aprendizagem autorregulada mediada pelo professor/educador, apontando que na prática observada, grande parte das crianças pequenas conseguiram autorregular pensamentos, sentimentos e ações, afirmando-nos que a menoridade da criança de dois a seis anos não pode lhe atribuir inferioridade quando falamos de educação e desenvolvimento humanos a partir da aprendizagem mediada.

Ressaltamos que a formação docente, como parte dessa pesquisa, foi de grande importância no percurso, pois por meio dela, as professoras além de conhecer novos conceitos teóricos, como a autorregulação, puderam também perceber que muitas de suas práticas com o livro infantil, que já ocorriam diariamente, se associadas às estratégias para a aprendizagem autorregulada, potencializavam o trabalho pedagógico, levando a criança a compreender melhor a si e ao mundo que a cerca.

Destacamos que as experiências apresentadas nesse estudo, assertivas em sua maior parte, podem ter acontecido a partir do contexto vivenciado com a formação docente desenvolvida⁹, a partir da motivação da equipe e das crianças, a partir do planejamento estratégico das professoras, dentre outros fatores peculiares decorrentes das circunstâncias vividas e registradas por nós, que podem ter resultados múltiplos se repetidos em situações e contextos diferenciados.

Assim sendo, nosso estudo apresenta-se como uma espécie de reflexão interina, à espera de novas reedificações em pesquisas futuras que possam nos indicar ausências despercebidas ou incorreções interpretativas, em contextos convergentes com as intenções de ampliação e divulgação das experiências de aprendizagem mediada para a autorregulação na Educação Infantil, utilizando como meio, a Literatura Infantil e a formação de professores.

⁹ A formação docente desenvolvida no decorrer do ano de 2015 foi planejada para favorecer a mediação da aprendizagem de estratégias da autorregulação, por meio da literatura infantil.

*Literatura infantil, para mim, é um meio que apresenta às crianças
o mundo, seus encantos, seus perigos, reconta,
em outra linguagem, o que as pessoas
com as quais convive, ensinam
(PROFESSORA C.)*

2 ERA UMA VEZ...

Sobre literatura infantil

Quando falamos de literatura infantil nos permitimos viajar através do tempo e do espaço sem tirar os pés do chão, transpondo horizontes movidos por ações e emoções que cada pessoa conhece e reconhece de forma única, singular, em um diálogo que permite ao ser humano dirigir-se ao outro e ao mundo com um olhar de encantamento.

É possível empregar a expressão literatura infantil ao conjunto de textos literários destinados ao público infantil com conteúdo recreativo e/ou didático. Capaz de propiciar reflexões e descobertas, a literatura infantil, trata sobre temas diversos, que cada época confere aos mesmos temas novas compreensões em uma harmonia entre letras, imagens, sons e atividades que permitem o contato com outras realidades, outros pontos de vista.

Transitando entre a realidade e a fantasia, entrelaçando imaginário e mundo real a literatura infantil atravessa séculos encantando e despertando a imaginação, tal qual um espelho que reflete alegrias, anseios, desejos e medos. Com esse olhar, intencionamos nesse capítulo fomentar discussões sobre as singularidades e especificidades do livro para crianças, fundamentando nosso embasamento teórico em autores como Hunt (2014), Pareyson (2001), Saraiva, (2001) dentre outros que nos ajudaram na discussão que procuramos tecer sobre a arte literária e suas implicações na formação da criança.

Nesse rumo, buscamos perceber a literatura infantil como meio para a formatividade humana, em sua relação intrínseca com a educação, com a fruição; reconhecê-la como palavra-informação, que se amplia e sobressai através da palavra-arte; compreendê-la como um direito humano e enfatizá-la como centro em necessárias formações docentes contextualizadas, para que a mediação do texto literário possa efetivamente contribuir com a humanidade que necessita ser construída na Educação Infantil.

2.1 Conceitos de um mundo literário integrados a um universo artístico

Permitindo a imersão em um mundo de sensibilidades, refletindo realidades, sonhos e fantasias, a literatura infantil integra os registros da humanidade. Peter Hunt (2014), professor emérito da Universidade de Cardiff, no Reino Unido, visualiza a literatura infantil e as crianças, como partes de uma cultura que não pode ser ignorada. Ciente de que o termo literatura infantil ainda gera confusão em sua interpretação, principalmente quando negligencia a percepção de singularidades presentes no texto para a criança, Hunt (2014, p. 230) argumenta que a literatura infantil “se define exclusivamente em torno de um público que não pode ser definido com precisão. Seu próprio tema parece desqualificá-la diante da consideração adulta. Afinal ela é simples, efêmera, acessível”, e acrescenta que só porque o texto é destinado para um público suposto como “inocente”, já não é possível conceber a obra literária infantil, em si e por si, como inocente.

Hunt (2014) compreende a literatura infantil como diferente, pois sua singularidade principal está na destinação da obra, mas enfatiza o autor que essa dessemelhança não a faz menor do que as outras literaturas, afirmando que suas características diferenciadas exigem uma poética singular, recheada de confluências e conflitos, contudo, a suposição de inferioridade da literatura infantil, de acordo com o autor, não é apenas uma contradição conceitual, mas é antes de tudo, insustentável sob termos linguísticos ou filosóficos. Pode-se afirmar que os pressupostos do pesquisador inglês não diferem fundamentalmente da conjectura formulada por pesquisadoras nacionais como Lajolo e Zilberman (2007, p. 9 e 10), quando expressam que:

[...] nunca é demais frisar o peso circunstancial que o adjunto *infantil* traz para a expressão literatura infantil. Ele define a destinação da obra; essa destinação, no entanto, não pode interferir no literário do texto. [...] As relações da literatura infantil com a não-infantil são tão marcadas, quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil. Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior.

Os motivos que operam contra a literatura infantil, marginalizando-a no meio acadêmico, são diversos. Sob a óptica de Hunt (2014), uma das razões é a premissa de que a escrita para crianças deve ser simples, o que traz a falsa ideia de que a maioria dos livros infantis demanda pouco trabalho, pela sua escrita de forma simples, considerando, de forma inexata o seu produto final como trivial, destinado a uma cultura menor; diz o autor que é triste verificar que perante a crítica, foi a própria riqueza, pluralidade e vitalidade da literatura infantil que atuaram, e continuam a atuar, contra sua aceitação.

Para Hunt (2014, p. 244), o texto para criança, como sério objeto de estudo, nasceu em “um universo profissional extremamente eclético e comprometido, que tende a ser muito intuitivo e dedicado, mas não raro anti-intelectualizado”. O critério de “*dulcis et utile*”¹⁰, que persiste em sobreviver na crítica do livro infantil, preserva-o em uma tradição marginalizada. Mostra o autor que, assim como os avanços de qualquer pensamento crítico adaptam-se a um cotidiano externo aos espaços acadêmicos, aqueles que trabalham com crianças e livros também poderiam beneficiar-se dos apontamentos indicados pela crítica da literatura infantil, para discernir o que está acontecendo nos textos ou com os textos e para entender que é necessário encontrar meios de abordagem essa modalidade literária a partir de princípios básicos e escolhas criteriosas, porque muitas vezes, as pessoas têm noções equivocadas do que seja ou o que realmente pretendem com o livro infantil.

Nesse sentido, para compreender sua definição, precisamos entender melhor o que seria exatamente “literatura infantil”. Os contos de fadas, fábulas, lendas, poemas, livros de imagens, técnicas de multimídias que combinam palavras, imagens, formas e sons, dentre outras criações destinadas ao público infantil, poderiam ser todas reconhecidas como literatura infantil?

Encontramos em Lajolo (1995, p. 15) uma resposta possível para essa questão: “tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura”, afinal, perguntas diversas sobre as definições de literatura são permanentes ao longo do tempo, mas as

¹⁰ Expressões latinas cujo significado consistem em “agradável e útil”. Ao falar sobre isso, o autor considera que tal critério, há tempos, já não faz parte de outras áreas literárias e para isso baseia-se em CRAGO, Hugh. **Children’s Book Review**, n. 4, 1974, p. 158.

respostas são provisórias, porque dependem de pontos de vista pessoais, da interpretação individual da palavra por cada pessoa, do contexto da discussão.

Derivada da palavra latina *littera*, que significa “letra”, o termo literatura não pode ser definido por conceitos cristalizados, por que “cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição” (LAJOLO, 1995, p. 25). Partindo dos pressupostos da referida autora, é possível aceitar que há variabilidade nas formas de conceituar e definir o que é literatura infantil. A visão de Lajolo (1995) vem ao encontro do que propõe Hunt (2014, p. 880), quando informa que “tal como a maioria das perguntas sugere suas respostas, assim também as definições são controladas por seus propósitos. Dessa maneira, não pode haver uma definição única de literatura infantil”. Nessa direção, Cadermatori (2010), sem afirmar verdades absolutas, acrescenta que literatura é palavra intransitiva e ressalta que independente do adjetivo que receba, seu significado pode ser fruição, deleite, arte.

Hunt (2014) defende que nem toda literatura é arte, contudo, lamenta que a apreciação da literatura infantil, quando arte, nem sempre está disponível para seu público. Para esse autor, a percepção estética da literatura pode contribuir com a formação de uma criança com competências e habilidades que estão em constante desenvolvimento, ou seja, a arte percebida nos textos literários possibilita à criança o desenvolvimento e o refinamento de sentimentos, pensamentos e ações que podem fazer parte de comportamentos que a criança levará consigo para sua vida. Mas, de qual arte estamos falando? Sem a pretensão de trazer um conceito restrito e para um entendimento aproximado do que pode ser arte, buscamos apoio teórico em Luigi Pareyson, filósofo italiano com relevante produção acadêmica em Estética. Pareyson (2001) explicita que arte é formatividade, ou seja, atividade artística que consiste em formar, desvendar, inovar, fazer, fruir; assim, para o autor, os conceitos de “formatividade” podem ser adequados para definir arte.

Christov (2011), ao evocar Pareyson, acrescenta que ainda mais importante do que trazer um conceito para uma palavra tão múltipla em significados como arte, é preciso antes compreendê-la como construção, como conhecimento e como expressão:

Construção, pois a palavra latina *ars* gera em português arte e ambas estão na raiz do verbo articular: unir partes de um todo, construir um todo. Arte é produção que exige técnica, mas não se reduz à técnica. Supõe trabalho de transformação e criação e não de mera cópia do real, pois mesmo as cópias recriam, transformam matérias e formas. Arte é fazer que contempla regras de linguagem, técnicas de criação para superação de limites, em diálogo com a realidade para criar outras realidades. Arte é conhecimento, pois o termo alemão para arte é *Kunst* que se aproxima do termo inglês *Know*, do próprio latim *cognosco* e do grego *gignosco*. São termos derivados da raiz *gno* que significa saber teórico ou prático. Arte é também expressão, pois cria formas para dizer e formas para exteriorizar emoções e conceitos (CHRISTOV, 2011, p. 37).

Assim, criar formas que imitem ou transformem a realidade, que provoquem e instiguem o pensamento, a reflexão, externalizando ideias, sentimentos e emoções, podem ser entendidos como construção, conhecimento e expressão. Tão diversas definições podem ser consideradas como fundamentos da arte, desde que unidas entre si e não absolutizadas, conquanto para constituírem-se como possíveis essências para arte, não podem ser descartadas como atividade humana.

O reconhecimento da presença da arte em todas as atividades humanas não é unânime e talvez por isso, configura-se como motivo de conflitos. Para Pareyson (2001), há duas correntes de pensamentos divergentes: a primeira nega tudo o que não é estética ou suficientemente bom em termos artísticos, restringindo as belezas da arte; já a segunda, preocupa-se irrisoriamente em distinguir a arte verdadeira da genérica. Como resultado, a arte deixa de ocupar o espaço que deveria lhe caber, ficando à deriva na distinção entre a arte bela e a arte mecânica. O autor redime esse impasse afirmando que a arte pode ser reconhecida em toda atividade humana, desde que esteja acompanhada pela “formatividade”, ou seja, para que uma atividade humana seja arte, ela precisa inovar, desvendar, reinventar. Na ideia de formatividade está presente o conceito da atividade humana que forma.

Nessa perspectiva, é possível reconhecer a literatura infantil como arte, como atividade humana que se traduz em formatividade, se a compreendemos também como construção, conhecimento e expressão. Vista como construção, a literatura infantil pode ser entendida como criação que utiliza, mas não se reduz a técnicas ou normas pré-determinadas; podemos justificar nossa associação entre arte formativa e literatura infantil a partir da compreensão de Hunt (2014), quando demonstra a especificidade característica da escrita para crianças como técnica que

não pode ser reduzida em si e por si. Se percebida como conhecimento, a literatura infantil, pelas vias de um saber teórico explícito ou implícito, pode se transformar em sabedoria prática, concreta, que auxiliará a criança em suas ações e emoções. Apontada como expressão, a literatura infantil, por meio de palavras, sons, imagens, dialoga com pessoas, tempos e espaços diferentes, permitindo, por essa expressividade, a formação e/ou a transformação da criança¹¹.

Enquanto atividade humana formativa, a literatura infantil pode apresentar obras clássicas que vencem o tempo, em incontáveis adaptações que percorrem e encantam pessoas nos mais distantes cantos do mundo. Repercutindo nos dias atuais, insurgindo e transformando-se na medida em que novas necessidades sociais se apresentam; a literatura infantil mostra-se como atividade humana formativa nas obras de Monteiro Lobato, que inovaram em seu tempo e continuam atraindo a atenção de pessoas há quase um século, por sua irreverência e humor; a literatura infantil veste-se de atividade humana formativa também em obras como as da escritora Ruth Rocha, que por meio da fala de pessoas, animais ou de recortes do cotidiano, provocam, instigam, divertem e levam à reflexão.

Estes são apenas alguns poucos exemplos para obras que por seu exercício de formatividade, assumem caráter artístico, tal como sugere Pareyson (2001, p. 34) quando avalia também como formativa toda obra cuja estética coincide com uma apreciação específica, afinal as atividades humanas são plenas em “possibilidades artísticas que se matizam do fazer com arte ao fazer arte, e seria injusto tanto relegar para fora da arte quanto identificar com a verdadeira arte, propriamente dita”. Com os sentidos aguçados pelas provocações relatadas, seria possível afirmar, então, que nem toda literatura infantil poderia ser considerada arte?

Assim como podemos dizer que nem toda pintura ou música podem ser consideradas arte, o mesmo pode ser percebido na literatura infantil. Para melhor justificar, é possível visualizar uma resposta semelhante nos dois principais referenciais teóricos adotados neste tópico: citando Pareyson (2001), podemos dizer

¹¹ Somos conscientes de que as associações aqui indicadas são mínimas perante a infinidade de outras que possam ser levantadas, porém nos atentamos em limitá-las aos objetivos deste tópico, quando delimitamos o reconhecimento da literatura infantil como arte, prioritariamente pelos pressupostos teóricos de Hunt (2014) e Pareyson (2001).

que se a obra literária não for formativa, não poderá ser considerada arte; parafraseando Hunt (2014), tal como já dissemos anteriormente, nem toda obra destinada ao público infantil pode ser considerada arte, por que, de acordo com esse autor, há livros que tendem a gerar mais calor do que luz quando o assunto é criatividade, liberdade de pensamento e inovação, porque menosprezam a capacidade de entendimento da criança. Contudo, tal relato não implica, necessariamente, na qualificação de uma obra como boa ou ruim, porque o que se considera como “bom livro” pode ser “bom” para educar, socializar ou aculturar a criança em circunstâncias específicas. Dessa maneira “bom”, “como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre a literatura infantil (HUNT, 2014, p. 57).

Ao destacar a relatividade na qualificação de um livro como “bom” ou como “bom para”, o autor supracitado também chama a atenção para o fato de que tal julgamento, em sua quase totalidade, é feito pelo adulto, situação também observada na escrita para a criança, que é dominada por autores majoritariamente adultos; talvez por esse motivo, as obras literárias encontram-se, muitas vezes, cerceadas por controle e por injunções morais, de forma que o livro nem sempre é usado para acolher ou transformar opiniões, mas para moldar as opiniões infantis, sendo comum supor que por sua menoridade e exígua experiência, a apreciação estética não lhe seja algo disponível e, em consequência disso, tenda a ser extrínseca na literatura para crianças.

Os estudos de Hunt (2014) sugerem rigor no método de estudo da literatura infantil, a fim de que não se utilize concepções pré-determinadas por respostas culturalmente reproduzidas, em geral, por uma minoria dominante. Reafirma o autor a importância do conhecimento, sobre a crítica da literatura infantil, aos que trabalham com crianças e livros, para que possam estar livres para concordar ou não com o que é julgado como “bom” ou “bom para” na literatura, pois sem o entendimento dos princípios básicos dos textos, sem escolhas criteriosas dos livros que serão utilizados e sem definir quais finalidades se pretende alcançar, muitas crianças continuarão sendo apresentadas à literatura infantil da maneira como tem acontecido desde tempos remotos, ou seja, a literatura infantil “tem sido definida

até agora como limitar, e não como expandir” (HUNT, 2011, p. 368). Tendo como fundamento a visão crítica da literatura infantil defendida por esse autor, é possível dizer que se ajudar na formação de crianças mais críticas e reflexivas está entre nossos objetivos, já não é possível aceitar uma escolha aleatória ou igualitária para o livro infantil, também não é possível a mera indicação de obras escolhidas por coadjuvantes, como editores e críticos literários que na maioria das vezes não pertencem ao contexto onde a literatura infantil será protagonizada.

Portanto, precisamos examinar os textos (e, por textos, quero dizer todos os modos de comunicação, em sons, imagens e palavras) como nada além de uma série de totens diante dos quais sacrificamos gerações de estudantes. Assim, essa revolução crítica não é um mistério. Ela é básica, ainda mais, na literatura infantil. (HUNT, 2014, p. 381).

A escolha de uma obra, feita a partir da releitura do texto sob o ponto de vista da criança é um convite para os adultos tentarem compreender o livro infantil como crianças, em uma proposta crítica e atenta para a extração de sensações e reações a partir das obras, o que ajudará a construir as opiniões infantis, em um processo de formatividade.

Coaduna com as visões de literatura de Hunt (2014) e de arte de Pareyson (2001) a compreensão de Cunha (2003), quando informa que a literatura infantil, através do olhar do autor, no texto destinado para a criança, pode propor reflexões e ampliações de conhecimentos, estabelecendo divergências e não apenas convergências de opiniões e entendimentos. Cunha (2003) salienta que entre o autor, a obra e a criança, há ainda outro elemento que merece destaque fundamental: o mediador do encontro entre o texto produzido para a criança e a criança de fato. O mediador, já citado por Hunt (2014) como “o adulto que trabalha com crianças e livros”, pode conduzir a utilização da literatura infantil para a arte ou para a informação. Para a autora, a matéria-prima do texto infantil, construída na maioria das vezes por palavras, não pode ser chamada de exclusiva, por que na literatura infantil, a palavra serve tanto para a informação, quanto para a arte, fato que não ocorre em outras manifestações artísticas, cuja expressão pode ser identificada com mais facilidade, como por exemplo o som para a música, as cores

para a pintura, dentre outros. Dessa forma, a palavra-arte¹² definida por Cunha (2003, p. 42), está em oposição à palavra-informação por que:

[...] a palavra-informação é essencialmente denotativa: quanto mais preciso e unívoco for seu significado, tanto melhor ela vai cumprir sua função. Deseja-se que o maior número possível de pessoas entenda do mesmo modo a informação. Com a palavra-arte, dá-se o contrário: ela é essencialmente conotativa. Quanto mais multívoca, quanto mais possibilidades de informação ela criar, mais será uma palavra poética. Não se pretende por isso mesmo, a igualdade de interpretação.

Entendemos, dessa forma, que palavra-arte e palavra-informação, tal como expressa Cunha (2003), compõem juntas a funcionalidade da literatura infantil, contudo, a palavra-arte tem uma abrangência maior, quando o assunto é formatividade. Pensamos que esteja neste aspecto o principal ponto de tensão entre os questionados “*dulcis et utile*”, pela crítica do texto infantil, pois a arte nessa modalidade textual não é inútil, tal como reconhece Hunt (2014) ao dizer que os livros para criança podem ser definidos tanto como “bons para” como por somente “bons”; sendo assim, compreendemos que, de certa maneira, a literatura infantil é, em grande parte, aquilo que o adulto escolhe fazer dela: palavra-arte ou palavra-informação. Se escolhido como palavra-arte, o texto infantil pode abarcar uma pluralidade de sentidos, tal como toda e qualquer expressão artística formativa que permite a fruição, a construção do conhecimento, a expressão, o prazer estético.

No universo da arte, que acolhe o mundo literário com essa visão de formatividade, Monteiro Lobato foi um dos pioneiros a pensar na relação entre a palavra-arte e a criança. Possibilitando um discurso com várias interpretações, Lobato defendia que o livro infantil não deveria limitar a compreensão do pequeno leitor apenas ao que dizia o autor, e acreditava que a criança deveria ganhar asas para imaginar e sonhar com o livro infantil. Saraiva (2001, p. 37) relata que com Lobato, a literatura infantil brasileira “recebeu uma roupagem nova, visível na inovação temática das histórias”. O enredo, a linguagem visual, o humor, renovavam e agregavam ao livro infantil valores temáticos e linguísticos às obras de Lobato.

¹² A palavra-arte é entendida por nós tal qual a definição de texto infantil apresentada por Hunt (2014), na citação direta da página anterior, ou seja como todos os modos de comunicação para o público infantil, em sons, imagens e palavras.

“O aspecto mais inovador na proposta literária de Lobato foi que a criança passa a ter voz, ainda que vinda da boca de uma boneca de pano, Emília” (SIMÕES, 2013, p. 237). Temas até então inexplorados no universo literário infantil, também foram apresentados por ele, como a preocupação com problemas sociais vigentes, acompanhada por soluções idealistas e liberais; o relativismo dos valores e crenças da época, dentre outros assuntos.

A grande revolução operada por Monteiro Lobato na literatura infantil brasileira poderia ser expressa com uma imagem: a produção de livros para crianças até 1920 se apresentava como um adulto que carrega uma criança no colo. Além de expressar proteção e cuidado, segurar a criança no colo põe em relevo a fragilidade e a incapacidade da criança de se sustentar com os próprios pés. Além disso, no colo do adulto a criança não tem liberdade de olhar na direção que desperta sua atenção, mas está sujeita a olhar apenas a direção que o adulto aponta e essa direção é sempre marcada por uma visão idealizadora, porque simplista, para não dizer pueril, de mundo. É então que Lobato pega a criança e a põe em pé no chão, a seu lado. Indo além, o adulto Lobato é que se inclina para alcançar a perspectiva da criança e, a partir daí, continuar apontando, não uma, mas muitas formas de ver o mundo. Ele constata e aposta naquilo que os demais autores ainda não tinham percebido: a criança é um ser inteligente e capaz de juízos críticos. Disso é que decorre sua postura inovadora: a relação de respeito – e não de dominação, que tem com seu jovem leitor (SIMÕES, 2013, p. 237).

A criança vista por Hunt (2014), como um ser em desenvolvimento, com formas de pensar e agir diferentes, mas não inferiores às do adulto, a criança que pode ir além do mundo que lhe é apontado em múltiplas interpretações, não difere da criança vista por Monteiro Lobato, e tampouco difere da criança que buscamos trazer para o presente estudo. Nesse percurso, a literatura infantil se configura para nós como palavra-arte, que emerge para a vida, afirmando-se em suas especificidades; e enquanto especifica-se, acolhe em si a própria vida, que coloca a criança de pé, não só para olhar o mundo na direção que lhe convém, mas também para visualizar e poder escolher novas formas para agir em seu viver. Dessa forma, assim como a vida adentrou a arte literária para o público infantil, a arte literária encontra meios para agir na vida. Mas, qual é exatamente essa categoria de texto produzida para a criança do tempo presente? E para que serve? Trataremos sobre isso no próximo tópico.

2.2 Literatura infantil contemporânea ou literatura infantil atual?

Se observada por seus aspectos históricos, a literatura infantil nacional é ainda uma menina. Conta pouco mais de um século e em consequência disso, o discurso produzido sobre ela ainda se configura como recente (CECCANTINI, 2014).

“Nascida em um período em que toda uma mentalidade despertava alienação, a caminhada da literatura infantil segue caminho rumo à maturidade do gênero, dentro das propostas feitas por Monteiro Lobato no longínquo ano de 1921” (SARAIVA, 2001, p. 41). Enquanto tentava ver o mundo pelos olhos da criança, Lobato expressava em suas obras a idealização de uma infância que era vista como a possibilidade única de transformação para os problemas sociais e existenciais da época; tornando uma concepção de senso comum entender que a aprendizagem por meio dos livros infantis era fundamental para a formação da criança que seria preparada para ser o amanhã do Brasil, considerado pela elite da época como o país do futuro (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007). Nesse aspecto, por mais que a obra de Lobato fosse inovadora e trouxesse em si a essência do que entendemos por palavra-arte, ao utilizar seu texto para a formação de uma criança que tinha a missão de mudar os rumos do país, Lobato também se valia da literatura infantil como palavra-informação, ainda que não fosse de forma exclusiva. Ainda assim, Simões (2013, p. 240) enfatiza que justamente da geração que cresceu lendo Monteiro Lobato, surgiram os melhores autores da literatura infantil atual, “escritores que como Lobato, respeitam o leitor-criança, apostam na sua inteligência e os estimulam a pensar, a discutir, a exercitar um olhar crítico em relação ao mundo”.

Dessa forma é possível dizer que no caminho iniciado por Lobato, seja trilhando pela palavra-arte ou pela palavra informação, outros autores vêm considerando a fruição, o imaginário, o humor e a poética, na escrita para crianças, levando a literatura infantil para a “função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras com cores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p. 17).

Se pelas mãos de Monteiro Lobato, a literatura infantil brasileira passou a fazer parte de um universo direcionado, mas, também aberto para a imaginação e

para o faz-de-conta, observamos as influências lançadas por ele, nos textos infantis das últimas décadas:

Podemos apontar diversas características temáticas e formais que têm suas raízes no Sítio do Pica-pau Amarelo e que constituem o legado de Lobato à literatura infantil brasileira. Na produção contemporânea, vemos Lobato emergir da escritura dos mais significativos autores. Ele se faz presente na linguagem coloquial de Lygia Bojunga, no olhar questionador dos personagens de Ana Maria Machado, no humor de Ruth Rocha (SIMÕES, 2013, p. 240).

A literatura infantil, tal qual a conhecemos hoje, surgiu a partir de narrativas da tradição oral, migrou para a escrita e ali foi reconstruída, dentro dos padrões ditados pelas normas cultas, como narrativa. Ao focalizar sobre as narrativas, o filósofo Walter Benjamin (1994a, p. 201) a reconhece como uma forma de comunicação, que não tem a pretensão de submergir em água rasa como pura informação ou relatório, pelo contrário, tem em si a missão de mergulhar em um mar vivido pelo narrador, para que ao emergir dele, possa carregar consigo narrador e ouvinte, seja em partes ou ao todo em uma transcendência que possibilita a quem narra retirar “da experiência que ele conta, sua própria experiência ou a relatada por outros, incorporando às coisas, a experiência de seus ouvintes”. Daí a atmosfera comparável entre a interpretação de Benjamin (1994a) e o conceito de narrativa infantil contemporânea: ambos podem ser tecidos por um narrador/autor que se fundamenta em experiências vividas, compartilhadas ou sonhadas, em um trabalho aberto para a ressignificação, que não se entrega ao tempo, pois as narrativas atuais são capazes de adaptar e continuar muitas histórias do tempo passado.

De forma mais específica para o público infantil, Hunt (2014, p. 3605), entende a narrativa como relato que comunica uma abstração entre as pessoas, permitindo a socialização, a comunicação. Acrescenta o autor que com o advento da escrita e da impressão, modificaram-se os fundamentos da narrativa e da história, porque a escrita tem o poder de reestruturar a consciência. As mudanças mais perceptíveis envolvem “menor dependência da memória, maneiras mais sutis de impor coerência, alusão, desenvolvimento de personagem, diferentes pontos de vista e enfoque”. Modificada em suas bases, a narrativa escrita muda os tipos de história

que conta, pois se distancia da linguagem espontânea, desordenada, efêmera, das narrativas orais.

As narrativas contemporâneas escritas, norteadas em suas características por tradições genéricas das narrativas orais, podem ou não ter início, meio e fim; na maioria das vezes, apontam para a resolução de uma questão e são marcadas por elos de ligação como personagem, espaço, atmosfera, tema, motivo. Com isso, entende-se que embora uma descenda da outra, e este parentesco as torne comparáveis, a narrativa escrita não pode ser entendida como mera transcrição da narrativa falada, pois entre as duas existe o paradoxo de que a palavra falada, ou a narrativa oral, une as pessoas em grupos interativos e com número de pessoas limitado, já a palavra escrita, embora possa alcançar um número maior de pessoas, é narrativa que se concebe de forma solitária. De acordo com Hunt (2014, p. 1495), “é nessa transição que ocorre o deslocamento da literatura infantil. A mentalidade oral tem uma influência espetacular na narrativa e no enredo, sendo que este, numa cultura oral, não é bem o que esperamos ser”.

Hunt (2014) compreende que de certa forma, as crianças pertencem à cultura da oralidade, às narrativas orais, tal como propôs Benjamin (1994a), porque tanto a criança quanto a narrativa oral, podem apresentar diferentes modos de pensar, abertas para ressignificações, sendo capazes de lidar com diferentes tipos de textos. Talvez por esse motivo, a literatura infantil, enquanto categoria textual, tenha a liberdade de abarcar em si vários gêneros que compõem os textos literários infantis. Hunt (2014) acrescenta que como texto infantil, já é possível reconhecer não apenas as narrativas escritas, mas também vídeos, filmes, recontos, diários, séries de televisão, biografias, dentre outras variedades que reinventem uma literatura infantil, que de modo voraz, se adapta, se refaz; absorve e agrupa outras formas de expressão, tanto em seu texto, quanto em sua composição, afinal:

Em termos acadêmicos (isto é, em termos de conveniência arbitrária, organizacional), nossos textos residem na literatura, estudos de mídia, artes gráficas, história, folclore, teatro, dança... e assim por diante. Todas essas formas requerem (ou adquiriram) teorias críticas e terminologias especializadas, que só agora estão sendo desenvolvidas e refinadas especificamente em relação às crianças (HUNT, 2014, p. 3696).

Dessa forma, é possível dizer que no tempo presente, o texto infantil é diversificado e pode ser utilizado para múltiplas finalidades, de acordo com a escolha do adulto facilitador entre a criança e o livro.

Em consonância com os estudos de Hunt (2014), Saraiva (2001) classifica a literatura infantil, a partir de suas origens, como folclórica ou artística¹³, independente do uso que a ela se destina, seja a fruição, ou a instrução; palavra-arte ou palavra-informação.

A literatura folclórica, composta por histórias sem autoria oficial, foi coletada por saberes populares e construída coletivamente em diferentes épocas e contextos. Pertencem a esse grupo as fábulas, as lendas, os contos populares e os contos de fadas tradicionais. As fábulas, explicadas pela brevidade de suas palavras, apresentam estrutura em duas partes compostas por texto inicial, geralmente curto e incisivo e pela moral, que vem ao final implícita ou explícita, tendo como finalidade divertir e/ou instruir.

A origem da fábula perde-se ao longo da história do homem, mas parece ponto de concordância, entre os estudiosos desse assunto, que ela já teria existido quase mil anos antes de Esopo [...]. Através da tradução do fabulário de Esopo, no Século XVII, o francês Jean de La Fontaine premia o povo francês com sua coleção de fábulas, muitas delas, plasmadas nos modelos de Esopo e Fedron. Esse modelo de narrativa como objeto de leitura para a criança é recomendado, principalmente, pela natureza alegórica de seu discurso e pela possibilidade de discussão sobre a moral, levando o leitor a questioná-la e relacioná-la com o mundo atual (SARAIVA, 2001, p. 44).

Se apresentada ao público infantil sob uma visão prioritariamente moralista, as fábulas podem educar costumes e comportamentos, sem necessariamente colocar a criança em contato com os questionamentos ou reflexões

¹³ É importante esclarecer que a classificação apresentada não reconhece ou desconhece um ou outro estilo literário como arte. Sem julgamentos, nos dedicamos em expressar nosso entendimento sobre o que diz a autora, cientes de que, sob o viés tecido para o presente estudo, seria impossível atribuir a um ou outro gênero o conceito de arte, simplesmente por que acreditamos que a literatura infantil pode ser melhor esmiuçada e compreendida se suas obras forem observadas de forma individual; o que não poderia acontecer se fosse genericamente analisada, sob determinado gênero, que pode ter em seu coletivo, obras reconhecidas, ou não como arte, de acordo com os pressupostos destacados no tópico anterior.

que podem gerar essa modalidade de texto. Já há algum tempo, questiona-se muito a utilização das fábulas para tais finalidades. Sob o entendimento de Benjamin (1994b), se o encontro entre as fábulas e a criança ocorrer de forma menos proposital, é provável que o público infantil se divertirá muito mais com os animais que falam e imitam os humanos, e refletirá muito menos do que poderia alcançar com um diálogo aberto para o pensamento crítico.

Para Rousseau (2004), não é a moral da fábula que modifica o comportamento da criança, mas sim o drama apresentado que dialoga com suas experiências íntimas e a ajuda em seu desenvolvimento, afinal, a educação moral pode não ter efeito algum se chegar até à criança em uma leitura isolada de suas próprias experiências de vida e ações:

Nada é tão vão nem tão mal entendido quanto a moral pela qual se termina a maior parte das fábulas. Como se essa moral não fosse ou não devesse ser compreendida na própria fábula, de modo que a tornasse sensível ao leitor! Por que, então, acrescentando no fim essa moral, retirar-lhe o prazer de encontrá-la por si mesmo? O talento de instruir é fazer com que o discípulo encontre prazer na instrução. Ora, para isso, seu espírito não deve permanecer tão passivo diante de tudo o que lhe disserdes que não tenha absolutamente nada a fazer para vos compreender. É preciso que o amor-próprio do professor deixe sempre algum espaço para o seu; é preciso que ele possa pensar: Eu compreendo, eu entendo, eu ajo, eu me instruo (ROUSSEAU, 2004, p. 345).

Com finalidades que podem ser semelhantes às das fábulas, excluindo a moral da história, as lendas caracterizam-se por textos com começo, meio e fim e explicam conceitos e crenças que a cultura popular não conseguia entender, demonstrando o assombro do homem primitivo diante de coisas que ele não podia explicar, “assim, a existência de rios, plantas, animais, sol, estrelas, chuva, dia e noite era esclarecida por relatos. A lenda revela a função mágica das palavras como fundadoras e reveladoras do mundo” (SARAIVA, 2001, p. 44). Ainda hoje as lendas continuam a fascinar crianças de todas as idades pela magia que carregam em si ao oferecer outras explicações para coisas que parecem banais diante do progresso científico atual.

Já os contos populares, compreendidos como documentos históricos, surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em

distintas tradições culturais (DARTON, 1988). Saraiva (2001) acrescenta que o conto popular, imortalizado na memória de inúmeros povos, é também agente de transmissão de valores culturais e conceitos morais. Entre seus modelos significativos, encontram-se os contos regionais, ou de países diferentes e os contos de fadas. Os contos de fadas nacionais constituem-se como narrativas folclóricas que em sua maioria, são reconhecidas como histórias próprias para crianças. Desde sempre, os contos populares possibilitam a ampliação de visões de mundo e o despertar de diferentes emoções.

Oriundos da França, da Alemanha e da Dinamarca, os contos de fadas tradicionais povoam o imaginário de adultos e crianças desde que foram reunidos. Também reconhecidos como contos maravilhosos, os contos de fadas não falam sobre fadas. Essa nomenclatura se deve ao fato dos elementos extraordinários que assomam essa modalidade narrativa, encantarem e surpreenderem. Tais elementos intencionam relatar em detalhes a amplitude das características dos personagens e dos fenômenos maravilhosos que povoam reinos esboçados em um encanto que está fora dos limites do tempo e do espaço, plenamente preservados por uma fantasia que oferece caminhos abertos onde qualquer um pode andar e sonhar. Benjamin (1994b, p. 239), diz que as crianças são capazes de construir seus próprios reinos, esboçando-os em um universo pessoal e subjetivo, integrados ao universo coletivo e objetivo, por que a criança lida com “elementos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como lida com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos”.

Ao falar sobre a apresentação das histórias em suas versões originais, Hunt (2014) apela para que se repense a questão dos cortes, modificações ou adaptações em remontagens, reescrita ou reilustração dos contos de fadas e de outras espécies literárias, pois na intenção de proteger a criança ou de se defenderem das críticas e/ou opiniões adultas, novas versões mutilam ou descaracterizam narrativas que poderiam ser plenas e significativas para a criança. Nessa perspectiva, Betelheim (2007) ressalta que o fato de suprimir qualquer um dos elementos citados nas narrativas pode privar a criança de entender algo importante e necessário para o que ela vive e sente naquele momento. Interpretando as palavras

desse autor, Abramovich (2009, p. 120), argumenta que também não é indicado interpretar a narrativa pela criança, pois:

Explicar porque um conto de fadas é tão cativante para ela, destrói, acima de tudo, o encantamento da história, que depende, em grau considerável, de a criança não saber absolutamente por que está maravilhada. E ao lado do confisco deste poder de encantar vai também uma perda do potencial da história em ajudar a criança lutar por si só e dominar exclusivamente por si só o problema que fez a história estimulante para ela. As interpretações adultas, por mais corretas que estejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela, por sua própria conta, através de repetidas audições e de ruminar acerca da história, enfrentou com êxito uma situação difícil. Nós crescemos, encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos, por termos entendido ou resolvido problemas pessoais por nossa conta, e não por eles nos terem sido explicados por outros.

Velhos problemas e meios de soluções inclusos nos contos de fadas ainda encontram lugar no interesse das crianças do século XXI, uma questão que resiste ao tempo e que não se modificou nessa modalidade da literatura infantil, dos seus primórdios aos dias de hoje.

Prosseguindo com os critérios indicados por Saraiva (2001), partimos da literatura popular, de autoria anônima, para a literatura artística, que integra obras escritas por autores identificados nominalmente. De acordo com Saraiva (2001) a literatura artística é composta por contos de fadas modernos, que pela sua brevidade, simplicidade de enredo e relação estreita entre discurso e ilustração, são compreendidas como narrativas curtas ou narrativas por imagem.

As narrativas curtas são constituídas por histórias pequenas que abordam episódios simples, com cenas do cotidiano infantil que trazem uma estreita relação entre o texto escrito e as ilustrações. Indicadas para as crianças menores com pouca experiência leitora, as narrativas curtas contam com poucos personagens e seus temas incluem passeios, visitas, brincadeiras ou animais. As ilustrações, complementares ao diálogo, ocupam grande parte do enredo, que tem linguagem fácil, com poucos elos entre as frases (SARAIVA, 2001). As narrativas curtas trazem aspectos que abrangem a interioridade ou as relações interpessoais, que permeiam e trazem identidade às vivências infantis.

Já as narrativas por imagens são constituídas somente por ilustrações. Tal modalidade intensificou-se no mercado editorial brasileiro a partir da década de

1970. Sobre os livros ilustrados, Benjamin (1994b, p. 242) diz que “a imagem colorida faz a fantasia infantil mergulhar sonhadamente em si mesma”, isso por que a imaginação infantil pode ser estimulada com as ilustrações, pode favorecer a percepção visual e contribuir com o desenvolvimento da criança, levando-a a descrever com palavras, aquilo que ela vê, palavras nas quais ela própria se (re) escreve, em uma (re) interpretação de si. Contudo, Santos (2011, p. 188), expõe que uma forte corrente contrária enxerga que a literatura por imagem “roubou o espaço dos livros na infância e no próprio mercado editorial, sendo muitas vezes considerada a vilã no processo educacional, porque retira o texto literário de um lugar que se deseja central”. Hunt (2014) confronta essa ideia quando diz que nos livros de imagens, existe mais liberdade, por que com o deslocamento da palavra para as ilustrações, o texto é liberado para a imaginação, a fruição e a criatividade da criança. Lajolo e Zilberman (2007, p. 9) complementam esse assunto ao afirmarem que “se a literatura infantil se destina às crianças e se se acredita na qualidade dos desenhos como elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores, fica patente a importância da ilustração a eles dirigidas”. De tudo o que foi exposto, compreendemos que, sendo vilã ou mocinha, um importante detalhe deve ser considerado: os livros de imagens, bem como os livros ilustrados, têm feito parte da vida de incontáveis crianças, principalmente nas últimas décadas, por meio da narrativa que integra a literatura artística.

Corso e Corso (2006, p. 39 e 40) apontam que a diferença entre as narrativas expressas nos contos tradicionais (literatura folclórica) e as narrativas dos contos modernos, ou por imagens (literatura artística), encontra-se na solução dos problemas que fazem parte dos últimos. As narrativas curtas expõem situações rotineiras, em que as próprias crianças são protagonistas e propõem negociações e soluções para os conflitos abordados, de forma otimista. “Já os contos maravilhosos não precisam ser tão delicados, podem tratar os assuntos com mais crueza, graças ao distanciamento que a fantasia oportuniza, talvez devam a isso sua longevidade”.

Da literatura folclórica à artística podemos pontuar poucas modificações. Ontem, tínhamos um repertório com histórias recolhidas na cultura popular. Hoje, além das primeiras que continuam vivas em nosso tempo, temos narrativas criadas

por pessoas que se interessam em escrever com uma linguagem apropriada para diferentes faixas etárias; contudo, em sua essência, a literatura infantil contemporânea assemelha-se à literatura clássica, pois:

a natureza da literatura infantil, o seu peso específico, é sempre o mesmo e invariável. Mudam as formas, o revestimento, o veículo de comunicação que é a linguagem. A fábula de Esopo é imutável desde seu nascimento e desde que consagrada pelo único critério válido em literatura infantil – o gosto do leitor infantil – permanecerá despertando interesse até o fim do mundo (ARROYO, 2011, p.25).

Em relação ao termo “literatura contemporânea”, Cosson (2014, p.34) esclarece que obras contemporâneas “são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação”. Assim, muitas obras escritas nos dias atuais, podem acrescentar pouco ou nada à vida da criança, ao passo que obras escritas em tempos passados, podem ser carregadas de sentidos consoantes com suas vivências. Partindo dessa referência, entendemos que as obras que interessam ao nosso trabalho, são as consideradas atuais, que englobam os clássicos e as publicações contemporâneas. Porém, um exame mais atento dessa produção literária atual ainda revela a predominância de uma preocupação educativa nas publicações infantis, mas agora, ela vem comprometida com novos valores:

Nas histórias dessa modalidade, os escritores não estão mais empenhados em circunscrever as personagens ao âmbito exclusivo de sua faixa etária. Assim, as questões colocadas pelas narrativas adquirem uma significação mais ampla, válida tanto para adultos quanto para crianças. Pode ser citada como exemplo desse modelo a obra de Monteiro Lobato, que introduz uma visão da infância absolutamente revolucionária para sua época (e que até hoje não envelheceu), no que propõe de autonomia e emancipação para a criança: distante dos pais, livre, no Sítio do Pica-pau Amarelo, relacionando-se de igual para igual com Dona Benta e Tia Nastácia e com todas as outras personagens que se integram a esse espaço utópico, adultas ou infantis (CECCANTINI, 2004, p. 130).

É inegável que em uma nova fase da literatura infantil, aumentou-se a variação e a quantidade de livros infantis descarregada no mercado livreiro nos últimos anos. Nesse sentido, Bortolanza (2011) nos informa que embora tenhamos uma produção literária cada vez mais de qualidade, considerando as ilustrações e o

acabamento gráfico editorial, nem sempre a reflexividade e a imaginação estão presentes no texto destinado para as crianças. Isso nos remete a retomar que realmente é necessário selecionar as obras, não apenas para o binômio entreter e instruir, mas para levar a criança à formatividade.

Se no passado os objetivos da literatura infantil centravam-se apenas em um “devir para”, hoje, as obras atuais podem ser caracterizadas como “livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como criança” (HUNT, 2014, p. 1204). Isso nos leva a observar que a criança contemporânea ganha novo destaque na literatura infantil atual, ao ser percebida como centro do processo, sendo assim, já não é mais possível oferecer para essa criança tudo o que o comércio livreiro disponibiliza, com sua atenção voltada mais para os lucros do que para a qualidade literária, fato esse que não nos parece ter sofrido modificações significativas com o passar do tempo, ou seja, o olhar sobre a criança apresenta-se atualmente de forma diferente, mas o mercado editorial dedicado a confeccionar e comercializar livros para essa mesma criança, sofreu poucas modificações. Mas, quais obras escolher para apresentar às crianças como lazer ou como meio educativo? Em resposta a tal questão, referindo-se à literatura atual, Kaercher (2010, p. 140) informa que:

Devemos trabalhar as versões mais contemporâneas, nas quais lobos viram “bonzinhos” e porcos são vilões ou bruxas são amigas. Mas, sobretudo, devemos resgatar as compilações mais clássicas, dos irmãos Grimm ou de Hans Christian Andersen, com seus finais exemplares e castigos “cruéis”. [...] a Literatura Infantil é valiosa para ajudar a pensar a existência, compreender os sentimentos, às vezes não tão nobres, que integram o “humano”.

A ficção dos textos infantis conduzem à interpretação da realidade. Podemos inferir, sob essa óptica que a imaginação é tão necessária para o desenvolvimento infantil quanto a educação formal. Não é a toa que a literatura infantil caminha entre a fruição e a aprendizagem desde que nasceu. Diante do exposto, indagamos: como têm ocorrido as relações entre a literatura para a criança e a educação? Qual a finalidade da literatura infantil no contexto educativo contemporâneo? A produção científica nacional tem contribuído pouco com esse assunto e não são muitos os estudos que tratam sobre essa temática.

2.3 Literatura infantil e educação: convergência ou caminho uníssono?

É consenso no meio acadêmico que a literatura infantil, desde suas origens, está vinculada à educação. Os primeiros textos escritos para a criança foram elaborados por educadores e tinham como objetivo ensinar costumes e valores. Tratando desse assunto, Regina Zilberman (2006, p. 11), assevera que “escola e literatura são parceiras há muito tempo. Pode-se mesmo afirmar que a primeira nunca prescindiu da segunda”.

Para Rodari (2004), a literatura infantil surgiu entre os séculos VXII e VXIII a partir de uma necessidade pedagógica, didática. Dirigida à criança em idade escolar, a literatura trazia lições moralizantes que se constituíam em um meio eficaz para instaurar e mensurar condutas e modelos.

Concomitante com as primeiras impressões para as crianças, as primeiras escolas populares também surgiram entre os séculos XVII e XVIII. A literatura foi necessária e fundamental nas escolas que educavam as crianças do povo. Virtudes e valores eram indispensáveis para as classes dominadas, em um tempo em que era preciso aprender e valorizar a obediência e o trabalho. A história da literatura infantil com a educação formal começa nesse contexto e ambas podiam ser compreendidas como veículos ideológicos dominadores (RODARI, 2004).

É válido lembrar também que as escolas surgiram quando a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura e passou a deter um novo papel na sociedade. Objetos comercializados especificamente para o público infantil, como brinquedos e livros, passaram a ser indispensáveis. Lajolo e Zilberman (2007, p. 16) ressaltam que “essa obrigatoriedade se justifica com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipará-los para o enfrentamento maduro do mundo”.

Essa visão marcou o início da indústria livreira infantil e os objetivos dos primeiros escritores/educadores ainda podem ser notados na literatura infantil e na educação atuais “no fundo, o adulto despreza o saber da criança, fazendo um discurso que não condiz com a prática porque ele não se coloca disposto a aprender

e ensinar a partir do saber da criança, mas, sim, busca oferecer uma aproximação ligeira do seu conhecimento para ela” (VILHENA, 2014, p.59).

Embora literatura infantil e escola tenham uma origem comum, Cosson (2014) expõe que as relações entre ambas está distante de ser pacífica. Nesse sentido, Mügge e Saraiva (2006, p. 28) acrescentam que o posicionamento contraditório da escola perante a literatura, acontece por erros conceituais que podem ser exemplificados pela interpretação errônea de que a literatura infantil “é objeto de estudo antes de ser objeto de uma experiência pessoal e intransferível”.

De acordo com Santos (2011), essa visão fragmentada fomentou e ainda fomenta o crescimento da literatura infantil. Para a autora, o que ampliou o comércio de livros infantis foi a preocupação com a educação formal da criança e não a atenção com o lazer, com o lúdico.

Com personalidade educativa, a literatura infantil englobava normas e valores do mundo adulto, preterindo o caráter lúdico e pode-se dizer que ainda hoje, essa modalidade literária

[...] possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jugo inquestionável, que cresce na medida em que esses são isolados do processo de produção. Enfim, este afastamento se legitima pela alegação a noções previamente estabelecidas, relativas à índole frágil e dependente da criança, desmentindo-se o fato de que essa foi tornada incapacitada para a ação devido às circunstâncias ideológicas com que a infância é manipulada (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Zilberman (1982) afirma que o livro para crianças, desde sua origem, assumiu uma postura pedagógica. Para Santos (2011, p. 94) a espécie literária e a escola tinham relações metafóricas simultâneas e complementares e por isso é importante salientar que o contexto educativo com mais frequência do que deveria, “reitera perspectivas hegemônicas acerca dos modos de ser, de se comportar, de fazer, de possuir, de se relacionar com os outros, com as instituições, com o trabalho”, e os livros selecionados pela escola denunciam abertamente o “modelo” de pessoas que ela pretende formar.

A literatura tem um papel a cumprir dentro da escola, mas, de acordo com Paiva e Oliveira (2010, p. 31 e 32), o doutrinamento imposto por séculos pelo texto

pedagogizado¹⁴, utilizado exclusivamente como palavra-informação, indica que é fundamental uma reorganização entre literatura e educação, com papel centrado nos interesses da criança:

Papel este, que permita que a leitura literária seja exercida com prazer, mas, também, com o compromisso de construção do conhecimento, já que na escola, a literatura é um lócus de conhecimento e deve ser desenvolvida de maneira correta com o objetivo de formar o sujeito intelectualmente e eticamente mais humanizado.

Souza e Martins (2015) atentam para as críticas que o tratamento didático em relação à utilização da literatura infantil tem despertado. Para tais autores, em geral, os livros da literatura atual, trazem a autoria da obra, com alguns detalhes da vida do autor e de outras obras escritas por ele; podem informar o contexto em que a obra foi produzida e publicada; indicam o gênero literário em que a obra é inserida, contudo, embora traga diversas informações, a literatura infantil nem sempre coloca a criança em contato com a leitura literária que o texto pode proporcionar, porque em seus enunciados, e muitas vezes também em seu conteúdo, não priorizam a fruição, ou seja, na apresentação e na mensagem do livro, nem sempre se privilegia o prazer de ler, viver e sonhar com o texto infantil.

Mortatti (2014) afirma que a literatura, em si e por si, educa e ensina. Em sua visão, a literatura infantil é o meio para a educação humana e não o instrumento. Por seu caráter mediador, as narrativas infantis constituem ações que modificam e transformam as crianças.

Nesse sentido, a literatura infantil, mesmo quando não apresentada no enunciado da obra, ou utilizada apenas como palavra-informação, pode ser, por si mesma, objeto de ensino, inacabado, dinâmico. Pode ser fruição e conhecimento, que acontecem através da relação entre a criança e os textos literários:

¹⁴ É importante esclarecer que ao mencionarmos “texto pedagogizado”, nos referimos à literatura como instrumento para moldar a criança de acordo com interesses adultos. Dessa maneira, quando citamos a literatura infantil como texto pedagogizante, intencionamos demonstrar a dominação estabelecida em uma relação de poder determinada pelo professor/adulto mediador. Maiores informações podem ser obtidas em MORTATTI (2008, 2010 e 2014).

porque nos ajudam a formular perguntas para nossa vida, estimulam nossa sabedoria, nossa busca pelo conhecimento de nós mesmos e do mundo. Nesse sentido, encantam e ensinam, porque, lendo-os, aprendemos algo sobre nossa vida, ao mesmo tempo em que aprendemos sobre a importância da literatura na formação do ser humano [...] Esses textos têm, portanto, uma função formativa específica (MORTATTI, 2008, p. 27)

Reconhecido como formatividade, o texto literário infantil deixa de ser considerado apenas como mero assunto ou conteúdo; sua funcionalidade passa a estar muito além dos limites exclusivamente educativos, e percebe-se que não são as lições de comportamento ou os temas moralizantes que caracterizam o livro para a criança como palavra-arte, como texto literário, porque tal caracterização só pode ser feita a partir da intenção do adulto mediador, acrescida pela observação da forma como o texto aborda determinado assunto; pela percepção do que aborda, em qual tempo e local, por quais motivos e para quem se fala, constituindo um conjunto de relações que podem formar e transformar a partir das palavras (MORTATTI, 2014).

A experiência proporcionada pelos textos literários permite ampliar conhecimentos e vivências, permitindo “que se diga o que não sabemos expressar, nos falando de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos” (COSSON, 2014, p.17). Por meio da materialidade das histórias literárias, pode se consagrar experiências imateriais, compartilhadas por uma ou muitas pessoas, a partir de conhecimentos similares ou divergentes sobre a literatura em questão. Mas:

se os livros para criança serão, como devem ser em todas as ideologias que não as mais repressivas, genuinamente ampliadores da mente (e claro que aqui estou revelando algo de minha própria ideologia), eles devem ser vistos em termos do mundo que os cria e do mundo que os circunda. A criança pode ser inocente, se inocência e amoralidade podem ser equiparadas; mas, para que nós, adultos, possamos falar proveitosamente em literatura infantil, não podemos nos permitir a pretensão de ter uma inocência similar (HUNT, 2014, p. 2876)

Hunt (2014) considera que o texto infantil pode ser um grande libertador da mente humana, admitindo que essa modalidade literária também possa ser utilizada para controlar e dominar. Ao focar a primeira opção, enfatiza-se a necessidade de que na escola se considere o ponto de vista da criança, para a

escolha das obras selecionadas, para a reflexão sobre o texto, para a apreciação livre, como formas de colocar a arte literária a serviço da formação da infância.

O didatismo (no sentido de doutrinação deliberada ou pedantismo localizado) está longe de estar morto na moderna literatura infantil, e, talvez por ser tanto ineficaz quanto óbvio, tende a se disfarçar em modos de contar e controlar. A aceitação ampla de textos limitadores não só restringe o pensamento dos leitores como também a capacidade de pensar. A desconsideração desse problema faz parte de uma desconsideração geral da literatura infantil (HUNT, 2014, p. 2268).

É necessário superar o didatismo, as marcas pedagogizantes da literatura infantil, “em decorrências de sua relação original com a educação e com a escola” (MORTATTI, 2014, p. 27). Marcas que se caracterizam como formas de trabalho engessadas para moralizar e instruir, desprezando o apreciar e o fruir. Esse é o ponto de convergência entre literatura para crianças e contexto educacional, instâncias que se completam na formação social humana (KOIDE E TORTELLA, 2016). Ao tratar sobre a finalidade da literatura infantil na contemporaneidade, Santos (2011) complementa nossa linha de pensamento com os seguintes dizeres:

Eis, portanto, a resposta que construí ao longo deste trabalho: literatura (infantil/juvenil ou não) para nos ajudar a sobreviver quando tudo parece perdido, quando nos falta a mãe, o pai, a habilidade de firmamentos. Poderia ser cinema, artes plásticas, música, quadrinhos, teatro, novela. No entanto, para mim, a literatura é o que chega mais perto, o que me comunica melhor, o que me afunda e me eleva, o que me aproxima de mim ou do que eu gostaria de ser; é o que me resgata do desamparo, desde a infância (SANTOS, 2011, p. 204).

Podemos nutrir alguma esperança que educação e literatura superem seus conflitos, atingindo resultados que se configurem em novos modos de pensar, sentir, querer e agir. É preciso que a educação busque equilíbrios que apontem avanços, envolvendo reflexões que problematizem atitudes triviais e/ou exclusivamente moralistas. Também é necessário repensar estratégias que impulsionem a literatura para seu devido lugar, dentro da escola, compreendida como meio e não como instrumento para o desenvolvimento infantil. Ao discutir esse assunto, pretendemos fomentar debates a respeito da educação pela literatura, que rivaliza com a educação para a literatura, superando dicotomias.

2.4 Um espaço para chamar de “fruição”

Em recente palestra sobre infância, Daniel Becker (2015) relatou que as crianças têm passado horas demais conectadas a aparelhos eletrônicos. Esse confinamento tem impedido momentos de consciência, de vazios, de tédio. Para o palestrante, tais momentos são fundamentais para a criança, por que constituem-se em berço para a criatividade, para a imaginação, para a fruição.

Acrescentamos às palavras de Becker (2015) que não apenas os momentos de ócio, mas também o contato com a literatura infantil em uma conexão criativa e imaginativa característica do ser humano pode lhe permitir fruir entre a realidade e a fantasia:

Apesar de imaterial e de suscitar devaneios, reflexões e porque não dizer, fugas da realidade, essa prática se fundamenta no real. E o que é realidade? É aquilo que vivemos em nosso mundo, nossas obrigações, direitos, deveres, rotinas e tantos outros aspectos. Já a fantasia se constitui de desejos, anseios, o vir a ser, o possível ou teoricamente impossível que ainda não se tornou real. E a imaginação, muitas vezes considerada parte da fantasia, pode também pertencer ao real, na medida em que há a possibilidade de concretizar o abstrato (MASSAGARDI, 2014, p. 22).

Bagnasco (2014) alerta sobre a importância do trabalho com a literatura de forma lúdica, aberta, desafiante, de maneira que permita o desenvolvimento da fruição, o deslumbre com o fantástico, o gosto pelo mistério. Esse trabalho precoce despertará o prazer pelo texto literário e criará os laços entre mundo imaginário e mundo real que a criança irá construir em si.

A literatura infantil “dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um”, pois o texto literário para a criança pode nomear a tudo e todos, em um mundo real ou imaginário, porque como porta aberta, oferece acesso para todo o possível (LAJOLO, 1995, p. 43).

Com isso, compreendemos que a relevância maior da literatura infantil não se encontra na mera transmissão de conhecimentos, por que tal importância pode ser mais bem percebida quando vemos o texto literário para a criança como criação, inovação, fruição.

A palavra fruição, entendida como deleite, desfrute, prazer, encontrada na literatura, pode propiciar momentos de vazio, de tédio, de consciência reflexiva, tal como propôs Becker (2015). O texto que leva à fruição é aquele que traz contentamento, que completa vazios, que promove euforia, que dá prazer. Ao tratar sobre isso, Barthes (2008, p. 28-29) indaga-se: não seria o prazer uma pequena fruição? Seria a fruição um prazer extremo? Ou seria fruição o prazer irracional, imediato, que não pode ser mediado? “Da resposta (sim ou não) depende a maneira pela qual iremos contar a história”. Valendo-nos das palavras de Barthes (2008), acrescentamos que também a escolha das narrativas e dos propósitos influencia a fruição proporcionada pela literatura infantil. Os encaminhamentos que resultam destas ações poderão permitir a conciliação entre o prazer e a fruição com a educação planejada para determinado fim, tendo a literatura infantil como meio.

Massagardi (2014, p. 22) infere que a estrutura do texto literário encontra-se fundamentada na reflexividade, que concentra em si características que influem diretamente nos fatores intelectuais e afetivos das crianças, visto que a literatura infantil agrega os valores da sociedade vigente, “as diversas personalidades que por vezes são reflexos de pessoas com as quais convivemos, as crenças, as denúncias sociais, a fantasia e principalmente as lacunas, que são espaços preenchidos pela imaginação, experiência e criatividade”.

Desde seu nascimento oficial, a literatura infantil se apresenta “como um recurso gráfico de entretenimento e também como possibilidade de uso pedagógico, com clara intencionalidade educativa, a depender da tomada de consciência do adulto” (VILHENA, 2014, p. 56). A postura do adulto, com estratégias específicas, é fator primordial para a sua condução dentro do espaço escolar.

Pela mediação do adulto, pode-se despertar o prazer e o interesse literário na criança, alimentando a fruição e promovendo aprendizagens; contudo, é também dentro da escola que a criança tem a oportunidade de aprender os valores sociais. Sendo assim, a literatura infantil, quando utilizada como fruição e também como meio para promover reflexões intelectuais e afetivas, poderia contribuir com o desenvolvimento da criança, sem dominá-la?

Acreditamos que a afirmativa ou negativa dessa questão também depende das ações e direcionamentos escolhidos pelo adulto professor, pois em uma mesma escola é possível que um educador utilize a literatura infantil apenas como instrumento didático-moralizante, enquanto outro professor pode priorizá-la como palavra-arte, como espaço para fruição e diálogo, com abertura de horizontes para novas e reflexivas aprendizagens. Vale ressaltar que essa dicotomia não se configura como um problema recente e que também não está distante da maioria das escolas do tempo presente. Ao pesquisar sobre a destinação da matéria literária infantil, Silva (2015), retoma que fruir e moralizar fazem parte da trajetória da literatura infantil e da educação. Assim como ocorre com a arte e a cultura, a literatura infantil e a educação também fazem parte da vida, e a existência humana não pode ser pensada alheia a elas.

Hunt (2014), considerando a importância do texto infantil, retrata que a matéria que o compõe pode expandir a mente e o vocabulário das crianças, porque palavras, imagens e sons, por si mesmos, são também valiosas fontes de prazer, de fruição. Ao julgar um texto como bom ou mau para a fruição (prazer), Barthes (2008, p. 20) certifica que:

Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária. Não posso dosar, imaginar que o texto seja perfectível, que está pronto a entrar num jogo de predicados normativos: é demasiado *isto*, não é bastante *aquilo*; o texto (o mesmo sucede com a voz que canta) só pode me arrancar este juízo, de modo algum adjetivo: *é isso!* E mais ainda: *é isso para mim!* (no fundo, é sempre a mesma questão: O que é que é *para mim?*...).

Formulado por nós, um outro questionamento se coloca em evidência: Se já sabemos o que aquela obra pode significar para nós, precisamos ainda indagar: poderia também ser isso para a criança? Ou: o que seria essa obra para a criança?

Investigações desse tipo são importantes, porque, de acordo com Hunt (2014), nem sempre o que é bom e prazeroso para o adulto, o é igualmente bom e prazeroso para a criança. Barthes (2008, p. 68) argumenta que isso se deve ao fato de que todos podem atestar que o prazer, a fruição em um texto não são elementos

fixos ou seguros, afinal nada garante que uma mesma obra agradará alguém em uma segunda, ou terceira leitura, da mesma forma que, contraditoriamente, nada impede alguém de descobrir em um texto previamente conhecido, detalhes novos que não haviam sido percebidos em uma primeira vez.

A fruição, segundo o autor supracitado, é novidade, é “prazer fiável, cortado pelo humor, pelo hábito, pela circunstância”, diante do sabor, dos cheiros e das cores que se vive naquele momento. Daí ser impossível definir que um texto é mais apropriado do que outro para a fruição. Contudo, momentos que possibilitem a fruição podem e devem ser estimulados pelo professor.

Mortatti (2014), se refere à literatura para o público infantil como um direito humano e afirma que se esta estiver em consonância com os objetivos da educação, poderá desempenhar papel fundamental na formação humana. A autora reitera que tanto quanto comer, morar, estudar e ser amada, a criança tem direito aos bons textos literários, como um inalienável substantivo de inclusão no mundo das letras, da imaginação, da fruição, reforçando que:

[...] isso ainda é pouco: todas as crianças (e jovens e adultos e idosos) e também todos os professores deste país têm direito a muito mais; têm direito aos tesouros escondidos, também e sobretudo, nos [...] textos literários que lhes vêm sendo proibidos, justamente em nome de um suposto “respeito” a suas precárias condições culturais e sociais, justamente em nome de sua “salvação”; e têm direito já à conquista e à fruição desse direito, porque muitas de nossas crianças poderão ter morrido de “bala ou vício”, bem antes que [sejam consideradas] prontas, maduras e, finalmente, autorizadas a ler - (Grifos da autora) - (MORTATTI, 2010, p. 148).

Rodari (2003), em instigante trabalho educativo, nos lembra que em um mundo tão voltado para coisas de pouca importância, tão esquecido do verdadeiro sentido da vida, que para ele consistia em ser feliz, os professores precisam ajudar a fruição a encontrar seu espaço no cotidiano das escolas infantis, com atividades prazerosas que estimulem a criatividade, a imaginação, a reflexão, e por que não, também, o ócio? Pensamos que somente assim será possível formar pessoas mais criativas, mais capazes de transformar essa realidade, pessoas mais humanas.

Com ações dessa natureza, a literatura infantil pode fruir e dar forma aos sentimentos e à visão de mundo da criança dentro da escola, humanizando-as.

2.5 Sentidos aguçados: a literatura como um direito e o PNBE

Que as diferenças socioeconômicas limitam o acesso da população de baixa renda aos bens culturais de qualidade, todos sabemos. Com a literatura infantil não poderia ser diferente. Em um país em que 52,27%¹⁵ da população vive em incidência de pobreza, a materialidade cultural não é prioridade. A literatura infantil, como bem de consumo, necessita investimentos e perante a realidade econômica, permeada por tantas desigualdades, torna-se preterida em relação a outras urgências humanas. Falando sobre isso, Cadermatori (2006, p. 10-11), ressalta que:

Enquanto uns têm casas confortáveis, muitos moram em péssimas condições. Se uma minoria ganha muito bem, outros recebem salários baixos. Enquanto algumas crianças frequentam boas escolas, outras enfrentam muitas dificuldades para estudar. Cada vez mais a população vem lutando para garantir o acesso à moradia, ao trabalho, à saúde, à educação e à justiça. Mas neste esforço para se construir um país mais justo, existe um direito ao qual não temos dado a devida atenção: o direito de ter acesso à literatura. Existem no Brasil hoje cerca de 68 milhões de jovens e adultos que, apesar de já terem aprendido a ler, não leem romances, nem livros de contos ou poesia, enfim, nenhuma obra literária. Muitas obras de literatura são publicadas no Brasil. Mas basta entrar em qualquer livraria do país para perceber que elas são frequentadas por pessoas de classe média ou mais ricas. E dá para entender o porquê. Os livros são muito caros. Pelas cidades do interior do país é raro encontrar uma livraria. As bibliotecas, embora venham aumentando, ainda são poucas. Tudo isso contribui para afastar da literatura a maior parte da população, aquela mais pobre.

Cadermatori (2006, p. 11) acrescenta que são as pessoas que têm mais recursos financeiros e mais oportunidades de contato com os livros, aquelas que mais valorizam a literatura, e questiona por que essa prática “só está ao alcance de uma minoria? Por que esse direito continua a ser negado à maioria da população? Não precisa ser assim. Não deve ser assim”.

Buscando minimizar os impactos que a desigualdade social impõe às pessoas de baixa renda no campo cultural, foi instituído em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O PNBE consiste na aquisição e distribuição de obras literárias para o uso de alunos e professores das escolas da rede pública

¹⁵ Dados obtidos em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rn&tema=mapapobreza2003>
- Acesso em 20/12/2015.

brasileira. Executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), o PNBE tem como objetivo formar e qualificar bibliotecas escolares e proporcionar aos alunos o acesso a livros que permitam sua inserção em uma cultura letrada, bem como o contato com bens culturais que possam contribuir com o desenvolvimento de potencialidades leitoras (MEC/SEB, 2014).

Com um percurso que perdura por 18 anos, o PNBE tem como premissa a democratização da literatura por todo o país e, embora os resultados das pesquisas sobre o programa não apontem resultados plenamente favoráveis, como veremos adiante, é válido lembrar que por meio desse recurso, inúmeras obras alcançaram milhares crianças pelo Brasil afora. Ao longo de sua existência, o PNBE passou por inúmeras modificações e adequações. As mudanças ocorridas em 2008 ampliaram a abrangência do programa que até então atendia somente o Ensino Fundamental e que, a partir desse período, passou a contemplar também as escolas de Educação Infantil. O Edital de Convocação para a inscrição das obras para 2008 apresenta em sua introdução que ao promover a seleção de obras de literatura para a educação infantil é preciso considerar as crianças, logo em seus primeiros anos, como sujeitos ativos, que interagem no mundo produzindo significados (BRASIL, 2007). O documento traz ainda que:

O contato das crianças com a literatura, da creche ao ensino fundamental, deve promover momentos de alegria, de desafios para a imaginação e para a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita. O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações. Neste contexto, além da ilustração, que tem um papel fundamental, pois por si só traz muitas possíveis leituras, é preciso considerar os diferentes textos – com seus gêneros e estilos, bem como as possibilidades de interação que o objeto livro, com seus formatos e texturas, oferece (BRASIL, 2007, p. 14).

Ao relacionar o assunto dos tópicos anteriores com o PNBE, no presente tópico, intencionamos instigar debates sobre a forma como o material chega às escolas, bem como almejamos destacar o preparo dos educadores para a recepção e utilização dos acervos. Isso por que, tal como expõe Cadermatori (2006, p. 7), nós também “acreditamos que o direito à literatura é tão fundamental quanto o direito à

educação. Transformar esse direito – hoje ao alcance de poucos – numa realidade na vida de muitos, é o desafio que temos pela frente”.

Nesse rumo, buscamos dados oficiais no Portal do FNDE¹⁶, constatando que no ano de 2010 foram distribuídos 10,7 milhões de livros para todas as escolas públicas da Educação Infantil (86.379 escolas), fato este que pode ser considerado como marco inicial entre o recente relacionamento do PNBE com este segmento da educação. O Portal informa ainda que a Educação Infantil recebeu acervos em 2012 e 2015, de acordo com o planejamento do PNBE que prevê o atendimento anual alternado para ciclos educacionais diferentes.

Em 2014, a avaliação e seleção das obras e a organização do processo de composição dos acervos ficou sob a responsabilidade de profissionais do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os acervos foram planejados para o uso coletivo de crianças e educadores. Ao discutirem sobre a seleção das obras, Soares e Paiva (2014) esclarecem que os gêneros e temáticas diferenciados do acervo buscam atender diferentes faixas etárias e variados gostos literários e que as qualidades textuais, temáticas e gráficas são alguns dos aspectos considerados como critérios de escolha. Carleto (2014) complementa que os acervos do PNBE são avaliados e selecionados por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e de especialistas, mestres e doutores, de universidades federais e do Ministério da Educação.

Para as escolas de Educação Infantil que atendem creche e pré-escola foram formados, no ano de 2014, 4 acervos distintos, agrupados em *kits* de 20 a 25 livros cada, separados por listas (1, 2, 3 e 4), que foram distribuídas de acordo com o número de alunos matriculados e inseridos no Censo Escolar (MARQUES, 2013). Os acervos foram encaminhados para as unidades educacionais em caixas acompanhadas por um guia de apoio intitulado “PNBE na escola: literatura fora da

¹⁶ Ver <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico> - Acesso em 15/07/2015.

caixa” que tem como propósito possibilitar o diálogo entre os educadores e os livros do PNBE.

Dentre os diversos temas contidos no guia, as sugestões para o uso do material merece destaque especial. Soares e Paiva (2014), ao falarem sobre a utilização dos livros do programa, defendem que o professor deva assumir um papel de mediador entre o conteúdo do acervo e as crianças. De acordo com as autoras, é interessante que a proposta de trabalho do professor ocorra em espaços e tempos dedicados à literatura infantil na escola, podendo acontecer de formas variadas e em lugares diversificados, traduzindo-se em experiências bem sucedidas quando aguçam nas crianças a apreciação da obra literária e o desejo de ouvir novas histórias, despertando-as para novos conhecimentos, valendo para isso, apostar na afetividade de uma relação mais próxima e cúmplice entre criança e educador. Nesse sentido, Souza e Giroto (2014) ressaltam que ler com a criança é diferente e mais eficaz do que ler para a criança, porque a entonação da voz, a escuta atenta e compreensiva ao que dizem os pequenos em palavras ou gestos, o envolvimento do leitor/do ouvinte, tudo isso faz parte de situações de leituras mediadas.

A respeito do funcionamento do PNBE, pesquisas recentes indicam a legitimidade do programa, conferindo-lhe créditos pela qualidade, no entanto, as mesmas pesquisas também apontam as dificuldades enfrentadas junto às escolas.

Os problemas mais frequentes podem ser observados em contextos cujos professores ainda desconhecem o PNBE; em escolas que ainda não possuem bibliotecas/projetos de incentivo à leitura nas unidades educacionais ou ainda por livros que jamais saíram de dentro das caixas (PAIVA E BERENBLUM, 2009; MOTA, 2012; MARQUES, 2013). A partir disso, inquietam-nos as seguintes indagações: a divulgação do PNBE é realizada para os professores de outra forma, além do guia que acompanha os acervos? A formação inicial ou continuada possibilitaria ao professor utilizar a literatura como meio para o desenvolvimento infantil, compreendida como formatividade, como fruição? Para responder tais questões, acreditamos que ainda é necessário entender melhor o que dizem as pesquisas à respeito da formação do professor para a atuação com a literatura infantil. Buscaremos dissertar sobre isso na sequência.

2.6 Uma página em branco: a carência de formação contextualizada

As pesquisadoras Paiva e Berenblun (2009, p. 11), em parceria com a Unesco, elaboraram uma avaliação diagnóstica sobre o PNBE, retratando conclusões referentes aos impactos produzidos nas práticas pedagógicas a partir da política oficial de distribuição das obras literárias, bem como examinaram também as variadas formas de apropriação e execução dessa política, por parte dos educadores envolvidos nas escolas e, a “partir da investigação realizada pôde-se constatar a dificuldade dos professores para trabalhar com os livros distribuídos e a ausência quase total de formação que lhes permitisse refletir sobre sua prática pedagógica”.

De acordo com as referidas autoras, o discurso dos professores, reivindicando qualificação profissional e formação específicas para o trabalho com o PNBE, esteve presente durante toda a pesquisa. Nesse sentido, as autoras reforçam que um programa da dimensão do PNBE, não pode ser desvinculado de formações docentes contextualizadas, haja vista que os professores são os principais mediadores entre a criança e o livro infantil, podendo incentivar e dinamizar o texto literário no espaço escolar.

Transparece em inúmeros depoimentos e ações apresentados pelos entrevistados a fragilidade da formação técnica dos profissionais que atuam na escola: professores, coordenadores, pedagogos e diretores, independentemente do tempo de formação de cada um e do nível de formação (magistério, formação universitária de graduação ou de pós-graduação). Além do nível de formação, do tempo e da experiência na docência ou na função exercida na escola, a insegurança, a ausência de interesse e de criatividade no uso dos recursos bibliográficos e da própria biblioteca foram características evidenciadas a partir da pesquisa (PAIVA E BERENBLUN, 2009, p. 13).

Esse mesmo estudo aponta que nas 102 escolas observadas, inúmeros livros ficavam trancados em armários que não permitiam o acesso de docentes ou discentes, que desconheciam a qualidade e quantidade dos livros recebidos; muitas bibliotecas assemelhavam-se a depósitos de livros sem critério algum de organização ou divulgação e grande parte das obras literárias estavam abrigadas ainda dentro das mesmas caixas em que foram enviadas pelo PNBE. Dessa

maneira, as autoras verificam que o programa manteve-se apenas como um grande distribuidor de livros “como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o caminho natural de formação de leitores nas escolas públicas brasileiras, sem prever apoio algum a projetos de formação continuada de professores” (PAIVA E BERENBLUN, 2009, p. 2). Contudo, nos casos em que foi possível avaliar os livros junto aos professores, constatou-se que a maioria dos envolvidos considerou os acervos como de “boa qualidade”, fato que para as autoras, justifica a permanência do envio das obras literárias para as escolas.

Retomamos aqui o que traz Hunt (2014) a respeito do julgamento de um livro como “bom”, lembrando que tal qualificação, quando lançada por uma corrente literária dominante, pode vir prescrita como “livro bom”, de forma abstrata, ou “livro bom para” aplicações práticas. No contexto apresentado por Paiva e Berenblum (2009), seria possível ao professor, sem formação específica para analisar e trabalhar com os livros recebidos, qualificar uma obra como boa? Refazemos nossa pergunta com outras palavras: poderia o professor, sem formação específica, perceber o livro como “bom” ou “bom para” (determinada situação ou público), apropriando-se plenamente dessa obra como meio para a formatividade da criança, em sua prática pedagógica?

Lançando tais questionamentos apenas como provocações reflexivas, enfatizamos que não temos a pretensão de abordar soluções para tais problemáticas, a não ser retomando o que diz Hunt (2014) a esse respeito, quando esclarece que as pessoas que trabalham com crianças e livros precisam fazer o que a maioria das outras áreas profissionais não exige, ou seja, precisam reconsiderar incessantemente os fundamentos de sua prática, definindo e perguntando com frequência, que objeto é o livro para a criança? Para que ele serve? Como posso utilizá-lo? E outras duas perguntas ressonam nossos pensamentos, em um murmúrio surdo, talvez pela ausência de respostas: Como o professor pode repensar a sua prática, considerando os livros recebidos pelo PNBE, se pode não ter participado de formações que lhe pudesse nortear os princípios acerca do potencial que pode vir a ter um livro infantil na sala de aula? De que maneira o professor utilizará as obras enviadas pelo programa, se pode não compreendê-las como formatividade, como

palavra-arte, entendendo-a apenas tal qual lhe pode ter sido apresentada em outros tempos, como exclusiva palavra-informação?

Nos dias atuais, ainda é possível afirmar que boa parte da literatura infantil atual traz como fator de referência a tentativa de moldar a criança para determinados fins, dentre eles a moralidade. O uso da literatura com essa finalidade tem sido questionado por pesquisadores, como Paiva e Oliveira (2010), que defendem a ideia de que a moralidade é um traço desmotivador para a criança quando esta percebe a artificialidade estabelecida na virtude como recompensa ou no vício como castigo nas histórias infantis. Nesse sentido, a escola, enquanto dominadora, estabelece relações de poder sobre uma criança dominada. As autoras informam ainda que:

[...] o aluno é vencido pelo ambiente escolar, sendo peça a ser moldada conforme a visão do adulto. É obrigado seguir o que o professor determina. O uso da literatura infantil restringe ao serviço do processo de manipulação da criança, cumprindo o papel de transmissor de conhecimento conforme o desejo do adulto. O professor, figura dominante, utiliza a literatura infantil para transmitir normas de obediência e bom comportamento (PAIVA e OLIVEIRA, 2010, p. 27).

A literatura infantil, quando apresentada em práticas pedagógicas engendradas por exclusivo ensino transmissivo de ideais moralizantes, desvia o poder imaginativo ao invés de aguçá-lo. Concordamos com Paiva e Oliveira (2010) quando dizem que a formação de uma criança demanda fruição, imaginação, curiosidade, diversão e o educar e o instruir pela literatura infantil deveria vir por último, sem imposições, afinal, o livro infantil só será considerado literatura infantil legítima mediante a aprovação da criança, atendendo suas necessidades individuais e singulares.

Acreditamos que por meio da formação contextualizada, o professor terá acesso a conceitos e experiências capazes de elevar o caráter do texto literário, fortalecendo-o como formatividade, como palavra-arte, como meio para o desenvolvimento infantil, que vai além da exclusiva palavra-informação.

Sob esse aspecto, Mügge e Saraiva (2006, p. 28) consideram que há um descompasso entre o discurso e a prática pedagógica, quando o assunto é literatura infantil. “Grande parte dos professores demonstram desconhecer a especificidade do texto literário e a função formadora da literatura, atribuindo a razão das escolhas a

aspectos que lhe são exteriores”, como a ampliação do vocabulário; o descontextualizado reconhecimento do gênero literário; a sequência de atividades pedagógicas exaustivas como prioritária palavra-informação, que deixam de valorizar a fruição, a fantasia, a imaginação, e as múltiplas interpretações que a palavra-arte pode proporcionar. As autoras reforçam que isso impede as crianças de participarem do poder imagético que a literatura desencadeia. Se mantido com esse foco, de nada vale o envio de um selecionado arquivo literário para as escolas, considerando que o professor pode não saber como utilizá-lo enquanto meio e não como fim, para a formação da criança.

Tortella *et al* (2017), compreendem o PNBE como um programa ainda carente de um diálogo maior com as unidades educacionais. As autoras também entendem que a simples entrega dos livros e do guia não garante a democratização do acesso à literatura, nem por parte da criança, tampouco por parte dos educadores, por que não assegura o direito da criança à fruição, à construção do conhecimento, ao direito à liberdade de expressão.

Novas políticas precisam ser pensadas para garantir a divulgação do PNBE nas escolas e, por conseguinte, a democratização da literatura infantil. Novas estratégias precisam ser elaboradas para que os educadores possam ser mediadores entre os livros e as crianças, entre o fruir e o instruir. Novas ideias precisam entrelaçar literatura infantil e escola. Em meio a isso, outras questões nos alcançam: o que podemos dizer sobre a escola de Educação Infantil? Como tem ocorrido a formação do professor que atua com crianças pequenas, em nível inicial ou continuado? O preparo desse profissional está em consonância com a concepção de criança que temos no século XXI? O que os estudos recentes têm revelado a respeito da formação do professor?

Se considerarmos que a Educação Infantil, também objeto do presente estudo, não pode ser concebida sem a literatura infantil, julgamos oportuno inquirir ainda: há realmente espaço para a literatura infantil na formação do profissional que atua com as crianças pequenas?

Prosseguiremos com o assunto no capítulo seguinte.

*Na escola de criança pequena têm milhões de coisas legais.
Tem minha professora que eu adoro, tem parque, tem brinquedo,
tem livros com historinhas de terror, de animais, de tudo. Livro sem foto eu
entendo pelo meu pensamento. Eu gosto muito da escola e de todos os livros. De todos!*
(G. - 5 ANOS)

3 PELA ESTRADA AFORA...

Sobre Educação Infantil e formação de professores

Por muitos e muitos anos, a experiência pessoal era o que bastava para educar a criança de zero a seis anos. Há algumas décadas essa visão começa a ganhar novos contornos, quando olhares cruzados buscam integrar criança, formação de professores e saberes de experiência em um novo conceito de Educação Infantil. Contudo, a trajetória da problemática envolvida nessa questão remonta séculos anteriores e o processo histórico revela que essa importante etapa educacional está muito além do cuidar e do brincar.

O papel do professor que atua com crianças pequenas é propulsor do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dessa faixa etária e sua formação está diretamente ligada ao conhecimento sobre o desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, apresentamos nesse capítulo um breve contexto da Educação Infantil e da formação docente para essa etapa no âmbito nacional.

A partir da pesquisa feita por Azevedo (2013), buscamos compreender a criança como centro do processo na instituição educativa e na formação de professores. Exploramos as definições de André (2011) e Larrosa (2002; 2011; 2014) para explicar as concepções de formação continuada e experiência docente adotadas por esse estudo.

No final do capítulo, intencionamos relacionar a relevância da formação e da escola para a infância com a literatura infantil, em uma visão de unidade.

Ao apontar necessidades e inquietudes do cotidiano da Educação Infantil, pretendemos demonstrar nossa concordância com uma proposta de construção para a formação docente ininterrupta, enriquecida por experiências compartilhadas, experiências que possam produzir efeitos no modo de ser do professor, no modo de sentir, no modo de querer, no modo de fazer o ensino e a literatura infantil acontecerem, dentro da escola.

3.1 A primeira etapa educacional, a formação docente e a criança pequena

Por muito tempo a Educação Infantil foi afirmada como direito apenas para as crianças cujas mães trabalhavam fora de suas casas. Observando diferentes contextos sociais, a legislação destinada à Educação Básica e à formação docente nas últimas décadas, é possível verificar uma estreita relação entre fatores econômicos e educacionais, os quais influenciaram diretamente o percurso do ensino dedicado à infância.

Azevedo (2013), declara que a produção científica sobre as origens das primeiras instituições brasileiras de atendimento infantil revelam objetivos assistenciais, tendo como finalidade majoritária, disciplinar e apaziguar as relações sociais.

As instituições de atendimento infantil foram surgindo na perspectiva de atendimento aos pobres. Tinham caráter de guarda e preocupavam-se apenas com a alimentação, a higiene e a segurança física das crianças. Tal atendimento contava com as chamadas *criadeiras*, amas de leite ou mães mercenárias, com precárias condições de higiene. O atendimento em creches era defendido pelos sanitaristas que se mostravam preocupados com as condições de vida da população operária (AZEVEDO, 2013, p. 103)

De acordo com essa autora, ao lado das iniciativas de atendimento para as crianças pobres, em maternais, também surgiam instituições que visavam preparar a criança para a inserção nas escolas. Chamados de jardins de infância, as instituições pré-escolares, à semelhança de modelos educacionais europeus, destinavam-se às famílias abastadas.

Brejo (2007) informa que o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, inaugurado em 1875, foi o primeiro jardim de infância no Brasil, sob a responsabilidade da iniciativa privada e tinha como objetivo atender as crianças da elite carioca. As alterações da época sobre a concepção de criança já traziam discussões sobre a importância na qualidade do atendimento ofertado nessa etapa do ensino. Contudo, a autora ressalva que nas escolas maternais a educação não era prioridade, considerando que em princípio as instituições destinadas às crianças menores surgiram apenas como um lugar para cuidar dos filhos das mães trabalhadoras e de crianças órfãs ou abandonadas.

Inúmeras nomenclaturas foram utilizadas para denominar os profissionais que atuavam em maternais e jardins de infância, contudo nenhuma denominação vinha acompanhada por qualquer valorização formativa, tampouco exigia a experiência pedagógica necessária para o desenvolvimento da criança de zero a seis anos (KUHLMANN Jr., 1998).

Sobre o atendimento infantil na esfera pública, Azevedo (2013, p. 63) complementa que “os adultos que lidavam com as crianças eram pessoas que não tinham qualquer qualificação, bastava querer e gostar de crianças para delas cuidar”.

A crise social e econômica das décadas de 1960 e 1970 impulsionou as mulheres a buscarem trabalho fora de suas casas, resultando em uma forte procura por creches e pré-escolas. Esse fato implicou em um grande aumento de instituições assistencialistas, que ofereciam o atendimento para as crianças provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo.

O Governo Federal estabelece, assim, o Programa Nacional de Pré-escolas, o qual propõe como meta o desenvolvimento harmônico e global das crianças. Aumenta o número de creches domiciliares para a população de baixa renda e o de creches, berçários e jardins de infância para crianças de classe média (AZEVEDO, 2013, p. 64).

Esse período foi também marcado pelo considerável aumento na oferta de cursos para os professores da educação infantil, ocorrido em decorrência da precária expansão das propostas de atendimento à infância. A explosão das escolas de nível superior mantidas pela iniciativa particular, iniciada na década de 1970, repercutiu na oferta de mais cursos destinados à formação do professor da infância; no entanto, a legislação da época (LEI 4.024/61; BRASIL, 1961) dedicou para essa modalidade apenas um parágrafo, declarando que os sistemas de ensino para crianças de idade inferior a sete anos deveriam continuar ocorrendo em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes, sem abordar de forma específica de que maneira isso deveria ocorrer. Tratando a questão de forma genérica, as instâncias superiores descomprometiam-se com a formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, desvalorizando saberes específicos, adquiridos inicialmente ou a partir da experiência cotidiana.

Em 1990 publica-se o Estatuto da Criança e do Adolescente - LEI 8.069 (BRASIL, 1990) e expresso nele, vinha o atendimento obrigatório em creche e pré-escola para crianças de zero a seis anos de idade. Embora se perceba a preocupação com a inserção da criança no contexto educacional, é válido destacar que até esse momento não havia menções ou atenção específica no que tange à formação do professor da educação infantil e as suas experiências por parte da legislação. A preocupação com a formação desse profissional nas políticas públicas aparece na legislação somente com a implantação da Constituição Federal (Brasil, 1988) que trazia a obrigatoriedade de articulações entre “cuidar e educar”; mas consolida-se após a promulgação da LEI 9.394/96, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Fundamentada na Constituição, a LDB regulamentava a formação docente em nível superior, colocando a Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) nos apontam que a certificação obrigatória para a admissão do professor da Educação Infantil era a de nível médio até a promulgação da LDB. Uma vez formados, os professores geralmente começavam a lecionar para depois se dirigirem ao curso superior.

Em uma busca para regularizar a formação dos profissionais da Educação Infantil, a LDB priorizou o assunto em um capítulo específico, definindo que para esse nível de ensino a formação docente inicial deveria ocorrer nos cursos de licenciatura com graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, apontando que as instituições de ensino deveriam se adequar para oferecer também formações continuadas para os profissionais em serviço.

Inserida em um cenário precário, a primeira etapa da educação básica adentrava sua história oficial com 29.458 professores sem a conclusão do ensino médio (BRASIL, 2001). Visando minimizar esse fato, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001 trouxe em suas propostas metas estipuladas para serem cumpridas em um prazo de 10 anos, que pretendiam aumentar o nível de escolaridade dos professores. O documento previa que até 2007 os profissionais da Educação Infantil fossem formados em nível superior, admitindo o nível médio apenas como formação emergencial. Embora não seja possível afirmar que houve

êxito na maioria das metas propostas pelo PNE 2001, após seu primeiro decênio, é importante ressaltar que as diretrizes abordadas destacavam que a formação dos profissionais da educação infantil merecia atenção especial, dada a relevância de sua atuação no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena.

A inclusão da Educação Infantil nos sistemas de ensino, especialmente a creche, implicou a necessidade de mudanças na formação do profissional que atuava com crianças pequenas: adequação da estrutura física, dos materiais e da experiência pedagógica. A organização de políticas nacionais que assumissem compromissos com a especificidade infantil se fazia urgente e necessária (AZEVEDO, 2013; DRUMOND, 2014).

A atenção sobre a formação do professor e práticas pedagógicas para a formação integral de uma criança que necessitava de tempos e espaços específicos para se desenvolver, impulsionaram o reconhecimento da Educação Infantil como algo para além do cuidado com o corpo ou a simples preparação para a escola. O foco educativo na aprendizagem da criança justificado como um direito passou a ser reconhecido como uma mediação para o convívio social. Coaduna com essa questão as palavras de Bissoli (2014, p. 590), ao expressar que é nos primeiros anos de vida que se forma “uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e seu conhecimento, sobre as relações humanas e sobretudo, sobre si mesma”.

A criança pequena pensa sobre o que aprende e atribui sentido ao que lhe é oferecido. Ela não passa intacta pela Educação Infantil. A integração entre cuidar e educar implica uma visão integrante e integrada, que busca romper com práticas que privilegiem uma ou outra dimensão. Drumond (2014, p. 3) explica que:

[...] discutir a formação do professor de crianças pequenas envolve uma complexidade de conhecimentos. A docência na Educação Infantil constitui-se em um campo em construção, com características peculiares, que extrapola o modelo de professor da escola, pois tem, no binômio educação e cuidado, as marcas da sua especificidade. Na educação das crianças pequenas são as relações entre os sujeitos: adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança que conferem sentido à existência das instituições educativas. Ser professor de creche ou de pré-escola não é o mesmo que ser professor de disciplina escolar que ensina conteúdos – é outra profissão, uma profissão que está sendo inventada, juntamente com as concepções contemporâneas do que são a criança, a infância e a Educação Infantil.

A construção da formação de professores para a infância é aspecto essencial e concernente à construção do desenvolvimento da criança e à construção da Educação Infantil contemporâneas. Gatti e Barreto (2009) salientam que propostas quanto à formação desses profissionais vêm sendo discutidas há algumas décadas, acompanhadas por inúmeras reformulações que admitem a formação como basilar para a aquisição de saberes, que transformados em experiências, podem ser capazes de elevar a qualidade da educação e de promover o desenvolvimento integral da criança.

Dessa maneira, sinalizam-se modificações no que diz respeito a formações que tenham como foco a condição humana, que tragam ações que propiciem relações de experiências formativas, permitindo o contato com novos conhecimentos ou redescobrimdo outros olhares para conhecimentos já consolidados, fazendo da escola um espaço de criação para necessidades que impulsionem a criança a aprender e a desenvolver-se, a partir de experiências marcadas pela intencionalidade e sistematicidade.

No entanto, as preocupações que surgem e insurgem na busca por essa Educação Infantil, configura-se como algo não apenas recente, mas ainda incerto. Os estudos de Gatti e Barreto (2009) também nos chamam a atenção para isso ao apresentarem a lacuna presente na formação dos professores de creches e pré-escolas, áreas que ainda concentram o maior percentual de docentes sem formação adequada. Embora os cursos superiores preparem concomitantemente o professor para atuar na educação básica, que engloba o ensino infantil e fundamental, a suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação para os primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças menores.

A fragmentação nos currículos dos cursos, com conteúdos isolados que priorizam o Ensino Fundamental, e subvalorizam a Educação Infantil, dificulta a formação do profissional que busca compreender o desenvolvimento da aprendizagem e da criança pequena, como um processo integrante, ao que Rodrigues e Saheb (2015, p. 184) complementam que:

Logo, chega-se a um parâmetro segundo o qual é possível pensar que esses docentes necessitam de uma formação que não seja fragmentada, mas que busque desfragmentar o ensino, articulando o conhecimento com a realidade vivenciada, aprendendo a trabalhar com o erro e com a incerteza, procurando a compreensão e buscando, dessa maneira, uma visão do todo.

Por meio de um conhecimento teórico que se reverta em experiências cotidianas, o professor é capaz de levar para a Educação Infantil saberes e fazeres potentes para alterarem positivamente o cenário dessa etapa educacional. Entendemos que a experiência do professor precisa ser subsidiada pela formação e a partir dela, a instituição educacional pode ser reconhecida como um espaço capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento da criança. Amaral (2011, p. 115) complementa que é preciso repensar a formação dos professores, observando-a atentamente como grande desafio para as políticas educacionais. A autora diz ainda que:

As permanências mais significativas que observamos, ao revisitar a trajetória do processo de formação de professores, foi a descontinuidade das políticas educacionais, a minimização do estado e o foco na quantidade e não na qualidade dos processos de formação. O excessivo número de reformas educacionais, especialmente no que concerne à formação docente, não permitiu o estabelecimento de um programa consistente de formação de professores, capaz de atuar na área de formação integral do aluno e do profissional da educação. Essas reformas - focadas na melhoria da qualidade do ensino [...] tiveram problemas de implementação e continuidade ou simplesmente pereceram pela falta de programas de financiamento, tornando-se metas constantemente adiadas para um novo plano de educação (AMARAL, 2011, p. 114).

Diante desse quadro nos encontramos após cinco anos de atraso, com o novo Plano Nacional de Educação, definindo metas e objetivos para o decênio 2014-2024. Referindo-se à Educação Infantil, o PNE 2014 indica que resultados de estudos e pesquisas atestam a importância da educação das crianças menores, tanto para os processos de escolarização que se sucedem como para a formação dos indivíduos em uma perspectiva mais global (BRASIL, 2014). O novo documento retoma a importância de estratégias voltadas para a formação inicial e continuada de educadores e faz referência à articulação dos municípios e estados com instituições formadoras, para o desenvolvimento de programas de formação que tenham como foco a profissionalização em serviço.

Em concordância com essa perspectiva, Sarmento e Fossatti (2012, p.119) reforçam que educação e formação são dimensões interligadas, ou seja, é necessário investir no conhecimento e aprendizagem “daqueles que estão à frente dos processos de ensino e aprendizagem - os professores -, formação esta compreendida sob a perspectiva da formação integral, transversalizada nas dimensões pessoal e profissional”.

Para Azevedo (2013) se pretende hoje um professor de Educação Infantil que tenha formação específica, que compreenda a dimensão do trabalho que desenvolve, um professor que seja capaz de cuidar e educar; de organizar tempos espaços; de respeitar o desenvolvimento infantil; de mediar conhecimentos e aprendizagens, consonantes com a formação de uma criança crítica e reflexiva. A esse professor cabe aprender e re-aprender para:

apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, no qual se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Sublinhamos aqui nossa concordância com essa proposta de educação, de aprendizagem, de formação ininterrupta, considerando que o conhecimento adquirido apenas pela formação docente inicial, na graduação, em cursos de Pedagogia, no presente contexto histórico, pode já não ser mais suficiente para se ensinar a criança de agora a apropriar-se, a tornar-se parte do mundo.

Nesse novo processo de aprendizagem, as histórias e experiências individuais, se partilhadas, podem vir a ser conhecimentos vivos coletivos, que se transformam ao sabor do contexto, em novas histórias e novas experiências. Sendo assim, acreditamos que é necessário transformar a formação docente, expandindo-a, aperfeiçoando-a com a ajuda e o olhar do outro, em formações continuadas enriquecidas por experiências compartilhadas.

3.2 Formação continuada: de qual concepção partimos?

Embora utilizemos no presente estudo o termo “formação continuada”, André (2011) nos informa que nos últimos anos o conceito de desenvolvimento profissional docente tem sido utilizado em sua substituição. A autora justifica que a segunda concepção é preferível à primeira porque caracteriza com mais clareza a concepção do atual profissional do ensino e:

[...] porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada”. [...] Essas justificativas parecem muito razoáveis e convincentes, porém ao se decidir adotar o desenvolvimento profissional docente como objeto da área de formação de professores, deve-se ter em mente sua amplitude e, portanto, assumir todas as consequências que essa opção acarreta (ANDRÉ, 2011, p. 26).

O conceito de desenvolvimento profissional pode ser definido como “um processo individual e coletivo, que se deve concretizar no local de trabalho docente: a escola” (ANDRÉ, 2011, p. 27). Tal processo influencia e modifica suas competências profissionais, através do contato com diferentes experiências, formais ou informais. Porém, quais consequências ficam em evidência quando tratamos sobre desenvolvimento profissional docente?

A pesquisa de André (2011) também contribui com a resposta para essa questão, considerando que quando tratamos do professor, sob o entendimento da complexidade do trabalho docente, também tratamos de seu desenvolvimento profissional e tratar sobre isso implica contribuir com a formação de pessoas que não se limitem a repetir ações que já não pertencem ao contexto atual, mas que se comprometam reflexivamente com a educação de crianças que possam construir uma sociedade outra, com indivíduos igualmente reflexivos, criativos e comprometidos consigo e com os outros.

Ao nos referirmos à formação continuada no presente estudo, nos remetemos ao conceito de desenvolvimento profissional docente proposto por André (2011). Dentro dessa definição, defendemos a necessidade da construção de espaços formativos para o coletivo dos profissionais no próprio ambiente em que

trabalham, de forma institucionalizada, considerando que é em equipe que o desenvolvimento acontece enquanto processo de experiência.

Consideramos prudente ressaltar que ao trazermos a palavra experiência, nos referimos a definição de Larrosa (2002), quando a caracteriza como algo que nos aconteceu e nos tocou, enquanto nos formou e transformou. Para o autor, esse saber da experiência é adquirido na relação entre o conhecimento e o cotidiano, fortalecidos pelas respostas que encontramos ao longo da vida, enquanto atribuímos sentido ao que nos acontece.

Fazer uma experiência quer dizer, portanto: deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Nós podemos, assim, ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. [...] O saber da experiência não está, como o conhecimento científico, fora de nós, e, só tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2011, p. 14).

Uma experiência única pode se multiplicar, sem perder sua singularidade, em uma relação que se constitui entre a ideia de experiência e a ideia de formação, trazendo como resultado uma pessoa que não esteja sujeita apenas ao saber, mas também ao como fazer, em uma formação que enquanto transforma, forma. Dessa maneira, não é a verdade que traz sentido ao ato de aprender, mas sim a experiência, que liberta-nos “de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (LARROSA, 2014, p. 71). Sendo assim, seria possível dizer que a experiência, como espaço de trocas, de sensibilidade, de pensamento e reflexão, vividos em uma formação docente específica, poderia favorecer a utilização da literatura no contexto da Educação Infantil? Quais aspectos poderiam ser abordados nessa formação para que a literatura infantil e a educação para a infância pudessem caminhar juntas, enquanto experiência, em um binômio que relacione fruição e aprendizagem mediada? Trataremos de tais assuntos no próximo tópico, direcionando nossos olhares para a importância de um e de outro fator, quando buscamos a relevância da formação e a utilização da literatura infantil como meio para a fruição e para o desenvolvimento infantil.

3.3 Formação docente, escola e literatura infantil: uma visão de unidade

É consenso no meio acadêmico que o desenvolvimento profissional docente deva estar incluso na realidade escolar, fazendo parte dos problemas vivenciados pelos professores. Nóvoa (2009) ao tratar sobre aprendizagem em exercício, aponta a necessidade de uma formação construída dentro da profissão, centrada na aprendizagem das crianças, baseada em uma cultura profissional de trocas e ganhos coletivos, que se fundamente na construção de experiências.

Sobre a experiência, Larrosa (2014, p. 75) declara que:

Deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão). Porque as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertamos em parte de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse dispositivo de controle do pensamento que chamamos “investigação”, ainda podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez.

Partindo da sensibilidade inspirada por Larrosa (2014), no presente estudo trazemos dentre os nossos objetivos, analisar o compartilhamento de experiências acontecida em uma formação continuada que teve como foco o desenvolvimento integral da criança pequena e do professor. Nossa problemática consistiu em utilizar a literatura infantil como fruição e como meio para a promoção de estratégias da autorregulação, buscando nessa relação favorecer o desenvolvimento de competências que meninos, meninas e professores da Educação Infantil levarão consigo para toda vida.

Buscamos reconhecer o texto infantil como formatividade, como palavra-arte traduzida pela liberdade de pensamento e pela fruição, que abre diante da criança um universo de possibilidades para emoções e ações. Para o caráter educativo, do qual a escola não pode se furtar, escolhemos trabalhar com literatura infantil associada à autorregulação, sobre a qual buscaremos dissertar no próximo capítulo.

Ao tratar sobre literatura para crianças e Educação Infantil, intencionamos retomar também o papel da escola desse segmento, compreendendo-a como:

[...] o lugar para onde enviamos nossas crianças [...], a fim de que aprendam a cultura já produzida, aprendam a conviver com o outro e possam também criar e inventar objetos, vivenciar valores, sentimentos e sonhos. A escola é o lugar de aprendizagens compartilhadas e colaborativas entre todos os seus integrantes. Será que as instituições escolares, ao longo da história, têm cumprido esse papel? (SILVA, 2005, p. 16).

Será que a Educação Infantil, em sua recente trajetória tem dado conta dessa tarefa? O ensino dedicado à pequena infância têm proporcionado aprendizagens compartilhadas e colaborativas entre seus integrantes?

Sobre educação e ensino, Silva (2005) enfatiza que ambos diferem entre si. A autora explica que ensino significa as atividades ofertadas pela escola, em que crianças e professores partilham e vivenciam saberes intencionais, sistemáticos, determinados a gerar conhecimentos sobre a cultura produzida. Sobre educação, a autora a compreende como várias formas de apropriação de conhecimentos que não precisam acontecer necessariamente na escola. Assim sendo, a educação é uma prática social, que ocorre em todos os lugares em que haja relações entre os seres humanos. À escola, enquanto instituição social cabe o ensino sistemático. Contudo, a aprendizagem socialmente reconhecida por enriquecer as experiências humanas e perpetuar a cultura de um povo, também faz parte das atribuições da escola (SILVA, 2005).

Ao falarmos sobre a Educação Infantil, a compreendemos aqui como ensino e educação, dinamicamente relacionados com a vida social e fundamentados na formação contextualizada do professor, entendido como mediador entre criança, ensino e educação.

O papel do professor, assim como o papel da escola, pode ser percebido de forma análoga e/ou fragmentada, se não for fortalecido (a) por formações continuadas e imprescindíveis para a construção de uma educação de qualidade social.

A identidade do professor de Educação Infantil se perde e se encontra em mudanças promovidas pelas políticas públicas educacionais. Geraldi (2010, p. 163)

acrescenta a isso que “não se construirão pontes entre a identidade perdida e as identidades possíveis do professor. Isto requer que redefinamos na prática concreta a escola: não uma casa de ensino, mas uma casa de aprendizagem”. Uma casa em que o ensino da criança pequena e a literatura infantil, como recurso para a fruição e meio pedagógico, possam conviver em harmonia. Afinal:

A escola é fundamental para aproximar os livros e a criança [...]. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer (LAJOLO, 2005, p.12).

Pelo professor o texto literário pode se aproximar ou se distanciar do ensino intrínseco à Educação Infantil. Essa forma de abordagem, por parte do professor, perante a criança, não brota da simples vontade de conduzir o trabalho pedagógico e/ou lúdico.

É necessário investimento em formações que tratem sobre a literatura infantil. É necessário perceber a criança como o centro entre o chão da escola e as teorias vigentes. É necessário buscar concepções teóricas que tragam embasamento para o trabalho docente, não apenas como subsídio, mas principalmente para fomentar e aumentar a credibilidade das experiências cotidianas.

Quais concepções teóricas poderiam vir ao encontro das nossas intenções?

Trataremos sobre isso no capítulo seguinte.

É preciso respeitar a obra literária em sua essência, ou seja, reconhecê-la como arte, como objeto de fruição, capaz de atuar nos campos do pensamento, da imaginação, da fantasia.

Assim, a literatura, por si só, já é capaz de promover algumas estratégias da autorregulação, mas quando mediada por um professor que saiba sobre o assunto e promova espaços para reflexão, diálogo e discussão, a literatura pode levar a criança para além da imaginação, pode levar à autorregulação efetiva
(PROFESSORAS V. E C.)

4 NO CAMINHO ESCOLHIDO

Sobre aprendizagem e autorregulação

Abordar a aprendizagem na infância significa refletir sobre a sua relação com o desenvolvimento humano, compreendido aqui como um processo que ocorre a partir de mudanças cognitivas, afetivas e sociais, desde a concepção até à morte. Enquanto acompanham o ser humano ao longo da vida, propiciando a aquisição de conhecimentos, aprendizagem e desenvolvimento reclamam motivação e atividade por parte do indivíduo, em um processo de transformação individual e de construção da própria personalidade. Sendo assim, concordamos que:

Aprender é olhar o mundo diferentemente, compreendendo de uma forma progressivamente mais substantiva os seus “quês” e “porquês”. Aprender é um desafio, por esse motivo as crianças precisam de estar equipadas com competências transversais que lhes permitam enfrentar com conforto esta viagem, e quanto mais cedo melhor.

Aprender implica a capacidade de governar a própria aprendizagem, mobilizando o querer na direção do dever. Aprender é, em definitivo, auto-regular o querer e o fazer (ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 11).

Ao investigar competências que podem ser apreendidas e trabalhadas durante toda a vida, trazemos a autorregulação da aprendizagem, que pode ser definida como a capacidade do indivíduo autogerir pensamentos, sentimentos e ações (PISCALHO E VEIGA SIMÃO, 2014a; ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). A autorregulação é um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem objetivos que norteiam a sua aprendizagem, planejando, desenvolvendo e avaliando ações e atitudes, que envolvem aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais. A autorregulação da aprendizagem abarca diversas teorias de aprendizagem, no entanto, a complexidade do assunto a diferencia de acordo com seus diferentes pressupostos. Neste trabalho, daremos ênfase às concepções teóricas de Jean Piaget, Albert Bandura e Reuven Feuerstein, fundamentados por referenciais científicos contemporâneos.

Ao final do capítulo, intencionamos relacionar literatura infantil, formação de professores e autorregulação da aprendizagem, em um processo integrado.

4.1 Jean Piaget

Reconhecido como uma das personalidades mais influentes no campo educacional, Jean Piaget nasceu em Neuchâtel (Suíça), e viveu de 1896 a 1980. Ainda na adolescência, iniciou seus estudos na área da Biologia, mas foram suas pesquisas no campo psicológico e epistemológico que lhe renderam renome mundial.

Piaget dedicou-se a investigar o processo de aquisição do conhecimento humano, do nascimento à vida adulta. Ao longo de sua carreira, escreveu mais de setenta e cinco livros e centenas de trabalhos científicos, “A representação do mundo na criança” foi uma de suas primeiras obras. Publicado em 1927, o livro foi visto como inovador e contemplava um resumo de observações e questões respondidas por crianças (MASSAGARDI, 2014). No entanto, anos mais tarde, Piaget viria a referir-se aos seus primeiros trabalhos como “livros adolescentes”, escritos para “desbastar o terreno” (BANKS-LEITE, 2011, p. 29) em um universo que ainda havia muito a ser investigado. De 1959 a 1980, ano de seu falecimento, foram publicados 37 volumes, muitos deles clássicos da literatura da psicologia. Embora tenha se dedicado e contribuído muito com as questões educacionais:

[...] Piaget não escreveu uma teoria pedagógica. Não que não se importasse com esse campo do conhecimento, mas este não era o foco de sua pesquisa. Seus principais interesses estiveram voltados numa perspectiva epistemológica para o desenvolvimento cognitivo e o raciocínio lógico no processo de construção do conhecimento humano. Mesmo assim, a partir da década de 1930, no Brasil, ele foi amplamente difundido na área da Educação. Seus pressupostos foram e são utilizados até hoje para embasar práticas educativas que levam em consideração uma relação educacional ativa na construção do conhecimento (SANTOS, 2012).

Nesse sentido, o “epistemólogo” continua a influenciar práticas educacionais que se situam em universos que não se tinha imaginado (MUNARI, 2010, p. 24).

Do extenso patrimônio intelectual deliberado por Piaget, interessa-nos delimitar para o corrente estudo os assuntos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, ao conhecimento, à aprendizagem e às contribuições legadas ao conceito de autorregulação que trataremos nessa pesquisa.

4.1.1 Desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem

Sob uma perspectiva científica, Jean Piaget estudou o desenvolvimento cognitivo e sua preocupação central foi saber como ocorre o processo de aquisição do conhecimento (LEPRE E MARTINS, 2008). Analisando os fatores cognitivos desde sua gênese, Piaget define o desenvolvimento cognitivo como a passagem de um estágio de conhecimento menor, para outro estágio, de conhecimento maior.

Para Piaget (1999), o desenvolvimento cognitivo inicia-se com o conhecimento que começa a ser construído logo após o nascimento. Observando as estruturas cognitivas iniciais no recém-nascido, Piaget dedicou-se a estudar e classificar as sucessivas etapas do desenvolvimento humano, caracterizando-as como estágios ou níveis de conhecimento, alterados pela maturação biológica, experiências, trocas interpessoais, transmissões culturais, dentre outros fatores. Evoluindo de forma espiral, cada novo estágio engloba o estágio anterior, ampliando-o, equilibrando-o de forma mais completa. O autor informa que não há idades rígidas para adentrar cada etapa, contudo, enfatiza que cada uma delas se apresenta sob uma sequência constante, caracterizando as diferentes maneiras de o indivíduo interagir com a realidade.

Ao primeiro estágio, Piaget (1999) chamou de sensório-motor, porque no início do período predominam reflexos inatos, que aos poucos são substituídos pela organização das percepções infantis. Marcado por extraordinário desenvolvimento intelectual, este período tem como principal característica a percepção sensorial e os esquemas motores.

[...] Neste estágio é importante que a criança tenha contato com muitos objetos para experimentar o meio e construir estruturas mentais. É importante oferecer à criança materiais diversos como bolas de diferentes tamanhos e texturas, potes que se encaixem, blocos grandes, objetos coloridos, etc. O final do período é marcado pelo aparecimento da função simbólica. É capaz de representar eventos mentalmente, quando nina a boneca, empurra o carrinho. Constrói, neste período, duas habilidades importantes: a marcha e a fala (LEPRE E MARTINS, 2008, p. 19).

O segundo estágio é o pré-operatório, caracterizado pela aparição do pensamento representacional, que se expressa por meio de algumas manifestações

tais como a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem falada. A essa capacidade de representar Piaget (1999) denomina de função simbólica ou semiótica que descreve “uma forma de representação no sentido de qualquer coisa, que não os objetos e os eventos, é usada para representar (significante) os objetos e os eventos (o significado)” (WADSWORTH, 1996, p. 66). A criança nessa fase é capaz de evocar experiências afetivas e esta capacidade para conservar os sentimentos torna possível os relacionamentos interpessoais e os valores morais (Piaget, 1981). Esse período é caracterizado pela centração (preso à percepção) e egocentrismo, ou seja, a criança ainda tem dificuldade em considerar o ponto de vista alheio e o pensamento ocorre a partir do que ela vê e sente. Do ponto de vista da criança o seu pensamento está correto.

Tal comportamento pode ser observado quando a criança retira algo que não lhe pertence de outra criança e o choro do outro pouco a sensibiliza. Lepre e Martins (2008, p. 20) acrescentam que no início dessa etapa a brincadeira em grupo com outras crianças é diferenciada, pois a criança não brinca com as demais, mas ao lado delas: “se propusermos que um grupo de crianças, nesse período, montem um quebra-cabeça juntas, o comportamento inicial de cada uma será o de separar algumas peças para si, sem levar em conta que a peça que precisa pode estar com a outra e que a ação exige um trabalho coletivo”. Assim, a criança tem dificuldades para entender a perspectiva do outro. Aos poucos o pensamento egocêntrico vai declinando e dando origem a outro tipo de pensamento, que considera outras formas de pensar e de ver o mundo. Assim como o egocentrismo, a centração (momentos em que a criança fixa sua atenção a um número limitado de aspectos do evento) vai, gradativamente, dando espaço para outro tipo de pensamento, o reversível.

As atividades de exploração do meio físico e social podem ser muito bem vindas para que a criança tenha oportunidades de estabelecer novas relações. A aprendizagem de números, a partir de materiais concretos, exercícios para a coordenação motora global, que reforcem o equilíbrio e as brincadeiras ao ar livre devem ser incentivadas. É válido ressaltar que nessa etapa (período pré-operatório), a criança ainda não compreende as regras sociais como necessárias para o bem coletivo, necessitando de constante acompanhamento e supervisão de adultos em

um contexto em que os “desafios devem ser apresentados e o erro permitido, jamais ridicularizado. A fruição e a criatividade devem ser incentivadas. Trabalhos em grupo devem ser intensificados” (LEPRE E MARTINS, 2008, p. 20). O final do segundo estágio é marcado pelo declínio do egocentrismo e da centração.

O terceiro estágio é o das operações concretas, com o início do pensamento lógico. Predomina nesta etapa o raciocínio concreto, a organização mental e os sistemas de ação integrados. A criança é capaz de realizar operações mentais e pode ver uma totalidade, a partir de ângulos diferentes, avaliando e consolidando as conservações de número, de substância e de peso, apresentando flexibilidade de pensamento, que lhe possibilita inúmeras aprendizagens (PIAGET, 1999). Nesse período a criança é bastante curiosa e começa a compreender o pensamento alheio. A participação em atividades cooperativas pode favorecer esse processo, despertando a compreensão para as regras sociais. É necessário incentivar a curiosidade marcante nesse estágio, para que a criança possa compreender melhor os outros e o mundo. Através de atividades direcionadas a criança no terceiro estágio consegue partir de um raciocínio e voltar a ele sem perder o “fio da meada” e por isso a escola precisa ser um espaço desafiador que incentive reflexões e ações que propiciem respostas para as muitas perguntas infantis. “O professor deve mostrar ao aluno o que ele sabe e aonde pode chegar, planejando com ele. Esse movimento dá segurança e melhora a autoestima” (LEPRE E MARTINS, 2008, p. 21).

O quarto estágio, Piaget (1999) chamou de operação formal. Nesta fase o pensamento abstrato, hipotético e dedutivo, iniciado por hipóteses, procede seguindo regras lógicas. Nesse período, é possível raciocinar e se posicionar sobre pensamentos hipotético-dedutivos, sem ajuda concreta; elaborando planos e os executando, sendo capaz de avaliar os resultados e de replanejar o que for necessário. A criança ainda:

Antecipa consequências e as analisa, seu pensamento torna-se livre das limitações da realidade concreta. É capaz de abstrair conceitos, entender doutrinas filosóficas, teorias científicas e dogmas religiosos. Consegue entender a religião, por exemplo, sem precisar ver e sentir nada. Tudo agora é possível em seu pensamento. Esse é o raciocínio que temos quando adultos (LEPRE E MARTINS, 2008, p. 21/22).

Os estudos de Piaget buscaram compreender a formação dos mecanismos mentais na criança, para que se pudesse entender seu funcionamento no adulto. Comparável ao crescimento orgânico, o desenvolvimento cognitivo, em qualquer dos estágios citados, orienta-se essencialmente para o equilíbrio, descrito por Piaget (1999) como o meio pelo qual se dá a evolução do desenvolvimento¹⁷. Todos os estágios propostos pelo pesquisador são regidos por um processo de sucessivos equilíbrios e desequilíbrios, nomeados por ele como “equilibrações”.

Nos processos de equilibrações, a cada instante a ação humana equilibra-se pelas transformações advindas do mundo externo ou interno, e cada nova conduta buscará um equilíbrio mais estável do que o do nível anterior, reestabelecido. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo é constituído por este movimento equilibratório contínuo (PIAGET, 1999). Nesse processo, o ser humano, em uma ação de apropriação, incorpora o mundo que o cerca em si. Ao assimilar esse “mundo”, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Macedo (2002, p. 156) assegura que enquanto “assimila” o mundo, a pessoa acomoda suas estruturas, incorporando exteriores, formando-se e transformando-se como ser humano e a extensão desse processo é determinado pela estrutura que impõem os limites de tais transformações. “Dentro desse contexto a inteligência seria, pois, um termo genérico e caracterizaria uma forma particular de interações sujeito/objeto, sendo essa forma particular determinada pelo conjunto das estruturas do sujeito”.

As estruturas do desenvolvimento humano estão sujeitas ao processo de equilibração. Ao equilíbrio destas assimilações e acomodações, Piaget (1999) chamou de “adaptação”. Esse movimento possui bases biológicas, se considerarmos que todo ser vivo procura por um equilíbrio que lhe permita adaptar-se ao meio em que vive e “também no sentido em que existem processos de autorregulação que garantem a conquista deste equilíbrio” (LA TAILLE, 1992, p. 18). A ação da pessoa sobre o mundo é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Através de um

¹⁷ Nos referimos aqui à descrição de equilíbrio, proposta por Piaget (1999).

processo organizacional interno, novas estruturas mentais vão sendo construídas e a este processo de interação, entre homem e mundo, Piaget (1999) denomina “conhecimento”.

Procedente dos esquemas de adaptação, o conhecimento não é construído espontaneamente pela criança, nem transmitido mecanicamente pelo mundo exterior, ou pela intervenção de adultos. O conhecimento é o produto de interação entre o indivíduo ativo e o mundo, é o resultado da busca pelas questões que esse mundo lhe provoca. Pelo conhecimento, o sujeito apreende o mundo por suas ações e constrói seu pensamento, enquanto organiza seu mundo particular. Tal como coloca Piaget (1999), o conhecimento pode ser visto mais como um processo do que como um estado e nesse movimento processual, o ser humano compara, exclui, classifica, reformula, dentre outros fatores que o levem a apreender o mundo e os objetos deste em si. Através do conhecimento o ser humano pode alcançar a aprendizagem.

Em seus estudos, Piaget (1999) nos remete a entender que o desenvolvimento cognitivo influencia a aprendizagem, em um processo que se efetiva quando o homem assimila e acomoda os objetos do mundo, pela equilibração. Macedo (2002) defende que Piaget subordina a aprendizagem ao desenvolvimento e se refere ao ato de aprender, de um modo generalizado, com o domínio de um comportamento, com a aquisição de costumes e maneiras, com conquistas que estão entrelaçadas às obtenções contextuais, historicamente determinadas. Para este autor, Piaget considera a inteligência um conjunto de operações, que se apresenta de forma viva e atuante, em um processo de equilíbrio a que tendem todas as estruturas.

A aprendizagem não decorre de uma ação espontânea, pelo fato de ser imposta pela sociedade (PIAGET, 1973). O interesse da criança¹⁸, em desequilíbrio e

¹⁸ O interesse sim acontece de forma espontânea. A aprendizagem não é espontânea porque é provocada por pessoas ou situações externas (Piaget, 1973).

equilíbrio, pode se tornar fonte de motivação para a aprendizagem, construída internamente por cada pessoa em um processo de reorganização cognitiva.

Ao tratar sobre a aprendizagem, Piaget preocupou-se com sua origem na espontaneidade, partindo de fatores gerais e necessários (MACEDO, 2002). Uma aprendizagem que tivesse como objetivo o equilíbrio, o saber, o desenvolvimento, revertidos para a atuação no âmbito social, organizado para a vida em sociedade, pois o conhecimento só adquire sentido quando comunicado e compartilhado.

Nessa perspectiva, Piaget respalda que o homem é um ser social e por tal razão não pode ser pensado fora do ambiente em que vive, ou seja “o homem não social [...], o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem, simplesmente não existe” (LA TAILLE, 1992).

Dessa forma, compreendemos que a aprendizagem é um fator social e encontra no outro e no mundo seus principais motivos, sendo possível apontar que a aprendizagem, tanto quanto o conhecimento, é favorecida pela interação social. Todavia, a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento do sujeito, e acerca de aprendizagem e desenvolvimento, que pode ser correlativo com o desenvolvimento social, Piaget (1964, p. 187) esclarece que:

(...) desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações – provocada por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado – limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e essa opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem.

Entendemos então que Piaget (1964) compreende o conhecimento como um processo que oferece base para cada nova experiência de aprendizagem. Para o autor, (Piaget 1972), tanto a aprendizagem como o desenvolvimento acontecem quando há a aquisição de conhecimento em função da experiência social ou física, sendo que o processo de autorregulação é um dos fatores intervenientes do desenvolvimento. Trataremos sobre autorregulação logo em seguida.

4.1.2 A contribuição piagetiana para os estudos sobre autorregulação

Piaget (1964) investigou alguns fatores para o desenvolvimento humano, que podem influenciar nas estruturas cognitivas do indivíduo:

Para mim, existem quatro fatores principais: em primeiro lugar, maturação [...]; em segundo, o papel da experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; em terceiro a transmissão social num sentido amplo (transmissão linguística, educação, etc.); e em quarto, um fator que frequentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental e mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de equilíbrio ou, se vocês preferem, autorregulação (PIAGET, 1964, p. 178).

Interessa-nos, para este tópico o quarto fator: a equilíbrio (autorregulação), compreendida por Piaget (1972) como um processo ativo, fundamental para o desenvolvimento, que favorece a regulação da própria conduta. Entendido como um equilíbrio que ajuda a acomodar e organizar o saber, o desenvolvimento, a vida em sociedade, o conceito de autorregulação defendido por Piaget, demonstra que não há um estado final a ser atingido, determinado desde o começo, em contrapartida, há um processo de sucessivas construções, reelaboradas constantemente por novas estruturas, que conduzem o indivíduo a reequilibrarções que melhoram as estruturas anteriores (TASSINARI, FERRAZ E PESSOA, 2014) e que contribuem com o processo autorregulatório do indivíduo.

[...] um indivíduo passa por muitas tentativas e erros e muitas regulações que em grande medida, envolvem autorregulação. Autorregulação é a própria natureza da equilíbrio. Essas autorregulações entram em cena em todos os níveis da cognição, incluindo o próprio nível mais inferior da percepção (PIAGET, 1977, p. 10).

Panadero e Alonso-Tapia (2014), anunciam que a teoria construtivista da autorregulação da aprendizagem, legada por Piaget, é centrada no desejo que o ser humano tem para encontrar respostas para perguntas formuladas com a intenção de encontrar equilíbrio, depois de um desequilíbrio cognitivo. Esse interesse, na busca por respostas, é considerado pelos autores como uma explicação para o sentimento de competência, como um fator motivacional. Dessa forma, compreendemos que a criança formula perguntas e para respondê-las, é necessário a autorregulação.

A teoria da autorregulação construtivista é centrada no preceito de que a criança regula seu pensamento, seus sentimentos e suas ações por meio das interações que vivencia, em uma mediação ocorrida no âmbito social, com os conflitos do mundo em que esta mesma criança vive e aprende. Panadero e Alonso-Tapia (2014), indicam que os psicólogos construtivistas, a partir dos estudos de Piaget, consideram que a intervenção educativa deveria ser proposta de forma a atender as necessidades das crianças, considerando a influência do meio social para a aprendizagem de estratégias autorregulatórias. Os referidos autores trazem ainda que há três situações que podem favorecer o processo de equilíbrio/autorregulação: a reflexão pessoal a partir das situações vividas e experienciadas; as intervenções diretas que promovem as competências autorregulatórias nas crianças e as atividades direcionadas para uma aprendizagem cooperativa.

Piaget (1972, p. 6) expõe que no conceito de equilíbrio/autorregulação, assim como ocorre na assimilação, a centralidade da atividade está no próprio sujeito. “Penso que sem essa atividade não haverá didática ou pedagogia capaz de transformar significativamente o sujeito”. Proposta como uma constante no cotidiano da humanidade, a condição de autorregulação, deveria ser constante também na rotina escolar:

Na relação educacional deveriam ser criadas situações que permitissem ao sujeito agir sobre a atividade e o educador deveria funcionar como situação/sujeito desequilibrante das questões que aparecem no agir do educando. Assim, teríamos uma educação voltada para a construção de ideias no fazer do educando e também no fazer do educador, pois este é parte integrante e fundamental deste processo (SANTOS, 2012, p. 1243).

Essa forma de “construir” aprendizagem e conhecimento, por meio da autorregulação, deveria fazer parte da rotina escolar. Em relação a isso, Becker (2011, p. 222) informa que a escola geralmente se preocupa com a transmissão de conteúdo e se despreocupa com as assimilações e acomodações (processo de equilíbrio/autorregulação) das crianças, o que aumentaria em quantidade e qualidade a capacidade infantil de aprender:

Esse desdobramento, das assimilações em acomodações, exige uma visão pedagógica que supere o velho, e tão atual, reprodutivismo na direção de uma pedagogia ativa que proponha e promova, para além da repetição, as mais diversas atividades. Em vez de apenas repetir (o conteúdo), abstrair, construir, cooperar, compreender, criar, contradizer, descobrir, descentrar-se, fazer, generalizar, imaginar, inventar, interagir, refletir, sentir, tomar consciência, ultrapassar, como propõe Piaget; em vez de apenas reproduzir, buscar, conscientizar-se, dialogar, dizer, escutar, falar, indagar, intervir, mudar, ousar o novo, perguntar, pensar, refletir a prática, transformar.

À escola cabe propor atividades desafiadoras que provoquem (des)equilibrações sucessivas, em um processo autorregulatório que promova a descoberta e a construção do conhecimento, resultado pelas interações entre um sujeito e um mundo que o rodeia. Sujeito este, compreendido como elemento ativo, que procura compreender o mundo que o cerca e busca respostas para os questionamentos provocados por este mundo. Encontrar tais respostas coloca o indivíduo em estado de desequilíbrio e posterior equilíbrio, em um ciclo que se refaz com novas perguntas e possíveis respostas.

A construção de respostas na autorregulação, em um movimento “contínuo e descontínuo, porém como uma metáfora de espiral” (Santos, 2012, p. 1244), ocorre tanto no sujeito que aprende quanto no sujeito que atua sobre o mundo de forma social, cultural. Contribuir com o processo de autorregulação no cotidiano da escola implica motivar a criança a refletir, a repensar significados, “podemos criar, junto com os educandos, um caminho importante a ser percorrido: o caminho da busca da resposta e da construção da nova ideia”. Dessa maneira, talvez seja possível formar pessoas ativas, tal como propunha Piaget (1969, p. 182):

O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer novas coisas e não de simplesmente repetir o que outras gerações fizeram, homens que sejam criativos, inventores e descobridores; o segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, que possam analisar e não simplesmente aceitar tudo o que lhes é oferecido.

Concordamos com o que é proposto por Piaget (1969) e defendemos que um ensino que tenha foco na autorregulação da aprendizagem da criança, poderá contribuir, de forma efetiva, com a formação de pessoas mais criativas, mais inventivas, mais críticas e mais capazes de transformar sua realidade.

4.2 Albert Bandura

Professor de Psicologia Social da Universidade de Stanford, na Califórnia, Albert Bandura é um importante e atuante psicólogo, nascido em 1925, na província de Mundare, ao norte de Alberta, no Canadá. Sexto filho de uma família ascendente do leste europeu, Bandura estudou os primeiros anos de sua vida em uma escola com poucos recursos humanos e materiais. Para ele, a escassez de recursos educacionais atuou como fonte de motivação, ao invés de se configurar como barreira intransponível, pois diante da precária situação, os alunos encarregaram-se por sua educação. Sobre o assunto, ele observa que “o conteúdo da maioria dos livros didáticos é perecível, mas as ferramentas de autodirecionamento servem ao longo do tempo”¹⁹. Azzi (2014, p. 16) acrescenta que Bandura repetirá essa ideia em outros momentos em que discorre “sobre a necessidade de formar aprendizes que autorregulem seus processos de aprendizagem de forma ativa, ou seja, sujeitos que interfiram em seus processos de aprendizagem”.

De 1949, ano em que se graduou em Psicologia, aos dias atuais, Bandura atuou em uma carreira extraordinária e inovadora, angariando diversas premiações (AZZI, 2014). Autor contemporâneo de importantes investigações, Bandura possui ampla visibilidade internacional. Com uma extensa produção acadêmica, suas obras foram traduzidas para diversas línguas e a formulação teórica do psicólogo canadense foi representada por diferentes nomenclaturas, contudo, desde 1986 é reconhecida como Teoria Social Cognitiva (TSC) (AZZI, 2014) e surgiu a partir de estudos no campo do desenvolvimento, sendo depois incorporada às teorias motivacionais. Com a TSC, Albert Bandura confirmaria que as cognições podem mediar os efeitos do ambiente no comportamento humano. Segundo os preceitos de Bandura (2008, p. 15), as pessoas podem ser pró-ativas, automotivadas, autorreguladas, autorreflexivas, e ao tomarem consciência disso, podem contribuir “para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições, mas também produtoras das mesmas circunstâncias”.

¹⁹ Parte das informações desta página foram obtidas e traduzidas por nós, através do acesso em 11/01/2016 ao site: <http://des.emory.edu/mfp/bandurabio>.

4.2.1 A Teoria Social Cognitiva: aspectos conceituais

Encontramos em Azzi (2014, p. 28) a descrição que nos auxilia a compreender melhor os conceitos que definem a TSC. Para a autora, a TSC “é a teoria que engloba todas as outras teorias, e que em conjunto, explica o desenvolvimento das ações humanas”. Mas, o que seria “teoria” nesse contexto? A autora se refere a quais outras teorias? Azzi (2014, p. 27) explica que teorias são processos que integram leis, que “especificam os determinantes e os mecanismos envolvidos no fenômeno em estudo, esta última sendo a acepção usada por Bandura”, completando que o termo teoria também pode se referir a “explicações que claramente são partes de um todo maior”. Às outras teorias que a autora cita como pertencentes à TSC englobam a teoria da autoeficácia, a teoria da autorregulação, dentre outras. As teorias que compõem a TSC adotam um modelo em que eventos ambientais, fatores pessoais e comportamentais propiciam ao ser humano o exercício de alguma forma de controle sobre si e sobre o meio em que vive. Sob essa óptica, as pessoas atuam sobre o mundo de forma agêntica, ou seja, intencionalmente, conscientes de que a ação exercida produzirá efeitos sobre o mundo, que em contrapartida, também transformará o agente (BANDURA, AZZI E POLYDORO, 2008). Nesse sentido, ser agente significa agir de forma intencional sobre si e sobre as situações cotidianas.

[...] na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, o indivíduo tem possibilidade de intervir em seu ambiente, alterando-o e sendo por ele alterado, já que, segundo a visão sociocognitiva, os indivíduos são produtos e produtores do ambiente social onde vivem. Por meio de um movimento dinâmico e bidirecional entre indivíduo e meio social, forma-se a individualidade das pessoas. Nessas trocas, sujeito-meio, a Teoria Social Cognitiva descreve a *agência humana* como explicação do papel produtor do indivíduo na sua relação com o meio ambiente (AZZI, 2014, p. 29).

Para Bandura, a agência humana possui quatro pilares básicos, que como o próprio nome sugere, são exclusividades do ser humano, a saber: intencionalidade, pensamento antecipatório, autorreatividade e autorreflexividade (BANDURA, AZZI E POLYDORO, 2008).

Pela intencionalidade as pessoas são capazes de desenvolver planejamentos e estratégias para alcançarem metas e objetivos, enquanto exercem sua agência pessoal. A intencionalidade pode ser individual ou coletiva, se considerarmos que vivemos em grupos sociais.

Pelo pensamento antecipatório as pessoas podem traçar objetivos e planejarem ações para que consigam alcançá-los. “Essa antecipação lhes proporciona direcionamento e motivação para a ação” (AZZI, 2014, p. 30). Tal antecipação futura é representativamente visualizada através de fatores cognitivos, no tempo presente, como referência e motivação para as ações seguintes.

A autorreatividade trata sobre a possibilidade do sujeito realizar as intenções e o planejamento pré-elaborado. “A autorregulação do comportamento envolve padrões de referência pessoais, monitoramento de atividades e ações para se atingirem os objetivos propostos em direções que tragam satisfação ao indivíduo” (AZZI, 2014, p. 30).

A autorreflexividade ou auto-observação, coloca em evidência a metacognição e possibilita às pessoas atentar-se aos seus pensamentos e ações. Para Bandura a faculdade de observar e refletir sobre si mesmo é a capacidade mais distinta da agência humana (BANDURA, AZZI E POLYDORO, 2008).

Dentro desse contexto, Azzi (2011) destaca que ninguém nasce agente. As pessoas tornam-se agentes pelas influências cognitivas, afetivas e sociais, produzidas no contato com outros seres humanos, agentes de sua própria humanidade. É cabível às pessoas interferir no percurso de suas vidas a partir do exercício de sua agência. Quando acreditam em sua própria capacidade, as pessoas organizam, imaginam, planejam e se motivam para atingir aquilo que pretendem conquistar. No campo educacional, a TSC tem relevância quando coloca a criança como agente de sua aprendizagem. A aprendizagem é explicada por Bandura como forma “observacional e experiência direta. É necessário destacar também que as pessoas podem aprender algo, sabê-lo e não o realizar por diferentes razões, entre elas a questão motivacional” (AZZI, 2014, p. 39).

Acreditar que se pode fazer ou alcançar algo é autoeficácia, que Azzi (2014) conceitua como a crença que o indivíduo tem em sua capacidade de

organização e execução para ações com fins pré-estabelecidos. A autora diz também que são as crenças de autoeficácia que determinam o modo como as pessoas sentem, pensam, se comportam e motivam a si mesmas, fazendo com que a autoeficácia seja vista como o coração da agência humana. As crenças das pessoas em sua própria capacidade é base da motivação e da ação humana. Bandura atribui às crenças de autoeficácia quatro processos principais: cognitivo, motivacional, afetivo e de escolha (AZZI, 2014):

A) O processo cognitivo refere-se à intencionalidade para a obtenção de determinados objetivos. A percepção de autoeficácia influencia esse processo na medida em que aumenta a capacidade do indivíduo diante da crença em suas próprias habilidades, fortalecendo seu compromisso com o sucesso da ação;

B) O processo motivacional é gerado pela capacidade cognitiva. Por meio do pensamento antecipatório, as pessoas se motivam e norteiam suas ações;

C) O processo afetivo influi nas motivações e crenças pessoais, influi em habilidades que possibilitam o enfrentamento de situações difíceis, atuam sobre o que se sente;

D) O processo de escolha, segundo Azzi (2014) nos remete a verificar que acreditar não é tudo, há outras dimensões em jogo e a escolha é uma delas.

Os processos mencionados acima desempenham importante papel no processo de autorregulação do indivíduo por que afetam diretamente os determinantes motivacionais, afetivos e cognitivos (AZZI, 2014). Nessa perspectiva, compreendemos então que as instituições educacionais podem favorecer o processo de aprendizagem se valorizarem as competências das crianças, levando-as a acreditarem que são capazes de alcançar (pré) determinados objetivos; que são capazes de pensar sobre determinadas situações podendo agir sobre elas para aprimorá-las; que são capazes de superar situações difíceis; que são capazes de fazer escolhas, enfim, à escola é possível organizar situações didáticas, por exemplo por meio da literatura infantil, nas quais as crianças ao realizarem as atividades se motivem para que sejam capazes de chegar à autorregulação.

4.2.2 O constructo da autorregulação

Entendemos, a partir da perspectiva da TSC que o ser humano tem a capacidade de agir sobre seu mundo, em uma mútua influência. Para Azzi (2014) é o processo de autorregulação que dá ao indivíduo a direção para seu comportamento.

A autorregulação, definida como um processo ativo envolve a capacidade do indivíduo para estabelecer objetivos, monitorando, regulando e controlando aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais, com o intuito de alcançar o que foi planejado (ROSÁRIO; NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). Todas as pessoas, adultas ou crianças, conseguem se autorregular. Contudo, a autorregulação não ocorre apenas pela vontade ou desejo de alguém, mas sim por meio da utilização de determinadas estratégias. Nessa linha de pensamento, Piscalho e Veiga Simão (2014a) indicam que as estratégias podem e devem ser utilizadas e quanto mais cedo forem ensinadas às crianças, tanto melhor será para sua vida pessoal e acadêmica. A partir de estudos direcionados, as autoras apontam três fases cíclicas que favorecem o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem com crianças em idade pré-escolar:

- a) Fase de planejamento: diante de uma atividade, a criança é ensinada a pensar no que, de que forma e quando poderá realizar o que está sendo planejado, traçando estratégias que a conduza do plano à ação;
- b) Fase de desenvolvimento: a criança realiza o planejamento idealizado, controlando e monitorando suas ações. É preciso controlar as distrações externas, bem como registrar, organizar e reorganizar o percurso;
- c) Fase de autorreflexão: a criança avalia globalmente o planejamento e o desenvolvimento de suas ações e averigua se alcançou ou não seus objetivos.

As autoras ainda enfatizam que a promoção precoce das competências estratégicas para a autorregulação é fundamental por que ajuda a criança a assumir seu papel enquanto agente da própria aprendizagem, ao longo de sua vida. Outro fator importante para a promoção das competências autorregulatórias está

diretamente relacionada à ação da criança, “aos valores e crenças que atribui à tarefa, assim como de outras características pessoais, tais como motivação, cognição e comportamento, o que implica que, mesmo apresentando o uso das mesmas estratégias, os resultados entre os sujeitos podem variar” (ROSA, 2015, p. 46).

Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) complementam que conhecer estratégias que promovam a autorregulação é importante, mas não é suficiente para sua efetiva utilização, por que é necessário que as crianças reconheçam a importância e o desejo de utilizá-las, de colocá-las em prática nos diferentes contextos educacionais. Os autores acrescentam que o processo de autorregulação da aprendizagem não pode ser reduzido a uma receita pronta, com passos ou menus pré-formatados, pronto para usar, uma vez que a própria essência do conceito exige uma implicação das próprias crianças no processo de aprendizagem. A gestão dos recursos materiais, do tempo disponível e a relação entre os pares precisam ser equilibrados com a gestão da motivação, das estratégias e dos sentimentos.

As crianças auto-reguladoras da sua aprendizagem não se limitam a seguir um plano pré-determinado de acções, pelo contrário adaptam-se às condições, e decidem, ajustadamente, em face dos diferentes problemas com que se deparam. Esta é, aliás, a tónica que caracteriza o núcleo do comportamento auto-regulatório: adoptar respostas flexíveis aos problemas e obstáculos que se lhe deparam e sustentar percepções de eficácia face aos atrasos ou desvios ao previamente planeado, sem perder de vista os objectivos desenhados (ROSÁRIO; NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA 2007, p. 15).

Colocando a criança no centro de sua aprendizagem, a autorregulação propicia meios individuais para o desenvolvimento de processos cognitivos e motivacionais, ao passo que à escola caberá prover métodos e ambientes que lhe proporcionem a oportunidade para desenvolver as competências necessárias: para seu desenvolvimento (PISCALHO E VEIGA SIMÃO, 2014a). Para Rosário, Núñez e González-Pienda (2007, p. 12) o trabalho educativo envolve um processo pessoal que engloba dois pilares da autorregulação: a escolha e o controle. “O modelo auto-regulatório defende que todos exercitamos algum tipo de controlo sobre a aprendizagem nas diferentes relações e situações que enfrentamos diariamente”.

Sob essa mesma óptica, os autores apresentam três processos que podem estimular a autorregulação em crianças pequenas:

- 1) Processo indireto: aquele que ocorre através da experiência pessoal. O autor aponta como exemplo as crianças que fazem alguma coisa que já sabem, por experiências adquiridas por si mesmas, a partir do pensamento próprio; ou porque viram ou ouviram alguém fazer; ou porque pensaram em algo e optaram por fazer;
- 2) Processo direto (através da instrução): neste vetor, as estratégias são ensinadas para as crianças. Os adultos podem ensinar estratégias de planejamento, desenvolvimento e avaliação, para estabelecer tempo para a atividade ou para proteger a criança dos distratores internos e/ou externos. Tais estratégias podem incrementar a compreensão das crianças sobre a importância da utilização de rotinas ou determinadas estratégias que promovem a qualidade da aprendizagem;
- 3) Como produto da prática intencionada: a autorregulação pode ser delineada a partir de práticas intencionais que envolvam a realização de atividades com diferentes etapas de planejamento, desenvolvimento e avaliação, “discutindo a antecipação de consequências a curto, médio e longo prazo” (ROSÁRIO; NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA 2007, p. 15). Os projetos desenvolvidos juntamente com as crianças no cotidiano da Educação Infantil pode ser considerado um exemplo do que nos propõem os autores.

Diante do exposto, compreendemos que as escolas podem contribuir com o desenvolvimento da autorregulação proposta pela TSC quando trabalham estratégias e processos que contribuam com a formação de uma criança agente daquilo que pensa, sente e vive. Em outras palavras, a escola promove a autorregulação da aprendizagem quando reconhece as competências das crianças, quando as leva a acreditar que são responsáveis por seus desempenhos, quando valorizam os progressos, quando incentivam a construção de significados pessoais e quando promovem espaços para a autoavaliação individual e coletiva.

4.3 Reuven Feuerstein

Nascido na Romênia, no seio de uma família judaica que valorizava a erudição, Reuven Feuerstein (1921-2014), começou a atuar como educador quando ainda era muito pequeno. Ao ser indagado sobre os primeiros estímulos que motivaram sua carreira, Feuerstein respondeu:

Nem mesmo o meu psicanalista conseguiu descobrir isso. Mas até onde consigo lembrar, eu tinha sete anos quando comecei a ensinar. Eu comecei a ler aos três anos e aprendi em três línguas, em iídiche, língua da minha mãe, em hebraico, a do meu pai, e em romeno, do meu país. Quando eu tinha oito, me mandaram um garoto de 15 que não conseguia aprender a ler e eu consegui, na Romênia, ensiná-lo a ler em hebraico. Como? Ensinei-o a ler uma prece. E aí não parei mais. Quando adulto, estive num campo de concentração e depois trabalhei com crianças sobreviventes do Holocausto. Elas tiveram que aprender por que viver e o próprio aprendizado era uma razão. Estávamos numa escola agrícola e as crianças acordavam às 4 horas para ordenhar as vacas. Quando voltavam, vinham ao meu quarto para estudar Filosofia. Até hoje lembramos o que aprendemos nesses momentos e já não somos mais crianças (MORAES, 1999).

Discípulo de Piaget, Feuerstein radicou-se em Israel e dedicou-se a estudar e ensinar crianças vitimadas pelo holocausto. A partir destes estudos, o psicólogo-educador desenvolveu um sistema de avaliação e um programa de intervenção, voltados para a aprendizagem, reconhecidos como método Reuven Feuerstein. A teoria proposta por Feuerstein é baseada no fato de que o desenvolvimento e a propensão da aprendizagem humana não podem ser previstos como algo limitado ou medido, porque há possibilidades de modificações cognitivas e estruturais (MCE) e todas as pessoas, em todas as idades, podem aprender (FUENTES, 2009). Segundo Carvalho (2012, p. 63), ao dedicar-se a este assunto Feuerstein compreende “a mente humana como uma estrutura aberta, acessível às mudanças durante toda a vida”; tais mudanças correspondem às interações que acontecem a partir de ações intencionais, de forma qualitativa e quantitativa.

A interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente, é reconhecida por Feuerstein como mediação, que é assegurada pela interferência intencional de outro ser humano. Pela mediação é possível alcançar a MCE.

4.3.1 Pressupostos da teoria da MCE e da aprendizagem mediada

A teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) é baseada na premissa de que qualquer pessoa, independente de sua idade, gênero, origem étnica ou cultural, pode desenvolver seu potencial para a aprendizagem, sua modificabilidade, por meio da mediação. Esta modificabilidade proposta por Feuerstein corresponde ao que seria seu conceito para a inteligência, para a capacidade que o indivíduo possui para se modificar, para se adaptar a novas situações, adequando seu comportamento e atuando sobre seu meio.

De acordo com Fuentes (1999) a inteligência a qual Feuerstein se refere, não se configura como algo simples, fixo ou autônomo, mas sim como algo complexo e modificável. A autora reitera que a teoria MCE sustenta-se pelo interesse no desenvolvimento cognitivo, pelo conhecimento da inteligência e pelos processos que favorecem a ambos, ou seja, atenção, percepção, memória, se preocupando em estudar como o indivíduo obtém e adquire a informação, codificando e armazenando conhecimentos que podem ser transferidos para novas situações, posteriormente.

A teoria MCE fundamenta-se na capacidade de mudança nas estruturas cognitivas do ser humano. Esta capacidade se apoia nas necessidades que as pessoas encontram para enfrentar os desafios do mundo. O compromisso de cada pessoa com estes desafios será a base para suas alterações e adaptabilidade:

Tzaban (2009), representante do ICELP, Centro Internacional de Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem, fundado por Reuven Feuerstein, nos ensina que a necessidade de adaptabilidade humana ao meio em que vive é condição primeira para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que para sobreviver o homem altera o ambiente, adaptando-o às suas necessidades e altera a si mesmo para sustentar-se no meio. À mudança que o ser humano faz de seu comportamento visando tal adaptação chamamos de aprendizagem (GONÇALVES E VAGULA, 2012, p. 2).

Para Feuerstein, há duas formas de aprendizagem humana. A primeira é a experiência direta, que ocorre entre a interação do indivíduo com o meio; a segunda é a experiência de aprendizagem mediada (EAM), que está no centro da teoria da MCE e que se refere à qualidade e natureza da interação humana intencional,

voltada para seu potencial de aprendizagem (FUENTES, 1999; GONÇALVES E VAGULA, 2012).

“No coração da TCME está a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), a qual atribuímos a modificabilidade humana” (CASADOS, 2002, p. 3). Gabrielli (2010), interpretando Feuerstein, aponta que a EAM representa a condição fundamental para MCE; as vivências da EAM propiciam às pessoas a capacidade de reorganizar suas funções cognitivas, levando-as a utilizar diferentes fontes de informação, redimensionando sua forma de ser e estar no mundo. Gonçalves e Vagula (2012), observam que a EAM é a intervenção educacional que gera a MCE. Fuentes (2009) acrescenta que a EAM manifesta-se como uma forma de interação qualitativa entre o organismo do sujeito e o mundo que o rodeia.

Para Feuerstein, a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é importante porque acontece, justamente, em interações sociais nas quais as pessoas produzem processos de aprendizagem que lhes possibilitam apropriar-se de conhecimentos e reelaborá-los, chegando a elevados patamares de entendimento. Simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos não proporcionaria aos sujeitos o mesmo nível de conhecimento (TURRA, 2007, p. 299).

Os estímulos do meio são interceptados por um agente mediador, que atua de forma conectiva entre a EAM e o indivíduo. Pela EAM os estímulos são transformados pelo mediador²⁰, que age motivado por suas intuições e intenções, por suas emoções e sua cultura. Esta intervenção mediada permite selecionar e organizar a transmissão dos estímulos, possibilitando ao indivíduo a apreensão de estratégias cognitivas e processos que buscam facilitar sua compreensão e a interpretação do mundo que o cerca (FUENTES, 2009; CARVALHO, 2012).

É o mediador quem leva o mediado a focalizar sua atenção, atentando-o para os diferentes estímulos capazes de contribuir com sua autorregulação da aprendizagem. Os fatores intencionais de transmissões culturais constituem-se assim em mediações. Nesse sentido, Gonçalves e Vagula (2012), salientam que a

²⁰ O agente mediador pode ser o pai, a mãe, o irmão, o educador, enfim, qualquer pessoa do convívio do indivíduo.

mediação proposta por Feuerstein não pode ser compreendida como qualquer interação entre mediador e mediado. A mediação intencional, significativa, qualitativa, que culminará em modificações cognitivas estruturais está relacionada “à interposição intencional de um ser humano que media estímulos capazes de afetar o organismo mediado” (GABRIELLI, 2010, p. 43).

A mediação demonstra que todo ser humano é passível de modificações cognitivas. Estas modificações cognitivas acontecem quando o mediador avalia estratégias, selecionando as mais apropriadas para as diferentes situações de aprendizagem, ampliando algumas, ignorando outras. Haverá modificações cognitivas efetivas quando o mediador estabelecer com a criança interações (mediações) que afetem sua estrutura cognitiva, conduzindo-a ao crescimento intelectual. InterAgindo deliberadamente com o mediado, o mediador seleciona, filtra e organiza os estímulos, interferindo diretamente no processo de construção do conhecimento. Fuentes (2009, p. 15) indica que para esse processo, o mediador deverá utilizar determinados critérios. A autora cita na sequência os doze critérios de mediação estabelecidos por Reuven Feuerstein para a aprendizagem mediada:

- I – Intencionalidade e reciprocidade;
- II – Transcendência;
- III – Mediação do significado;
- IV – Mediação do sentimento de competência;
- V – Mediação da regulação e controle do comportamento;
- VI – Mediação do comportamento de compartilhar;
- VII – Mediação da individuação e diferenciação Psicológica;
- VIII – Mediação da conduta de busca, planificação e realização de objetivos;
- X – Mediação da consciência da modificabilidade humana;
- IX – Mediação do desafio: busca pelo novo e complexo;
- XI – Mediação da escolha da alternativa otimista;
- XII – Mediação do sentimento de pertencimento cultural.

Antes de elencarmos a definição para alguns dentre os critérios citados²¹, cumpre retomar que a mediação acontece onde e quando for requerida uma organização. “Ela é pensável. Ela torna presente o ausente” (TURRA, 2007, p. 308). Por este motivo voltamos nossos olhares para alguns dos critérios de mediação apontados por Feuerstein.

Referente ao critério mediação por intencionalidade e reciprocidade, trazemos por definição a intenção e a troca, que implicam em aberturas provocativas para a curiosidade e para a promoção de respostas (CARVALHO, 2012). Já a mediação por transcendência representa a orientação para necessidades e objetivos que se estendem para além do momento imediato que lhe deu origem e deve estabelecer relações entre o que passou, entre o que acontece e o que virá, buscando integrar e ampliar o nível de informações, possibilitando ao indivíduo observar o que aconteceu no passado, inferindo e Agindo sobre o presente e o futuro (FUENTES, 2009).

Na mediação pelo significado o mediador estabelece com o mediado significados sociais e afetivos, permitindo uma abertura que lhe possibilite conhecer as necessidades do mediado e a partir delas, elaborar estímulos que proporcionem uma aprendizagem plena em significados (FUENTES, 2009). Mediar pelo sentimento de competência, de acordo com Carvalho (2012) se trata de proporcionar para o mediado a interpretação da própria capacidade, da confiança em si mesmo, da valorização de sua aprendizagem eficiente. Para a autora apenas a competência, por si mesma, não basta. É preciso e fundamental que o mediado sinta-se competente.

Com a mediação da regulação e controle do comportamento, o mediador leva a criança a pensar sobre seu comportamento, direcionando reflexões para as automodificações comportamentais (FUENTES, 2009). A mediação por conduta de busca, planificação e realização de objetivos é constituída pela crença do trabalho

²¹ Interessa-nos para o presente estudo os critérios I, II, III, IV, V, VIII e X, por este motivo faremos uma explanação somente dos critérios de interesse. Maiores informações sobre os critérios não comentados podem ser obtidas em FUENTES, 2009, p. 15-16.

segundo metas pré-estabelecidas, pelo planejamento de meios para que essas metas sejam alcançadas. Ao auxiliar o mediado nesse processo de planejamento e de elaboração de metas, o mediador contribui com a formação de uma conduta autorregulada.

A mediação da consciência da modificabilidade humana, para Fuentes (2009), consiste na forma como o mediador levará o mediado a sentir, reconhecer e compreender suas capacidades de avanço em sua aprendizagem, buscando para isso valorizar as capacidades que traz consigo. Nessa mediação, é exposta ao mediado a sua capacidade da adaptação a situações inéditas que instiguem a experiência de novas aprendizagens. “O mediador desmitifica a noção de inteligência, mostrando que ela é modificável, que todo mundo pode ser inteligente” (CARVALHO, 2012, p. 65).

Os critérios de mediação selecionados e rapidamente descritos possibilitam à criança adquirir, de forma gradual, as ferramentas necessárias para aprender a aprender, para formar-se como pessoa, para adaptar-se, para enfrentar os desafios impostos pela vida, para autorregular-se.

A cultura e os meios de informação são fontes para a mudança do homem. Uma mediação educativa deve ter integrados três elementos: o educador (ou qualquer pessoa que propicie desenvolvimento a outra), o aprendiz (ou qualquer pessoa na condição de mediado) e as relações (tudo o que é expressado/ vivenciado no processo de ensino e aprendizagem). O primeiro – o educador/mediador – é o elo de ligação entre o mediado e o saber, entre o mediado e o meio, entre o mediado e os outros mediados (TURRA, 2007, p.308).

A teoria legada por Feuerstein nos remete a compreender que atuar como professor mediador significa possibilitar interações que levem a criança a pensar, a refletir, a agir sobre circunstâncias que modifiquem seus processos cognitivos e a conduza ao aprendizado. A função do professor mediador é aculturar a criança, ação esta pura e exclusivamente humana. No decorrer da vida, as pessoas passam umas às outras, determinados valores que ultrapassam a necessidade de sobrevivência, como por exemplo, os valores morais, os valores afetivos, os científicos, os filosóficos, dentre outros. Pelo processo de mediação, o homem se apropria de tais valores, adquire cultura, humaniza-se.

4.3.2 O professor mediador e a aprendizagem autorregulada

Ao professor mediador da aprendizagem, enquanto elo conectivo entre criança e cultura, cabe uma postura de muita disponibilidade e responsabilidade, em uma busca pela construção do conhecimento autônomo, tanto para si, como para a criança. A mediação da aprendizagem que integra quem ensina (mediador-professor) e quem aprende (mediado-criança), em uma interação intencional e planejada, exige um professor mediador que enxergue além da mera transmissão de conhecimentos.

Segundo Feuerstein (1983) a mediação da aprendizagem é um tipo de interação entre quem ensina e quem aprende, caracterizada pela interposição intencional e planejada do mediador que age entre as fontes externas de estímulo e o aprendiz. O mediador deve selecionar, dar forma, focalizar, intensificar os estímulos e retroalimentar o aprendiz em relação às suas experiências a fim de produzir aprendizagem apropriada e mudanças no sujeito (CARVALHO, 2012, p. 65).

De acordo com Gonçalves e Vagula (2012), o foco da aprendizagem está no processo percorrido, nas formas de pensar, na relação de ajuda, ou seja, no meio em que se dá o desenvolvimento cognitivo e não apenas nos fins que se encerram em si mesmos. Fazem parte deste percurso a reflexão, o pensar sobre o que se faz, o pensar sobre o que se vive, sobre o que se sente, o pensar sobre o que se pensa.

Ensinar a pensar é uma expressão comum no contexto educacional contemporâneo. Fuentes (2009) se refere a esse fato argumentando que tal forma expressiva é marcada pelas orientações metodológicas do trabalho pedagógico e pelas preocupações geradas nesse campo. No entanto, apesar de sua popularidade, a expressão nem sempre se converte em prática no espaço educativo, porque a postura do professor mediador por vezes não se converge em competências que permitam aprender a aprender. Nesse sentido, a autora reforça que para haver sucesso neste aspecto, cabe ao mediador compreender como suas crianças aprendem e como os processos cognitivos e afetivos incidem sobre a aprendizagem. Este conhecimento orientará a prática do professor mediador para a metacognição, ou seja, para o pensar sobre o pensar, para o aprender a aprender.

Entendemos assim que é imprescindível ao professor mediador conhecer as ferramentas adequadas para ensinar. Retomamos aqui a autorregulação da

aprendizagem, justificando que quando o indivíduo, através da mediação do professor, torna-se capaz de automodificar-se, ele estará mais propício a adaptar-se cognitivamente e emocionalmente melhor às adversas circunstâncias da sua vida, podendo trilhar um caminho autorregulado. Dizendo em outras palavras, através da mediação, o desenvolvimento cognitivo pode ser processado pela internalização de uma regulação externa, que favorecerá a regulação interna, ou seja, a autorregulação.

Ao impulsionar as estratégias da autorregulação da aprendizagem, o professor mediador favorece o entendimento sobre o ato de aprender, baseado na ativação de processos autônomos, que contribuirá com a formação de pessoas competentes, tanto dentro, quanto fora do cotidiano educativo (FUENTES E ROSÁRIO, 2013).

A autorregulação da aprendizagem pode ser melhor visualizada quando buscamos compreendê-la como a capacidade que a criança adquire para controlar seus processos cognitivos, para autogerir seu comportamento, suas emoções, sua aprendizagem, seu autoconhecimento.

Sob a perspectiva de Feuerstein a autorregulação:

refere-se à atividade reflexiva, à ação de autopercepção de nossas próprias elaborações. Por trás da orientação socrática “conhece-te a ti mesmo” está a ideia de metacognição, sendo uma ação fundamental do mediador ativá-la em todos os momentos propícios. As funções metacognitivas, uma vez intensamente ativadas pelo mediador, tendem a fazer com que o mediado perpetue sua modificação, regulando-se continuamente (GONÇALVES E VAGULA, 2012, p. 10).

Compreendemos, a partir da literatura referenciada, que é necessário ao professor mediador promover competências da autorregulação da aprendizagem entre as crianças, desde que tenha formação para isso.

É cabível ao professor mediador ensinar a pensar, ensinar a criança ser inteligente, visto que a inteligência pode também ser construída.

Somente por meio da mediação será possível modificar não apenas as estruturas cognitivas da criança, que favorecem a autorregulação, mas principalmente modificar os pressupostos de toda uma sociedade, que se pede mais justa, mais coesa e mais preocupada com seus integrantes.

4.4 Piaget, Bandura e Feuerstein: possíveis interfaces conceituais

Piaget, Bandura e Feuerstein entendem que o indivíduo, através de diferentes processos, pode regular sua cognição, seu comportamento e suas motivações. Os três autores defendem em seus estudos que as crianças podem intervir intencionalmente em seu processo de aprendizagem, transformando e conduzindo este processo de acordo com objetivos pré estabelecidos. Para estes pesquisadores, a criança pode, a partir de iniciativas pessoais, conduzir sua própria aprendizagem, estendendo o que aprendem a outras instâncias de suas vidas.

Compreendemos, dessa maneira, que sob as perspectivas de Piaget, Bandura e Feuerstein, a autorregulação da aprendizagem é constituída por um processo ativo, proposital, compreendido como a capacidade que o indivíduo adquire para controlar seus processos cognitivos, para autogerir seu comportamento, suas emoções, para autoperceber-se, autoavaliar-se. Piaget, Bandura e Feuerstein enfatizam que os fatores cognitivos não podem ser dissociados dos fatores emocionais.

Também observamos consonância de ideias entre os autores quando estes se referem à influência do meio para as modificações cognitivas. Em uma ação recíproca, os três defendem que a pessoa transforma o mundo, enquanto é transformada por ele. O mesmo se dá nas relações entre as pessoas:

[...] Pensa que quando você e eu nos encontramos, e minha ideias são diferentes das suas, eu tratarei de assimilar seu ponto de vista ao meu, e acomodar meu ponto de vista ao seu. Desta forma, você como ser humano, atua como um objeto sobre os meus pontos de vista e os muda (FEUERSTEIN, 1983, p. 134).

Aos dizeres de Feuerstein (1983), podemos relacionar as ideias de Piaget e Bandura. Como é possível notar, há diversas interfaces entre as perspectivas teóricas selecionadas para o corrente trabalho²².

²² Temos consciência de que muitas outras convergências podem ser encontradas entre as ideias de Piaget, Bandura e Feuerstein, contudo, para essa pesquisa, interessam-nos apenas algumas interfaces, em especial as citadas acima. Não apresentamos as divergências por que consideramos consonante para o estudo apenas alguns aspectos comuns.

4.5 A Educação infantil, a literatura, a formação docente e a autorregulação

Na educação infantil, a imaginação é capaz de transformar o topo de um escorregador no pico da mais alta montanha, de onde será possível ver coisas que com os pés no chão, não seria possível visualizar. O balanço do parque pode ser a melhor forma de voar até a lua e as estrelas sem o auxílio de asas. O gira-gira pode ser uma maneira divertida de entrar no olho de um tornado, do qual se sai feliz e sem nenhum arranhão.

É preciso ter olhos de criança para poder imaginar o que sentem e pensam os pequenos enquanto exploram e aprendem, muitas vezes, em reinos de fantasia, alicerçados em pleno chão do pátio, do parque, da sala ou do corredor de uma escola de Educação Infantil. A imaginação é uma forte aliada nesse período de grandes transformações. Para Abramovich (2009), enxergar com olhos do imaginário significa entrar em um mundo onde é permitido sentir emoções importantes como alegria, tristeza, raiva, irritação, medo.

Gonçalves (2009) indica que a literatura para a infância é um dos objetos culturais mais importantes na vida da criança, pois pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e da linguagem, devido à riqueza de motivações, de sugestões e de recursos que favorecem seu equilíbrio psicológico e afetivo. São estes fatores que levam a criança ao desenvolvimento, à aprendizagem que a inserem no mundo da cultura.

A partir de tais fatores a criança começa a se entender melhor e com isso, será capaz de entender melhor as outras pessoas. “Quando as crianças são pequenas, é a literatura que melhor canaliza esse tipo de informação” (BETELHEIM, 2007, p. 10).

Para que uma história realmente prenda a atenção de uma criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar clara suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETELHEIM, 2007, p. 11).

Ainda no estudo de Betelheim (2007), identificamos que cada história tem muitos níveis de significado, que cada pessoa interpreta a partir de suas próprias vivências, das suas angústias e ansiedades, ou, dizendo de outra forma, qual história é mais importante para uma criança em uma idade específica depende inteiramente de seu estado psicológico de desenvolvimento e dos problemas que mais a impressionam no momento.

Rosário (2003) apresenta que uma boa história é uma espécie de holograma na vida de um indivíduo, de uma cultura ou de uma espécie. Cada um de nós escuta com ouvidos condicionados pela sua própria história, aquilo que mais necessita naquele instante.

As histórias que contamos e as que ouvimos modelam o significado e a estrutura das nossas vidas em todos os seus estádios. Histórias e narrativas, pessoais ou de ficção, enchem a nossa vida de significado e de pertença. Elas ligam-nos aos outros e às nossas próprias histórias providenciando-nos uma tapeçaria rica em desafios de tempo, lugar e conselho no que poderíamos fazer com as nossas vidas [...]. Pensamos a nossa vida tal como a vivemos, através de narrativas (ROSÁRIO, 2003, p. 10).

Por meio das narrativas historiadas pela literatura infantil é possível à criança conectar-se consigo mesma e com o mundo a sua volta, tornando-se parte desse mundo. Tudo isso porque os enredos literários são capazes de ensinar, mesmo quando não foram destinados para tal fim. Com isso, acreditamos que a literatura para a criança é indissociável da aprendizagem infantil.

Abordar a aprendizagem na infância significa refletir sobre a sua relação com o desenvolvimento humano. Desenvolvimento, que como vimos, ocorre a partir de modificações cognitivas e afetivas, que vão acontecendo ao longo da vida humana, desde a concepção até à morte. Dessa maneira, compreendemos a aprendizagem como a capacidade original, progressiva e contínua que o ser humano tem de se adaptar às mudanças e ao meio ambiente. Assim como ocorre com o desenvolvimento, a aprendizagem também acompanha o sujeito por toda sua vida e ambos reclamam motivação e atividade por parte do indivíduo. Aprender será, então, um processo de transformação individual e de construção da própria personalidade, em uma constante aquisição de conhecimentos, de memorização, de percepção, de

criação, de observação e de descobertas em um processo de reorganização mental (DIAS E CORREIA, 2012).

Para Rosário e Almeida (2005) a aprendizagem deve proporcionar a construção cognitiva e o conhecimento através da autonomia para buscar, apropriar e selecionar informações relevantes, que depois de analisadas ou solucionadas, podem contribuir com a progressividade da criança no aprender e no realizar, de forma que tais procedimentos se estendam por toda sua vida. Nesse sentido, ao investigar competências que podem ser aprendidas e trabalhadas pelo ser humano desde a mais tenra idade, retornamos à autorregulação.

A literatura científica apresenta diversos conceitos e várias abordagens teóricas para a autorregulação da aprendizagem, contudo, sob as concepções teóricas adotadas por esse estudo, a autorregulação revela-se como uma forma utilizada pelo ser humano para enfrentar seus problemas, para planejar e desenvolver estratégias, para acompanhar criticamente a realização de atividades planejadas e para interpretar os resultados obtidos, de maneira cíclica, através de esforços autônomos, centrados nas atividades que se pretende desenvolver (ROSÁRIO, 2003; BORUCHOVITCH, 2014; PISCALHO E VEIGA SIMÃO, 2014a/2014b; ROSA, 2015).

A autorregulação é intrínseca à vida humana. Uma criança nasce predisposta a guiar o seu desenvolvimento e sua adaptação ao meio em que viverá. Com a experiência adquirida em suas vivências, a criança aos poucos pode tornar-se mais pró-ativa e com maior controle sobre suas ações (PISCALHO E VEIGA SIMÃO, 2014a). Nesse sentido, compreendemos que a oportunidade de aprender não pode ser considerada apenas como um direito da criança, mas antes de tudo, como uma necessidade básica, capaz de modificar o futuro e o ambiente que ela encontrará pela frente.

Ao esclarecerem que as crianças mais novas são capazes de autorregular a sua aprendizagem, Piscalho e Veiga Simão (2014a) apelam à urgência da promoção destas competências, de forma intencional, não só pelos benefícios imediatos, mas também, pelos percursos que se abrem ao longo da vida. Sob essa óptica, a aprendizagem autorregulada se concretiza quando a criança toma

consciência de si e dos outros, quando enfrenta seus problemas, quando aplica estratégias, quando reflete sobre o que faz, avaliando o resultado de seu esforço, em um processo de interação e construção permanente que conduz à independência, à auto-organização, à reflexão, ao espírito crítico, que modificam cognitiva e estruturalmente tanto as crianças como os educadores envolvidos.

Ainda são poucas as pesquisas relacionadas à autorregulação com crianças pequenas, contudo, como indicam os estudos de Piscalho e Veiga Simão (2014a; 2014b), é possível promover a autorregulação em crianças menores por meio de ambientes de aprendizagem com materiais interessantes e desafiadores, que permitam aos pequenos explorar e praticar o que aprenderam, por meio de atividades educativas como narração de histórias ou visualização de vídeos em que possam observar o comportamento autorregulado de outras crianças, seus pares e, sobretudo, através da elaboração de perguntas que estimulem o pensamento divergente, as opiniões contrárias, que levem as crianças a perceberem outras maneiras de resolver um mesmo problema ou situação, ampliando e enriquecendo a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (PISCALHO E VEIGA SIMÃO, 2014a; 2014b).

Fundamentadas por tais pressupostos, percebemos a possibilidade de sucesso em um trabalho que atrelasse a literatura infantil e as estratégias da autorregulação com crianças e educadores da primeira etapa da educação básica. As crianças, enquanto agentes mediados e os educadores enquanto agentes mediados pelas formações e mediadores da aprendizagem infantil.

Em uma síntese integrativa, buscamos unir literatura infantil, fruição, autorregulação e formação docente, pretendendo encontrar nos textos literários escritos para a criança o meio para a reflexão, para o pensar sobre o pensar, para o aprender a aprender. Nessa perspectiva, a presente proposta intenciona focalizar a atenção nas práticas educativas que possam utilizar a literatura infantil como meio para promover competências que a criança levará consigo para toda a vida, sem desconsiderá-la no entanto como palavra-arte, como formatividade, como lazer que instiga a imaginação e a criatividade, como fruição. Entender o caminho percorrido

para que isso possa ser feito, de acordo com o que apontam as professoras de uma escola infantil, foi o norte definido para esse estudo.

A literatura infantil foi escolhida como o meio para a fruição e para o desenvolvimento da autorregulação com crianças de dois a seis anos e a formação de professores, o elo entre um assunto e outro. Ao falar sobre formação de professores e autorregulação, Boruchovitch (2014), ressalta que mesmo os profissionais da educação com mais experiência, ainda possuem conceitos vagos sobre o ensinar a pensar e também sabem pouco sobre estratégias de aprendizagem. Em decorrência desse fato, oferecem poucas intervenções para a aprendizagem autorregulada.

[...] os nossos cursos de formação de professores carecem de um espaço para a autorreflexão de forma geral, e, mais especificamente, dessa natureza, deixando sem resposta qual pode ser a contribuição que o professor, ao pensar sobre a sua própria aprendizagem, ao se olhar como estudante, pode ter para a compreensão e a facilitação da aprendizagem de seu aluno. É possível que esse pensar sobre si mesmo, enquanto aquele que aprende, com suas facilidades e dificuldades inerentes ao próprio processo, seja um “ponto-chave” para o aprender e o ensinar em direção à aprendizagem autorregulada. (BORUCHOVITCH, 2014, p. 406).

Dentro desse contexto, buscamos planejar, desenvolver e avaliar uma formação continuada, que por ser parte integrante da presente pesquisa, intencionou conceituar a autorregulação e encontrá-la no cotidiano profissional e pessoal de cada educadora participante, da mesma maneira, também procurou resgatar a literatura infantil que continua acesa no interior de cada envolvida no processo. Entendemos que a experiência de formação continuada, propiciou-nos encontrar nas participantes do estudo, mediadoras para a aprendizagem autorregulada.

Sob a temática da literatura infantil e da autorregulação, a formação continuada integrante desse trabalho, buscou em todas as suas etapas, trazer vida à fala de Nóvoa (2009) quando afirma que o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. O autor arremata essa linha de pensamento dizendo que a educação encontra dificuldades para dar passos concretos nesse sentido, mas que é preciso começar. Assim se apresenta esse estudo: como mais um passo rumo à contribuição para a formação de adultos e crianças no contexto da Educação Infantil, cuja legislação vigente a define como o

tempo e o espaço para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996).

Com a formação, intencionamos não somente contribuir com o desenvolvimento profissional docente, mas também promover entre as professoras a reflexão e o diálogo necessários para a aprendizagem mediada, considerando a relevância dos processos intencionais que utilizam quando ensinam e os efeitos de tudo isso no desenvolvimento infantil.

Integrava nossos propósitos chegar ao final da formação com educadoras mais comprometidas com uma educação voltada para as:

[...] competências e técnicas pedagógicas que lhes permitam sustentar decisões fundamentadas, relativas ao uso do conhecimento estratégico; desenvolver a capacidade de controlar a sua aprendizagem; desenvolver competências para persistir na tarefa; aprender a planejar adequadamente a tarefa; ser capaz de definir objectivos concretos e metas a atingir nas tarefas propostas; ser capaz de delinear estratégias para alcançar os objectivos propostos; aprender a regular pensamentos, sentimentos e ações; ser capaz de refletir e retirar daí conclusões; perceber a importância de um planeamento e monitorização bem-feitos; perceber o que correu mal/bem; ser capaz de avaliar o que fez menos bem e porquê; perceber como poderia fazer melhor; ser capaz de generalizar as aprendizagens a situações quotidianas, na escola e em casa (PISCALHO E VEIGA SIMÃO, 2014a, p. 187).

É possível apontar que a relevância dessa pesquisa está em contribuir não somente com a formação professores, mas também e principalmente com um trabalho que eleve a literatura infantil como o meio para a formação integral de uma criança mais criativa, mais reflexiva, mais humana, mais capaz de compreender a si e aos outros, mais capaz de autorregular sua aprendizagem, enfim.

Argumentos como esse motivaram o seguinte problema de pesquisa:

Como utilizar a literatura infantil como meio para promover estratégias de autorregulação com crianças de 2 a 6 anos, sem que a mesma perca seu espaço de fruição?

Eu atravesso as coisas, e no meio da travessia não vejo! Só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto bem diferente, bem diverso do que em primeiro se pensou
(GUIMARÃES ROSA)

5 AS FLORES E OS ESPINHOS, ENCONTRADOS PELO CAMINHO

Sobre o delineamento da pesquisa

O ato de pesquisar implica avançar fronteiras, transformando dados e conhecimentos em um confronto de informações e evidências. Não é concebível entender e planejar o que vai ser feito nesse percurso como algo abstrato. Dessa forma, entende-se que o delineamento de uma pesquisa, é ato vivo, que se revela em fatos concretos pelas ações de organização, pelo desenvolvimento do trabalho, pela maneira como se observa as coisas no mundo (GATTI, 2007).

A opção metodológica implica diretamente na forma de construção do conhecimento, demonstrando o conteúdo nascido do contraste entre teoria e prática. Assim sendo, definimos esta pesquisa como descritiva e exploratória que para Gil (2008), tem como foco levantar opiniões, atitudes e entendimentos entre os participantes, sendo realizada especialmente quando o tema escolhido ainda é pouco explorado e sua principal finalidade é desenvolver, esclarecer e ampliar ideias.

As razões que motivaram a abordagem desta pesquisa vão diretamente ao encontro do que é proposto em investigações de natureza qualitativa: um estudo que obtém dados descritivos diretos entre o pesquisador e a situação estudada; primando pela união harmônica entre sujeito, pesquisador e objeto de estudo; analisando ações, comportamentos, valores, opiniões e sentimentos que não poderiam ser calculados ou traduzidos em parâmetros estatísticos; utilizando a escolha de teorias oportunas, analisando-as através de diferentes olhares, preocupando-se em retratar o ponto de vista dos participantes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; FLICK, 2004).

Estas concepções serviram de base para que a metodologia adotada neste estudo, como nos sugere Gatti (2007), viesse a se tornar algo além das questões de rotina ou pré-formuladas como receitas e se transformasse em vivências pertinentes e consistentes em termos de perspectivas e metas.

5.1 A questão norteadora

Como utilizar a literatura infantil como meio para promover estratégias de autorregulação com crianças de dois a seis anos, sem que a mesma perca seu espaço de fruição?

5.1.1 O objetivo geral

Compreender como utilizar a literatura infantil para promover estratégias da autorregulação com crianças de dois a seis anos, sem que a mesma perca seu espaço de fruição.

5.1.2 Os objetivos específicos:

Os instrumentos de pesquisa foram organizados para atender aos seguintes objetivos específicos:

- Planejar, desenvolver e avaliar uma formação continuada para os educadores envolvidos, no decorrer do ano de 2015 em uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de Campinas, tendo como temática a literatura infantil, a autorregulação e a mediação do professor;
- Compreender critérios de escolha dos livros infantis pelos educadores e quais práticas pedagógicas os integrantes da formação continuada consideram como as mais adequadas para promover a autorregulação e a fruição;
- Socializar entre a equipe as práticas e experiências mais relevantes, indicadas pelas participantes;
- Analisar o que relatam as professoras sobre a literatura infantil como fruição e como meio para desenvolver as competências da autorregulação em crianças de dois a seis anos, no contexto observado;
- Verificar se é possível a harmonia entre literatura infantil como arte formativa e como meio pedagógico na Educação Infantil.

5.2 Percursos iniciais: a revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica é comumente desenvolvida a partir do levantamento de material já elaborado, constituído principalmente por livros, produções acadêmicas e artigos científicos. A escolha correta das fontes em que se vai revisar a literatura é um aspecto importante na relevância de uma pesquisa, pois assegura as condições em que os dados foram obtidos, oferecendo maior credibilidade e segurança para quem procura entender estudos anteriores. Dessa forma, a revisão de literatura no corrente trabalho foi elaborada a partir dos bancos de dados: Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scielo.

Em um primeiro momento, foi feito um levantamento bibliográfico minucioso, utilizando os seguintes descritores: literatura infantil, autorregulação, autonomia e formação de professores. Esse era o ponto que pretendíamos alcançar durante o início da travessia de nosso estudo, contudo, conforme fomos nos aprofundando no assunto, percebemos convergências e divergências entre os materiais coletados, e observamos que a margem alcançada, nos direcionava a olhar para pontos antes despercebidos, revelando-se muito diferente daquilo que nos havíamos proposto inicialmente a estudar. A fruição, a mediação da aprendizagem e o professor mediador foram encontrados na nova margem, e não podiam passar despercebidos. Esse fato nos remeteu a fazer uma nova revisão bibliográfica, e com as palavras-chave reescolhidas e entrelaçadas aos objetivos do estudo, foram selecionados 25 novos descritores:

1. Literatura infantil and percurso histórico;
2. Literatura infantil and fruição;
3. Literatura infantil and formação de professores;
4. Literatura infantil and autorregulação;
5. Literatura infantil and autorregulação da aprendizagem and formação de professores and fruição;
6. Formação de professores and Educação Infantil;
7. Educação infantil and autorregulação da aprendizagem;

8. Autorregulação da aprendizagem and formação de professores;
9. Educação infantil and livro infantil;
10. Aprendizagem e educação infantil;
11. Piaget and Literatura infantil;
12. Piaget and desenvolvimento humano;
13. Piaget and autorregulação da aprendizagem;
14. Teoria Social Cognitiva;
15. Albert Bandura;
16. Albert Bandura and autorregulação da aprendizagem;
17. Reuven Feuerstein;
18. Experiência de aprendizagem mediada and literatura infantil;
19. Professor mediador and fruição;
20. Professor mediador and literatura infantil;
21. Feuerstein and autorregulação;
22. Professor mediador and autorregulação da aprendizagem;
23. Professor mediador and literatura infantil and fruição;
24. Competências autorregulatórias;
25. Desenvolvimento da criança pequena and professor mediador.

Todos os descritores foram pesquisados nos três bancos de dados e a quantidade de descritores selecionada foi produto da procura por documentos relevantes que foram pouco encontrados durante a pesquisa. A cada vez que o resultado apresentava pouco estudo científico produzido, outro cruzamento de informações originava um novo descritor. Os apêndices 1, 2 e 3 refletem esse percurso, bem como a quantidade de estudos encontrada e os quadros apresentados no decorrer desse capítulo demonstram o caminho utilizado para o levantamento, o total de pesquisas e quais/quantas foram selecionadas por apresentarem relevância para este trabalho, a partir da leitura de seus resumos.

Foram considerados na busca os anos de 2010 a 2016, contudo, alguns documentos de anos anteriores também foram selecionados para revisão, devido ao fato de haver pouco estudo correlato como o tema escolhido, principalmente no que tange à autorregulação na Educação Infantil.

5.2.1. A pesquisa bibliográfica na base de dados CAPES

O apêndice um apresenta os descritores; a quantidade encontrada em cada busca e quais os documentos selecionados pela CAPES, por serem considerados relevantes (nove dos últimos seis anos e dois de anos anteriores - onze ao total). Foram descartados os estudos que não estavam em consonância com essa pesquisa.

Tabela 1. Documentos selecionados por nível e ano – CAPES.

Ano	Artigos	Dissertações	Teses	Total
2002	1	-	-	1
2009	1	-	-	1
2010	-	2	-	2
2011	1	1	1	3
2013	1	-	-	1
2014	3	-	-	3
TOTAL	7	3	1	11

5.2.2. A pesquisa bibliográfica na base de dados BDTD

O apêndice dois apresenta um total de oito documentos encontrados, dentre eles seis dos últimos cinco anos e dois de anos anteriores.

Tabela 2. Documentos selecionados por nível e ano – BDTD.

Ano	Artigos	Dissertações	Teses	Total
2009	-	1	1	2
2010	-	1	-	1
2011	-	1	-	1
2012	-	1	-	1
2014	-	1	1	2
2015	-	-	1	1
TOTAL		5	3	8

5.2.3. A pesquisa bibliográfica na base de dados SCIELO

O apêndice três apresenta quatro documentos selecionados, todos dos últimos cinco anos. Foram ignorados os documentos que não abriram e descartados os documentos já encontrados nas buscas anteriores, nos outros bancos de dados; repetidos em descritores antesequentes na própria base de dados ou documentos que tratavam de assuntos descontextualizados ao presente estudo.

Tabela 3. Documentos selecionados por nível e ano – SCIELO.

Ano	Artigos	Dissertações	Teses	Total
2010	2	-	-	2
2014	2	-	-	2
TOTAL	4	-	-	4

5.2.4 O agrupamento dos dados levantados

Tabela 4. Tabulação dos dados selecionados por assunto.

No	AGRUPAMENTO POR DESCRITORES	QUANTIDADE
1	LITERATURA INFANTIL	8
2	AUTORREGULAÇÃO	4
3	FRUIÇÃO	2
4	EDUCAÇÃO INFANTIL	6
5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	6
6	PIAGET	3
7	BANDURA	3
8	FEUERSTEIN	1
9	PROFESSOR MEDIADOR	3
10	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	8
	TOTAL	44

O quadro acima, com dez dados agrupados e quarenta e quatro resultados, apresenta divergência da quantidade total de documentos (vinte e três), mencionada nos quadros anteriores, por que o foco de algumas pesquisas

encontradas se enquadra em mais de um dos dez assuntos selecionados. Alguns estudos que tratam sobre literatura infantil, falam igualmente de formação de professores, da mesma forma que abordam com grande relevância práticas pedagógicas.

A partir desse quadro, é possível afirmar que os descritores mais encontrados nesse levantamento são literatura infantil e práticas pedagógicas, seguidos por educação infantil e formação de professores.

Embora seja um tema recente, os estudos sobre autorregulação também tem sido foco de interesse de investigadores, contudo apenas dois dentre os documentos encontrados fazem referência à Educação Infantil, com crianças de cinco a sete anos. Com crianças menores, não foi encontrado nenhum estudo correlato.

É notável um crescente aumento de estudos teóricos e empíricos nas últimas décadas que buscam compreender como a criança pensa, sente, aprende, se relaciona, mas, considerando os descritores investigados, verificamos que ainda são poucas as pesquisas sobre tais assuntos no campo da Educação Infantil.

Os estudos selecionados foram lidos na íntegra para serem utilizados ou descartados como fontes de pesquisa.

As demais referências bibliográficas utilizadas por nós no decorrer da pesquisa, foram obtidas pelo site da Biblioteca Digital da Unicamp; através das referências contidas nos documentos selecionados ou indicadas por profissionais que atuam/pesquisam a luz de temática próxima ou semelhante a esse estudo.

5.3 A caracterização da escola e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede pública de um município do interior do Estado de São Paulo, que atende trezentos e cinquenta e quatro crianças de zero a seis anos. A instituição possui quatro salas de Agrupamentos para crianças em período integral, com uma sala de AG1 (berçário) para crianças de quatro meses até um ano e meio, três salas de AG2 para crianças

de um ano e meio até três anos e oito salas de AG3 (quatro no período da manhã e quatro no período da tarde) para crianças de três a seis anos²³.

O AG1 possuía capacidade para atender vinte e quatro crianças (mas a sala chegou a abrigar trinta e quatro, devido aos mandatos do conselho tutelar) e contava com uma professora e três monitoras no período da manhã e três monitoras no período da tarde; o AG2 tinha capacidade para vinte e oito crianças (mas as três salas abrigavam juntas sessenta crianças, devido às inserções obrigatórias enviadas pelo Conselho Tutelar) com uma professora e duas monitoras de manhã e duas monitoras à tarde, em cada uma das três salas; já as salas de AG3 possuía apenas uma professora para trinta crianças. A escola contava também com uma professora de educação especial; equipe gestora completa, com diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica; vigilante diurno; zeladores para os períodos diurno e noturno; cinco cozinheiras e seis agentes de apoio.

Visando aproximar o discurso da pesquisa ao trabalho do professor/educador (Charlot, 2002), foi utilizado para a escolha do ambiente de investigação o próprio local de trabalho da pesquisadora.

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética e após a aprovação do mesmo, a pesquisadora entregou uma cópia do projeto aprovado e uma cópia do documento proveniente do Comitê de Ética comprovando a aprovação para a diretora da escola, que autorizou a formação continuada, a investigação e a coleta de dados junto aos sujeitos (conforme Anexos I-II).

Faz-se necessário lembrar que tanto a escola como todos os participantes envolvidos na pesquisa receberam nomes fictícios a fim de manter o sigilo de suas respectivas identidades e todo o material produzido será guardado sob a responsabilidade da pesquisadora por cinco anos depois do término da pesquisa.

Após esses procedimentos, foi feita a consulta na escola, em um momento de trabalho coletivo, sobre a participação das professoras na formação continuada e também na investigação direta da pesquisa. Com o assentimento, o planejamento foi

²³ Idade que as crianças iniciam o ano letivo.

elaborado, e a formação continuada teve início, ocorrendo quinzenalmente às quartas-feiras, durante o horário de formação das professoras. A equipe gestora, na qual a pesquisadora atua como vice-diretora, complementa-se com a diretora e a orientadora pedagógica, que também participaram da formação com as professoras. As monitoras e agentes de educação infantil que atuam com as crianças de período integral, bem como as demais funcionárias da escola que voluntariamente quiseram participar, integraram-se em dias e horários destinados para a formação do segmento, distribuídos quinzenalmente em dois dias distintos da semana, terça e quinta-feira.

A formação foi certificada ao final pelo centro de formações vinculado à prefeitura do município e teve como título: “Construindo caminhos: a autorregulação e o desenvolvimento da autonomia por meio da literatura infantil”. O cronograma foi composto considerando horas teóricas e horas práticas, que foram utilizadas para efetivo trabalho de atividades com as crianças.

Embora toda a escola estivesse envolvida no processo de formação continuada, participaram dessa pesquisa apenas doze professoras²⁴, as quais acompanhamos e entrevistamos, para a produção do material empírico e análise dos dados, visando atingir os objetivos propostos.

²⁴ Que somam juntas todas as professoras efetivas da unidade educacional.

*O real não está na saída e nem na chegada,
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*
(GUIMARÃES ROSA)

6 E ENTÃO...

Sobre as etapas da formação continuada

É consenso no meio acadêmico que o trabalho de formação continuada deva fazer parte do cotidiano educacional. Nóvoa (2009) ao tratar sobre formação em exercício, aponta a necessidade de uma formação construída dentro da profissão, centrada na aprendizagem das crianças, baseada em uma cultura profissional de trocas e ganhos coletivos, em que os professores mais experientes possam contribuir com a formação dos professores recém-chegados.

Consideramos a forte relevância de tais dizeres e buscamos planejar a formação continuada que aqui relatamos, sobre os alicerces teóricos indicados por esse autor. Para tanto, logo no primeiro encontro, foram apresentados ao grupo os objetivos da pesquisa e estabelecemos como meta, organizar a formação em cinco módulos, que buscariam englobar as necessidades da equipe com os propósitos estabelecidos para a investigação, considerando o contexto da escola, a caracterização das turmas, a individualidade de cada educador, a formação primordial e coletiva para professores ingressantes/inexperientes, a troca de ideias, experiências e conceitos entre as educadoras, dentre outros aspectos.

Amarrando os objetivos expostos para esse estudo aos cinco módulos estabelecidos através de diálogo com o grupo, consignamos como temas norteadores para a formação: a literatura infantil; a autorregulação; as perspectivas teóricas; o protagonismo da criança pequena; a aprendizagem mediada e a socialização de práticas. O planejamento dos temas nos levou a ordená-los para estudo, de acordo com as relevâncias apontadas pelo grupo, dessa forma, a autorregulação foi o primeiro assunto discutido, as perspectivas teóricas o segundo, o professor mediador/a aprendizagem mediada o terceiro, a literatura infantil, que já faz parte da rotina diária na Educação Infantil, veio para fechar o ciclo teórico, o quarto lugar foi sequenciado pela socialização das práticas e experiências, sendo esta a última etapa da formação. Neste capítulo discorreremos sobre cada uma das etapas que acabamos de mencionar.

6.1 O desenvolvimento profissional docente: primeiros passos (ANTES)

Depois de escolher os temas para a formação continuada junto com a equipe, buscamos na revisão bibliográfica documentos científicos que pudessem embasar teoricamente os assuntos selecionados. Após a leitura dos materiais, para cada etapa foi feita uma apresentação em slides que eram utilizados como subsídio para os diálogos com o grupo. A cada módulo teórico, buscamos referência em personagens da literatura infantil que pudessem nos servir como apoio para que as ideias discutidas no e pelo grupo alcançassem um nível maior de entendimento. A primeira personagem escolhida pela pesquisadora foi a Mafalda²⁵. As demais personagens foram indicadas por integrantes do grupo.

Os interesses, as falas, as expressões das participantes eram utilizadas para a produção do material teórico utilizado, visando buscar a motivação para a formação na (con) vivência entre a própria equipe. Contudo, enquanto planejávamos, foi possível perceber que a formação continuada não poderia ser conduzida por uma só pessoa, visto que começava a ser constituída pelo grupo. Encontramos apoio para expressar uma forma de planejamento nas palavras de Merleau-Ponty (2004), quando diz que cada pessoa pode ter um conhecimento daquilo que conhece como verdadeiro depois de já estar preso em certas relações com outros seres humanos, relações que orientam e direcionam as opiniões pessoais, dentro das opiniões coletivas. A partir do olhar do outro, novos olhares se formavam e os momentos coletivos para a formação, transformaram-se em espaços de observação e atenção voltados para crianças e adultos. Assim, o planejamento da formação ganhou um corpo, composto pelas individualidades de cada participante e também uma alma, constituída pelo trabalho em equipe.

Após a aprovação do planejamento da formação pelo grupo e sua inserção no Projeto Pedagógico da unidade, a formação foi iniciada. A equipe considerou oportuno começar pela temática da autorregulação, por se tratar de um assunto inédito para a grande maioria das participantes.

²⁵ Personagem escrita e desenhada pelo cartunista argentino Quino, Mafalda apresenta-se nas tirinhas como uma menina precocemente preocupada com a humanidade, que se rebela diante da situação do mundo em que vive, apontando críticas que levam à reflexão.

6.1.1 A primeira etapa: a autorregulação (DURANTE)

Utilizamos três encontros para compreender melhor a autorregulação e as primeiras discussões trouxeram das tirinhas a mascote Mafalda, que nos serviu de exemplo para a autorregulação. Com a frase “Pensar é grátis! Não fazê-lo sai caríssimo!²⁶”, iniciamos a reflexão a partir de nossas próprias vivências. Pensamos para fazer o que planejamos? Com que frequência? Paramos para planejar nossa vida? O que ocorre quando não há planejamento? Avaliamos o percurso de nosso planejamento? E o resultado final? O que fazemos quando tudo dá certo? E quando acontece o contrário?

Em uma retrospectiva, relembramos o que foi marcante em nossa infância. Buscamos resgatar sentimentos e emoções perdidos no tempo em que tínhamos a idade das crianças com as quais trabalhamos hoje²⁷. Quem frequentou a creche, como se via naquele ambiente? Quais lembranças podem ser trazidas da época da Educação Infantil? E o primeiro dia de aula no Ensino Fundamental? O primeiro amor? Os planos para o futuro? A faculdade? A escolha pelo trabalho na Educação foi motivada por quais fatores? Houve alguma influência externa? Como foram os primeiros meses como educadora? Teve dificuldades? De que forma você se vê diante do compromisso educacional perante as crianças que estão na turma pela qual você é responsável? Quais seus planos para o futuro?

Enquanto as perguntas eram feitas, ao som de uma música suave, muitas foram as reações. Algumas educadoras deixaram as lágrimas escorrerem livremente, outras foram ao banheiro lavar o rosto para escondê-las.

Ao falar sobre suas memórias, sobre o presente e sobre o futuro almejado, todas pareciam emocionadas de alguma forma. As que não denotavam os sentimentos pelas palavras, o faziam através de reações corporais ou olhares.

²⁶ Frase escrita pelo cartunista Quino, atribuída à personagem Mafalda. As imagens utilizadas na formação podem ser observadas nos apêndices 4; 4.1; 4.2 e 4.3, ao final da dissertação.

²⁷ Alguns registros podem ser lidos mais à frente, no próximo capítulo, no tópico sobre observações.

Todas as educadoras se expressaram, algumas mais, outras menos. O grupo todo participou narrando o que foi proposto e desse assunto, observamos que a vida é construída a partir daquilo que lembramos, sentimos, vivemos e planejamos para o futuro. É construída por nossas experiências (LARROSA, 2011).

Após relação de trocas na socialização de memórias, nos questionamos: Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vem as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço, da maneira como faço e/ou pretendo fazer? Em volta de tais questões, fundamentamos um diálogo base para o levantamento de conhecimentos prévios, através do qual averiguamos: O que já sabemos sobre autorregulação? O grupo respondeu pouco e a maioria afirmou não saber do assunto. Nos três grupos de estudo apenas duas pessoas, uma professora e uma monitora afirmaram terem estudado sobre autorregulação da aprendizagem na graduação.

Pelos motivos acima, buscamos compreender mais sobre os conceitos teóricos, compreendendo as fases da autorregulação e também suas categorias. Levantamos sua relevância para o processo de aprendizagem e buscamos estabelecer relações entre o que víamos na teoria com nossa vida pessoal e profissional.

Perguntamos-nos se nossas crianças seriam capazes de se autorregular e as educadoras que se manifestaram, afirmaram pensar que sim. Ficou combinado com o grupo que o conteúdo estudado seria revertido em atividades cotidianas que buscassem promover entre as crianças estratégias da autorregulação. A cada encontro, buscávamos ler o registro do encontro anterior e estabelecíamos uma palavra que pudesse defini-lo.

Para encerrar esse módulo, apresentamos outra tirinha da personagem Mafalda para problematizar a presença ou a ausência de estratégias de autorregulação. As educadoras justificaram suas respostas pautadas no conteúdo estudado e isso foi avaliado como um passo à frente em rumo aos objetivos estabelecidos.

6.1.2 A segunda etapa: a perspectiva teórica

Iniciamos a etapa seguinte socializando as atividades práticas desenvolvidas em sala, com as crianças. Algumas turmas, na prática, estavam muito além do pouco conteúdo estudado em equipe, outras turmas apontavam não ter compreendido direito o que era para ser feito e muitas foram as vezes que retomamos a proposta novamente, salientando que bastava fazer o planejamento rotineiro, incluindo atividades que levassem a criança à reflexão, com estratégias que abordassem o pensar antes, o pensar durante e o pensar depois.

Atendendo ao pedido das educadoras, foi criado um grupo fechado em rede social de acesso para a maioria²⁸, e todo o material utilizado para a formação, incluindo vídeos e músicas, foram postados para que todas tivessem acesso ao conteúdo estudado.

A socialização das atividades ocorreu de forma parcial. A maioria das turmas fizeram o que havia sido combinado e alguns resultados já começavam a aparecer.

Depois da primeira socialização, voltamos para a formação teórica e como assunto novo, trouxemos a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, e a teoria da equilíbrio, de Jean Piaget, intencionando compreender os conceitos que deram origem ao termo autorregulação.

Com os mascotes Calvin e Haroldo²⁹, buscamos retomar as estratégias para a autorregulação. Assistimos ao vídeo “Diálogo sem fronteiras”³⁰, para reforçar o que tínhamos visto antes.

A questão “Mas de onde vem a teoria da autorregulação?” nos levou ao psicólogo canadense Albert Bandura, criador da Teoria Social Cognitiva. Um breve histórico nos levou aos conceitos de “Motivação” e “Autoeficácia”. Esmiuçamos os significados das palavras, buscando compreendê-las no contexto educativo em que

²⁸ Apenas uma educadora não participava das redes sociais.

²⁹ Personagens do cartunista norte-americano Bill Watterson.

³⁰ Com a professora Evely Boruchovich, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=gCYQJiGjrcc>

estamos inseridas e voltamos para a teoria de Bandura, seus experimentos iniciais, as mudanças no percurso e as alterações de nomenclatura, as descobertas científicas, o reconhecimento profissional e suas contribuições para o processo de aprendizagem. Relacionamos o que propõem Bandura com a teoria de Jean Piaget.

Buscamos a influência externa para o comportamento humano e abordando a motivação como ponto de partida para nosso fazer pedagógico nos perguntamos: O que eu estou fazendo nesse mundo? O que me traz à escola todos os dias? O que me motiva a trabalhar aqui? Como percebo minha autoeficácia? Onde busco minhas motivações?

As respostas das educadoras para a motivação foram as mais variadas possíveis, desde satisfação pessoal à remuneração salarial. Todas apontaram que se reconhecem no mundo como pessoas que intencionam fazer alguma diferença na vida das crianças com as quais convivem no âmbito educativo e relatam que percebem sua autoeficácia na avaliação que fazem do próprio trabalho, observando o que deu e o que não deu certo. Buscam suas motivações nas próprias crianças; com suas famílias; na música; na leitura; dentre outras fontes diversas.

O direcionamento tomado pela formação nos remete às palavras de Barbosa (2009, p. 37), quando afirma que ser professor exige, atualmente, conhecimentos e aprendizagens que integrem e considerem a construção de processos de autoconhecimento, autoestima, de afirmação ou negação daquilo que se é ou que se deixa de ser.

Afinal, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade [...] para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho.

A discussão nos direcionou à análise de duas tirinhas de Calvin e Haroldo com propósitos diferentes. A primeira nos fazia refletir sobre a importância da criatividade como forma de inserção para a autoeficácia e a motivação nas

propostas que levamos para as crianças e a segunda nos remetia a descobrir onde estava a autoeficácia, a motivação e a autorregulação em um diálogo entre Calvin e Haroldo.

Para finalizar, fizemos o planejamento de atividades que pudessem motivar as crianças para o pensar a pensar. Foi possível notar, nesse momento, que as turmas que já estavam fazendo as atividades anteriores com assiduidade, fizeram seu planejamento rapidamente, contemplando as indicações combinadas. As turmas que desenvolviam as atividades de forma esporádica, procrastinando ações, encontravam maiores dificuldades para poder planejar.

A equipe, em todos os encontros e com todas as turmas, participava das discussões de forma ativa. Nas turmas B e C, talvez por serem menores e terem um tempo maior para a formação³¹, o grupo estava mais conectado entre si, respeitando plenamente a voz dos colegas, interessando-se pela fala do outro enquanto relatava suas memórias, percepções ou experiências com as crianças e participava com mais afinco de tudo o que era proposto.

Na turma A, que era o foco de nossa investigação, havia separações entre a equipe, notadamente entre professoras de creche e Emei, ou entre as turmas da manhã e da tarde. Enquanto algumas professoras faziam seus relatos, conversas paralelas distanciavam narradoras e ouvintes. Por algumas vezes nos questionamos sobre o porquê da questão. Pensamos em perguntar a elas diretamente, mas acreditamos que isso, além de indelicado, poderia trazer desconforto para o ambiente, afinal apesar das falas cruzadas, a equipe mantinha-se participativa.

A cada término de encontro, uma rápida avaliação com o grupo nos trazia a motivação de que apesar de alguns ajustes necessários, o envolvimento de todos mostrava que estávamos no caminho certo.

³¹ Organização das turmas: Turma A, apenas professoras e equipe gestora – formação de quarta-feira, com duração de duas horas aula (PARTICIPANTES DA PESQUISA); Turma B, apenas monitoras e agentes de educação infantil – formação de terça-feira, com duração de três horas relógio; Turma C, monitora, agentes, equipe de apoio operacional, cozinheiras – formação de quinta-feira, com duração de três horas relógio (TURMAS B E C: PARTICIPANTES APENAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA EM 2015).

6.1.3 A terceira etapa: o protagonismo da criança e o professor mediador

A etapa foi trabalhada em quatro encontros. No primeiro deles, assistimos ao filme “A teoria de tudo”, com a história do físico britânico Stephen Hawkin. Da reflexão sobre o filme, seguimos para a retomada do que tínhamos estudado nos módulos anteriores. Falamos sobre autorregulação, autoeficácia e motivação, buscando lembrar cenas do filme que pudessem ter alguma relação com o que estávamos estudando. Como um assunto puxa o outro, chegamos à autonomia e ao que entendemos sobre ela.

A mascote do primeiro encontro foi Masha³², uma menininha alegre e criativa que acaba se metendo ou colocando seus amigos em confusão a partir de suas decisões e iniciativas. Para problematizar o assunto, assistimos vídeos contextualizados e refletimos sobre a definição da palavra autonomia, bem como sua implicação em nossas vidas, enquanto educadoras mediadoras entre a criança e a aprendizagem. Através de uma dinâmica com avanços de passos para frente ou para trás, foi possível debater o comportamento de cada uma de nós: Somos autônomas? Somos educadoras autônomas? Somos mediadoras da aprendizagem autônoma diante das dificuldades cotidianas? O que justifica nossa resposta?

Com perspectivas de diferentes autores, relacionando autonomia e liberdade, confrontamos pontos de vista, trazendo à tona opiniões próprias. Utilizando a Masha como exemplo, conversamos sobre as crianças que têm bastante iniciativa e sobre as que nos dão muito trabalho e dores de cabeça. Pensamos coletivamente nas crianças com mais ou menos iniciativas, crianças agentes de sua própria aprendizagem e levantamos estratégias conjuntas para um norteamento pedagógico. Como agir? Cada professora fez uma caracterização de sua própria turma, apontando sugestões de trabalho.

Desse encontro, veio a proposta de trabalho direcionado com crianças que as educadoras podiam escolher em suas turmas, a partir dos aspectos que julgassem mais relevantes.

³² Personagem do desenho animado de origem russa, intitulado no Brasil por Masha e o Urso.

Na segunda parte desta etapa, utilizamos imagens de Frato³³ e buscamos compreender os conceitos piagetianos sobre anomia, heteronomia e autonomia. Retomamos nossos objetivos como educadoras e contextualizamos o que vimos nesse módulo com o conteúdo dos módulos anteriores. Como elaborar atividades que abarcassem a teoria estudada? Como colocarmos em evidência nosso papel de professoras mediadoras?

Ao final, quando avaliamos essa etapa, apontamos que o relógio parecia estar avançando os ponteiros mais rápido do que o habitual. O desenvolvimento dessa parte da formação ocorreu concomitante à preparação da festa anual da escola com as famílias.

O calendário de formações foi reorganizado duas vezes para atender às demandas da festa. Embora todos os encontros tenham acontecido de acordo com o planejamento inicial, percebe-se que ao final, foi tudo muito corrido para a formação continuada de todas as turmas. Aspectos que poderiam ter sido mais explorados, foram discutidos com pouco destaque. Aliado a isso, com a Turma A, uma outra formação solicitada pelo grupo foi iniciada em semanas alternadas e o tempo coletivo para as discussões da escola deixou de existir. Para que os recados rotineiros pudessem ser passados para as professoras, a nossa formação precisava terminar pelo menos 30 minutos mais cedo. O tempo acabava sendo insuficiente para os recados e também para a formação da Turma A, que acabava em defasagem em relação às outras turmas.

Além das dificuldades rotineiras, outra questão surgia nesse momento. As professoras adjuntas que vinham atuando em três salas no período da tarde foram substituídas por professoras admitidas pelo concurso público. Uma nova adaptação apresentava-se em um espaço permeado por crianças machucadas com maior frequência, pouca experiência profissional e reclamações de pais e mães. A formação também passou a ser espaço de trocas entre professores mais experientes e professores iniciantes.

³³ Pseudônimo de Francesco Tonucci, pesquisador italiano. Para a formação, foram utilizadas imagens dos livros “Com olhos de criança” e “La maquinaria escolar”.

6.1.4 A quarta etapa: a literatura infantil

As atividades práticas estavam acontecendo em todas as salas, no entanto, algumas professoras apresentavam dificuldades para relatar o que estavam fazendo, relacionando teoria e prática. Já utilizavam as estratégias apresentadas na formação, mas não conseguiam reconhecê-las em seu cotidiano. Para minimizar essa questão e compartilhar experiências, optou-se por solicitar ao grupo que fizesse uma apresentação do trabalho com as crianças a partir do que foi visto na formação. Ficou acordado que cada turma apresentaria para as colegas de duas a cinco atividades, dentre as muitas desenvolvidas no decorrer do ano.

Algumas educadoras tiveram dúvidas sobre o que poderia ser exposto e solicitaram a indicação de outros recursos que pudessem ser utilizados. Visando auxiliar, um material de apoio foi planejado, redigido e impresso por nós, sendo depois entregue para cada professora.

A última parte teórica da formação tratou sobre a literatura infantil e foi dividida em duas partes que englobaram quatro encontros. Nossa mascote do momento foi a Emília³⁴, que com toda sua irreverência, nos proporcionou iniciar os encontros falando sobre Monteiro Lobato, para depois relembrar a literatura que vive em cada uma de nós, a partir das histórias que nos foram contadas quando ainda éramos pequenas. Algumas pessoas lembraram-se das rodas de conversas familiares; outras se lembraram dos contos de fadas; teve quem recordou de tias, vizinhas ou irmãos contando fábulas ou contos regionais, dentre outras situações.

Assim como fizemos em outros encontros, buscamos compreender o significado da palavra literatura; conversamos sobre a literatura da tradição oral e fizemos uma breve retrospectiva sobre a história da literatura infantil. Partindo da literatura clássica de origem oriental, atravessamos as narrativas da idade média e atingimos os contos de fadas modernos; pontuamos a importância da prensa para o processo de produção de livros e o contexto ideológico em que a literatura para crianças passou a ser comercializada; chegamos ao classicismo francês com as

³⁴ A boneca falante do Sítio do Pica-pau Amarelo, personagem do escritor Monteiro Lobato .

primeiras obras destinadas ao público infantil. Conversamos sobre outras obras e autores que fazem parte do cânone literário infantil e percebemos que no Brasil, a literatura para crianças tomou impulso depois da chegada da família real em 1808. Fizemos uma observação literária mais detalhada dos séculos XIX e XX em solo brasileiro, alcançando os dias atuais. No final da primeira parte, discutimos histórias que pudessem ser utilizadas para a promoção da autorregulação com as crianças.

Começamos a segunda parte com um vídeo de Gladiomar Saade³⁵, que nos falou sobre a importância da literatura infantil de Perrault a Lobato. Com os dizeres da pesquisadora enlaçados às histórias que vivemos, às que nos contaram e às que contamos, procuramos fazer um levantamento da literatura que usamos na educação infantil. As histórias que utilizamos instigam a fruição, a imaginação? Promovem o pensar sobre o pensar? De forma livre ou direcionada?

Buscando encontrar respostas para as questões, analisamos a literatura folclórica e a literatura artística. Para a literatura folclórica trouxemos fábulas, contos populares, lendas e contos maravilhosos (ou de fadas). Fizemos a leitura da história que deu origem à Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault. Nesta versão, apresentada por Darnton (1988, p. 21-22), ela nos é exibida aproximadamente como era narrada nas cabanas dos camponeses da França, entre os séculos XVII e XVIII:

Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó. Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe para onde se dirigia:

– Para casa da vovó – ela respondeu.

– Por que caminho você vai, o dos alfinetes ou das agulhas?

– O das agulhas.

Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa

travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e ficou deitado na cama, à espera. Pam, pam.

– Entre, querida.

– Olá, vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.

– Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa.

³⁵ Professora universitária e pesquisadora na área da literatura infantil. O vídeo fez parte de uma formação continuada para educadores em Curitiba, no Paraná. Acessado em 31/08/2016 e disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dTukVWTQa0E>

A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: “menina perdida! Comer a carne e beber o sangue de sua avó!”

Então, o lobo disse:

– Tire a roupa e deite-se na cama comigo.

– Onde ponho meu avental?

– Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.

Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meias – a menina fazia a mesma pergunta. E, a cada vez, o lobo respondia:

– Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela. Quando a menina se deitou na cama, disse:

– Ah, vovó! Como você é peluda!

– É para me manter mais aquecida, querida.

– Ah, vovó! Que ombros largos você tem!

– É para carregar melhor a lenha, querida.

– Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas!

– É para me coçar melhor, querida.

– Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!

– É para comer melhor você, querida.

E ele a devorou.

A história despertou reações diversas, que envolveram indignação, surpresa, curiosidade ou simplesmente refletiu a magia que uma boa história pode trazer quando prende a atenção de seus expectadores. Um longo debate foi construído após a leitura da versão de Darnton (1988), desconhecida para a maioria das educadoras. As questões que movimentaram o diálogo baseavam-se em: podemos apresentar esse tipo (cruel) de história para as crianças? O que nos leva a pensar dessa forma?

As maioria das educadoras defenderam que na Educação Infantil as histórias frustrantes não deveriam ser contadas. A minoria argumentou que se houver um contexto, a história original, geralmente sangrenta e/ou trágica, pode sim ser exposta para as crianças, que muitas vezes têm curiosidade por esse tipo de narrativa. A curiosidade infantil é a ponte para a imaginação e a fruição, a qual nos referimos como primordiais para o âmbito da Educação Infantil.

Dentro dessa discussão, houve um consenso de que literatura, se reconhecida como arte formativa, pode ser interpretada por cada pessoa de maneira singular. Esse foi nosso ponto de partida para a literatura artística. Para falar sobre a literatura artística utilizamos uma caixa de livros enviados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola e reservada especialmente para a formação continuada³⁶.

³⁶ Após a formação continuada, os livros se tornaram parte do acervo da biblioteca da escola.

A partir de uma leitura dinâmica do Guia PNBE – Literatura fora da caixa que acompanha os livros enviados pelo programa, compreendemos como ocorre o processo de escolha e seleção das obras do programa, entendemos sobre a distribuição e a quantidade de livros para as escolas. Este fato também era novo para quase toda a equipe, que não sabia ao certo a procedência dos livros e desconhecia os critérios para o processo seletivo. A partir do guia, fizemos a apresentação das obras que tínhamos na escola e observamos que a indicação para a faixa etária caracterizava-se mais como um fator comercial, pois alguns livros indicados para crianças menores podiam ser utilizados com as crianças maiores, e o oposto também se fazia verdadeiro.

Após conhecer as opções que tínhamos, fizemos uma exposição das obras sobre uma grande mesa e as educadoras foram convidadas a escolher de dois a cinco livros infantis que pudessem trabalhar com suas turmas, partindo de suas necessidades e características específicas. Os guias do PNBE foram expostos junto com os livros, para que todo o grupo tivesse acesso ao acervo completo recebido pelo PNBE e se mais de uma professora se interessasse pelo mesmo livro, poderia retirá-lo da biblioteca da escola³⁷ para fazer as atividades com as crianças.

A escolha pelos livros recebidos do PNBE justificava-se pela quantidade e qualidade do material disponível que vinha ao encontro dos objetivos de estudo e de formação. No entanto, as professoras tinham liberdade para escolherem outras obras além das recebidas pelo programa. O combinado entre o grupo era que a escolha dos livros precisaria contemplar o incentivo da fruição, da criatividade e deveria ser utilizado para promover as estratégias da autorregulação.

No encontro seguinte, apresentamos o material que havia sido solicitado pela equipe em encontros anteriores, com sugestões de trabalho e atividades que utilizassem a literatura para promover estratégias de autorregulação. Fizemos uma explanação do conteúdo, e uma leitura detalhada de sugestões de trabalho com lendas e parlendas. Não fizemos a leitura de todas as atividades devido à escassez do tempo, mas entregamos para cada educadora uma cópia impressa do

³⁷ A escola em questão recebeu em 2015 vinte e três caixas com todos os livros do acervo, repetindo obras, o que facilitou para todas as turmas o acesso a mais de um livro com o mesmo título.

material elaborado. Novamente a formação foi interrompida antes do horário para que o grupo pudesse planejar o que seria feito no mês das crianças. O material de apoio trazia a proposta de fazer a festa planejada junto com as crianças.

Na mesma semana, todas as professoras conversaram com suas turmas, verificando com elas o que gostariam que tivesse na festa para comer, beber, brincar e aprender. Os pequenos sugeriram para acompanhar as atividades do mês guloseimas de festas tradicionais infantis, como coxinha, croquetes, brigadeiro, pastel, mesa de frutas, bolo de chocolate, bolo de cenoura, sorvete, algodão doce e para beber pediram suco de uva e refrigerante. Indicaram brinquedos como tobogã, balão pula-pula e piscina de bolinhas e como atividades, sugeriram “balada” com música, sala de leitura e cineminha.

As atividades e comidas foram organizadas em horário coletivo, para ocorrerem em datas definidas pela equipe. O desenvolvimento das atividades planejadas ocorreu de forma tranquila e organizada. A sala de leitura foi o ambiente mais procurado pelas crianças, que puderam ter um espaço maior do que a pequena sala utilizada como biblioteca na escola, para verem livros que pendiam do teto em fitas ou elásticos, para relaxarem em um canto cheio de almofadas, com livros coloridos ou para se deleitarem em bancos confortáveis enquanto viam os livros. A sala da balada deixou algumas crianças inibidas, com vergonha de dançar. O cineminha foi o ambiente menos escolhido pelos pequenos e quando indagávamos o porquê da preferência pelos outros dois espaços, muitos responderam que nas outras salas estava mais divertido. Ver crianças associando livros a momentos de diversão foi indescritível.

Avaliando as atividades, é possível dizer que as crianças comeram e se divertiram muito.

Por todos os ambientes e corredores da escola ouvia-se a mesma coisa: “nunca vimos tanta alegria e satisfação nessa molecada”. A avaliação do mês também ocorreu em um momento coletivo, com o grupo apontando os pontos fortes que serão mantidos e as sugestões de mudança para outras ocasiões.

6.1.5 A quinta e última etapa: a socialização de experiências entre a equipe

Muitos estudiosos, ao longo da história da humanidade julgaram, e continuam a julgar a ciência como superior à experiência, pelo fato desta apresentar pontos de vista subjetivos, contextuais, carregados por emoções e sensibilidades (LARROSA, 2011). Para estes, a anuência de objetivos universais retira da experiência a credibilidade científica. Perante isso, não podemos deixar de interrogar: seria impossível à experiência relatar-se em ideias claras e precisas que pudessem contribuir com a formação de pessoas que formam crianças? Os relatos de um contexto menor não poderiam sugerir ações para outros espaços ou contextos maiores, que apresentassem problemas semelhantes? Não seria esse o rumo para finalmente colocarmos em um mesmo caminho teoria e prática, como nos propõem um grande número de estudos científicos?

Uma experiência única pode se multiplicar, sem perder sua singularidade, “em uma relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação” (LARROSA, 2011, p. 7), trazendo como resultado uma pessoa que não esteja sujeita apenas ao saber, mas também ao como fazer. Nesse contexto, as professoras encontraram na teoria da formação a sustentação para as escolhas dos livros, que nortearam as atividades práticas com a literatura infantil e os encontros destinados para a apresentação das experiências desenvolvidas durante o ano se transformaram em gratas surpresas. Todas as turmas apresentaram seus trabalhos e embora a equipe inteira esteja em uma mesma escola e conheça parcialmente os projetos individuais de suas colegas, a socialização das experiências ganhou muitas exclamações e olhos surpresos, nos fazendo entender melhor o olhar do outro.

A riqueza de detalhes na exposição feita para o grupo nos retirou da dimensão local, deslocando-nos para a dimensão global, ou seja, forçou as educadoras, de forma sutil e delicada, a sair do âmbito de sua própria sala para adentrar os outros espaços e experiências pedagógicas da escola. Por mais que soubessem por palavras do trabalho das colegas, ao verem as apresentações, com imagens e vídeos, a reação do grupo foi surpreendentemente diferente.

6.2 A avaliação da formação (DEPOIS)

A participação da equipe com lembranças de experiências semelhantes ou sugestões aumentou para cinco encontros o que era para acontecer em apenas dois previstos para a avaliação.

Vianna (2005) reporta que o ato de avaliar deve ser desenvolvido de forma coletiva, pacífica, com o menor impacto possível em relação aos conflitos internos, promovidos pelas diferentes visões que por vezes fragilizam a equipe e conseqüentemente o processo avaliativo. Para a autora, o consenso pelo diálogo pode levar a equipe à coesão e à superação dos conflitos, afinal a “avaliação não é um produto que nasce feito e definido em todas as suas características, ela se constrói com base na troca de pontos de vista, que geram discussões que passam a integrar todo o processo” (p. 48). Pensando dessa forma, buscamos durante a formação, intensificar o diálogo com a equipe, intencionando compreender e avaliar o processo formativo. Contudo, por vezes nos parecia que o medo de magoar prevalecia em relação ao desejo de melhorar. As relações interpessoais de alguma forma prejudicavam a avaliação e por tal motivo, foi solicitado à outra gestora da escola que fizesse a avaliação com as professoras, apontando falhas que precisassem ser corrigidas, em uma data em que não estaríamos na escola.

No planejamento da socialização, formou-se uma verdadeira torre de Babel, com cada qual falando uma língua, apontando sua realidade como a correta para a socialização das experiências. Uma professora defendia que a exposição tinha que ser feita de acordo com o material de apoio, outra que poderia desenvolver com uma só criança, outra que era preciso utilizar os livros do PNBE, enfim, cada qual a se manifestar, defendia de forma particular o que era para ser feito. Corretas à sua maneira instauraram um conflito que exigia um diálogo imediato. Ao sermos informadas sobre o ocorrido, um sentimento inicial de frustração nos apoderou.

A liberdade entre o grupo era tão grande, por qual motivo deixaram para expor suas dúvidas apenas na ausência da formadora, no final da formação? Haveria alguma relação de autoritarismo por nossa parte, não percebida por nós?

Em um relance de lucidez em meio à loucura cotidiana que muitas pessoas juntas podem ocasionar, percebemos que se mais de duas pessoas estavam em dúvida, certamente, alguma coisa de nossa parte não havia ficado clara para a equipe.

Tendo a iniciativa de conversar novamente com o grupo para compreender o que ocorria, fizemos uma reunião emergencial para sanar dúvidas. Reunimos o grupo e as perguntas foram feitas abertamente, sem melindres e foi retomado com as educadoras que as atividades seriam peculiares de cada turma, de acordo com a caracterização feita por elas anteriormente.

A angústia ocasionada pela corrida contra o relógio também as acompanhava e em um consenso, avaliamos que os horários coletivos não podem ser destinados apenas para momentos de formação, pois no primeiro semestre quando a formação ocorria quinzenalmente, não houve atropelamentos.

As formações concomitantes do segundo semestre tomaram todo o tempo coletivo, não havendo espaços para diálogo e todas concordamos que apenas por meio dos momentos de conversa poderemos resolver situações de conflitos, que nos seguem de perto pelo percurso e que por três etapas da formação quase não apareceram.

Após reorganizar as datas de apresentação e a avaliação de forma que todas pudessem se expressar, combinamos que tudo o que foi pré acertado fosse redigido e repassado por e-mail ao grupo todo, para que ninguém se esquecesse do que foi decidido. Dessa forma, os objetivos da equipe foram retomados.

A avaliação oficial da formação foi feita pelo próprio site de formação do município. A avaliação individual sobre a aprendizagem experienciada na formação, ocorreu por rubrica, conforme apêndice seis e a avaliação individual da formação/formadora aconteceu por pontuação, de acordo com o apêndice sete.

Os dados obtidos em ambas as avaliações individuais com as professoras serão descritos no capítulo nove, onde serão detalhados e pontuados. Os dados gerais, com toda a equipe da escola estão nos apêndices nove e dez.

6.3 A autorregulação como finalidade, por meio de uma breve autoavaliação

Podemos compreender a partir do percurso de formação com duração de dez meses de convivência, que:

nossa espécie, engajada assim numa tarefa que jamais está concluída nem poderia estar, e que não se destina necessariamente a conseguir terminá-la, mesmo que relativamente, encontra nessa situação ao mesmo tempo um motivo de inquietude e um motivo de coragem. Na verdade os dois motivos são apenas um. Porque a inquietude é vigilância, é a vontade de julgar, de saber o que se faz e o que se propõem. Se não existe fatalidade boa, tampouco existe fatalidade ruim, e a coragem consiste em referir-se a si e aos outros de modo que através de todas as diferenças das situações físicas e sociais, todos deixem transparecer em sua própria conduta e em suas próprias relações a mesma chama, que faz com que os reconheçamos, que tenhamos necessidade de seu assentimento ou de sua crítica, que tenhamos um destino comum (Merleau-Ponty, 2004, p. 51).

A inquietude e a vigilância fizeram parte desse percurso. Uma chama acesa nos aquecia, motivando a todas. Uma chama que nos levava a um destino comum: a formação do adulto, para a formação da criança. Esse destino comum transformou uma simples convivência em uma experiência coletiva assertiva e despertou todas e cada uma para a avaliação de si mesma, dentro do círculo de convivência, em um processo de autoavaliação.

Hadji (2011) retrata que a autoavaliação tem papel preponderante nas aprendizagens, possibilitando que regulações sejam construídas e trabalhadas a partir de atividades realizadas. Para esse autor, a autoavaliação como meio tem como finalidade a autorregulação.

Fazer um julgamento crítico a seu próprio respeito, buscando a autorregulação não é tarefa fácil. Contudo, somente pela autoavaliação, seria possível observar as próprias fraquezas, procurando transformar o que está aquém do esperado/planejado, em algo para além do imaginado.

Por meio da autoavaliação é possível retomar o que foi planejado, sequencialmente desenvolvido e posteriormente avaliado, buscando seu protagonismo em uma ação cíclica, enquanto se pode melhorar, modificar e fazer novamente o que não estava a contento ou de acordo com o planejado.

A respeito da formação docente relatada há pouco, em nossa própria autoavaliação foi possível verificar que no começo, a insegurança típica dos iniciantes teve conosco, uma presença marcante. O medo de estar falando algo errado incitou a leitura desenfreada de muitas obras por nós, algumas delas com diferentes perspectivas teóricas; temos como exemplo as autoras Piscalho e Veiga Simão (2014a e 2014b), que pesquisam a teoria da autorregulação sob a perspectiva histórico-cultural. Consideramos que tais leituras ampliaram o nosso olhar e por tal motivo seus estudos foram utilizados aqui, para embasamento teórico, pois foram os únicos estudos encontrados que discutiam literatura infantil e autorregulação com crianças pequenas.

A etapa da formação que tratou sobre literatura infantil para nós foi a mais estudada e a menos proveitosa em relação ao planejado. Estratégias para aprofundar o assunto e retomar o leme diante da escassez de tempo e das dificuldades que surgiam foram pensadas e colocadas em prática, conforme relatamos no tópico anterior. A revisão da própria prática foi fator fundamental.

É possível complementar ainda que as três primeiras etapas da formação despertaram mais atenção no grupo, talvez por termos dedicado um tempo maior para conversar sobre os tópicos selecionados. Já na última etapa, nos autoavaliamos como pessoas que se dedicaram a um tema e que pela socialização das experiências assertivas, foram motivadas a querer repetir a vivência da formação em outros textos e contextos.

Os registros da formação e os indícios do que foi analisado a partir da mesma encontram-se descritos no capítulo seguinte.

***É através do que outros pares de olhos percebem de minhas ações,
que enxergo aquilo que de dentro de mim, não conseguiria ver.***

(PROFESSORA F.)

7 ENQUANTO ISSO, EM TODO O REINO

Sobre as observações: Quem? Como? O quê? Por quê?

A observação é uma importante fonte de conhecimento. É através dela que o ser humano adquire grande parte daquilo que julga saber. No entanto, quando as pessoas olham para um mesmo ponto, enxergam a mesma coisa por ângulos diferentes. Na convivência diária, isso não foge à regra. Como então confiar na observação como um método científico? Moroz e Gianfaldoni (2006) respondem que a observação faz parte da vida humana, mas para que se torne instrumento metodológico, precisa ser rigorosamente planejada.

Planejar a observação implica em ter definido quem, como e o quê será observado, para que se saiba com clareza o que se pretende, aumentando a probabilidade de evitar irrelevâncias ou de identificar aspectos que podem ser desconsiderados. Quando o foco da investigação e sua configuração espaço temporal estão definidos, ficam à mostra quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual será a melhor forma de captá-los (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Dessa forma, definimos para o presente estudo, a observação nos momentos de formação continuada; a releitura do caderno de registros da pesquisadora; a leitura dos cadernos de registros das salas, dos registros das professoras e ainda as observações rotineiras que ocorreram no dia-a-dia, ao longo dos dez meses de formação. Tendo como referência um protocolo de observação elaborado por nós (Apêndices 5 e 5.1), destacamos a observação de recortes traduzidos em palavras, acerca de características e atitudes, fragmentos de ações, bem como partes de reflexões acerca de determinadas situações ou atividades desenvolvidas, intencionando retratar quem são as pessoas que contribuíram com esta pesquisa.

Buscamos descrever a prática pedagógica, a partir do que foi visto ou revisto na formação continuada, de acordo com as observações citadas acima e também pelo que foi apresentado pelas educadoras, no final da formação.

7.1 Conhecendo a equipe educativa das turmas de período integral

Está entre vinte e dois e cinquenta e quatro anos a faixa etária das vinte e três educadoras que atuam na sala de AG1 e nas três salas de AG2 do período integral. Sobre a formação da equipe, apontamos que 79% são graduadas em Pedagogia; 8% tem formação em Letras e 13% possui apenas o Ensino Médio. As turmas incluem quatro professoras e dezenove monitoras/agentes de Educação Infantil. As quatro professoras são graduadas em pedagogia, três são pós-graduadas em educação (Lato Sensu) e juntas apresentam entre seis e vinte e cinco anos de tempo de serviço na prefeitura. As monitoras/agentes encontram-se entre seis meses e vinte e nove anos na profissão. Alguns recortes de falas e atividades colhidos junto com esse grupo nos ajudarão a expressar melhor quem são essas educadoras³⁸.

Logo no começo da formação, M., uma das participantes, ao dialogar sobre o pensar a pensar que se aprende na escola, com os livros, relatou: *“Não me lembro de algum adulto me ensinando a pensar sobre alguma coisa. Não me lembro sequer de algum adulto me ensinando alguma coisa, sem que eu estivesse na escola. Mas ninguém me ensinava a pensar ali. A escola, mesmo a creche ou o parquinho, servia para ensinar números, letras, mas não para ensinar a pensar. Os livros infantis serviam só para ensinar o que era certo e o que era errado”*.

Em outro diálogo, a educadora G. confidenciou ao grupo um relato que emocionou a todas: *“Aprendi a pensar sobre o pensar na marra. Sou filha de um viciado em drogas e de uma mãe que precisava trabalhar. Fui para a creche muito pequena. Essa creche aqui, no bairro V. N.. Lá, se fizesse qualquer coisa que as tias da creche não gostavam, a gente apanhava, e apanhava feio. Levava beliscão, tapa, puxão de orelha. Minha mãe até sabia, mas não podia fazer nada. Ela precisava trabalhar e não tinha com quem deixar a gente. Aprendi cedo que se eu não pensasse antes de fazer alguma coisa, apanharia muito. Foi pensando assim que eu*

³⁸ Essa mesma linha de pensamento se refletirá também nas observações e registros do AG3 (manhã e tarde). Julgamos oportuno compartilhar apenas as observações que nos remetessem a compreender melhor quem são essas educadoras, quais sentimentos foram ressaltados aos nossos olhos durante a convivência, quais as vivências mais marcantes, para que a partir disso pudéssemos compreender melhor como foi proposto o trabalho com as crianças.

falei para mim mesma que ia ser professora também e não ia ser igual às educadoras que me batiam. Talvez vocês até conheçam elas. Continuam lá, na mesma escola. Tenho até vontade de passar um dia para ver como elas estão, para ver se ainda lembram de mim. Também tenho vontade de pedir remoção para lá, só para ver se elas ainda batem nas crianças. Não tenho nenhuma revolta por que isso me motivou a vir para a educação e fazer o melhor pelas crianças que estão perto de mim”.

A motivação da educadora G. pode ser percebida em seus registros, quando fala das crianças com carinho e cuidado. A autorregulação foi um tema novo para M., para G. e para a grande maioria do grupo. Em um primeiro momento, algumas integrantes “torceram o nariz”, mas ao compreenderem do que se tratava, o grupo interessou-se pelo assunto como forma de modificabilidade pessoal, registrando que seria importante autorregular-se para não se gastar mais do que se ganha, para não sair dizendo por aí o que não se deve, para se organizar melhor no trabalho e na vida pessoal, para entender-se melhor, dentre outros aspectos.

Em outro momento, quando já estavam estabelecendo relações entre a teoria e a prática, S. e A. nos apresentaram com o seguinte registro: *“No início do ano letivo conhecemos uma aluna que nos chamou a atenção, a Y., uma criança bonita, sorridente e com olhos muito expressivos. Ela literalmente falava com os olhos, pois se recusava a falar com adultos. Usava o olhar para nos forçar a compreender e adivinhar o que ela queria, ficávamos inconformadas, visto que Y. conversava muito com os amigos e se relacionava muito bem com os demais colegas. Por muitas vezes a menina até liderava os amigos.*

Fomos observando o comportamento dela para tentarmos traçar uma estratégia de aproximação e quebrar a barreira que a impedia de se comunicar com os adultos. Começamos pela música, pois ela, como as outras crianças da turma, gosta bastante. Em momentos fora da sala, quando todos estão descontraídos, como no parque, começamos a chamar Y. para cantar e gravávamos sua voz no celular. Cantávamos uma parte da música e ela continuava. Como usávamos o gravador, acreditamos que Y. pensava não estar falando com pessoas, mas sim com o celular e assim começou a falar para o telefone. Percebemos também que nos momentos

de brincadeira ela falava bastante e somente com os coleguinhas. Ela também gostava muito da casinha do Tarzan. Começamos a subir na casinha e a misturarmos com as crianças. Em pouco tempo, fazíamos parte “do grupo”. Introduzimos a brincadeira de pega-pega e então o milagre aconteceu. Numa bela tarde, a Y. começou a falar conosco diretamente e suas primeiras palavras foram: Você não me pega! Você não me pega!”.

Nesse percurso nos deparamos com outra narrativa: “A história era “O caso do bolinho”³⁹. *Eu contei a história do livro uma caixa feita para contação e um bolinho, feito com uma bexiga e farinha, os dois confeccionados pela professora M., que queria fazer outro bolinho porque ela achava que aquele estava muito velho e feio, aí, eu falei para ela que eu usava aquele mesmo, que não tinha problema; mas ela é artista e tem um dom que eu já não tenho, é toda detalhista; mas eu a convenci e acabei contando minha história com aquele bolinho velho mesmo. Só que depois que eu contei a história, eu deixei as crianças manusearem e uma delas furou o bolinho. Foi um furinho de nada, mas aí, quando eu vi, quase surtei. O bolinho da M.! Não é meu esse bolinho! Estou frita agora, vou ter que me explicar. Quando eu fui explicar para ela, ela respondeu assim: faz outro. A hora que ela falou isso eu gelei. Pensei: O quê? Eu? Fazer outro? Eu não tenho essa arte, esse dom de fazer tudo no capricho. Eu falei, meu Deus agora que estou frita mesmo! E fui para a sala pensando. Mas olha, se ela ia jogar aquele fora, porque é que eu tinha que fazer outro? Depois eu pensei, pensei, usei minha autorregulação para responder não, voltei lá e falei: Quer saber de uma coisa, M.? Não vou fazer outro, não! Se você ia jogar fora, eu não preciso fazer outro! E nós continuamos amigas (risos)”.*

Ao final do ano letivo, depois de fazerem a exposição das atividades desenvolvidas por cada turma para o grupo todo, na formação, as educadoras do período integral registraram de forma unânime, que gostaram muito da troca de experiências, ainda inédita na rotina dessa escola e que muito dessa troca poderá ser levada para a prática do ano seguinte.

³⁹ BELINKY, 2004.

7.2 As turmas do AG3 da manhã

A faixa etária das quatro professoras do período da manhã encontra-se entre vinte e nove e quarenta e cinco anos. O tempo de serviço na prefeitura varia entre seis e vinte e quatro anos. Todas são graduadas em pedagogia e possuem pós graduação, Lato Sensu, em Educação.

O trabalho em conjunto das quatro salas do AG3 matutino é marcante. Há muito diálogo entre elas e o trabalho em equipe acontece de modo visível. Os livros utilizados, as brincadeiras, as atividades são frequentemente socializados entre as docentes, em uma troca mútua de experiências vivenciadas pelas crianças e pelas adultas responsáveis. Alguns recortes nos farão compreender melhor o trabalho feito por esse grupo.

Em uma situação rotineira de observação em sala, foi possível registrar um momento ímpar em que a curiosidade infantil conduziria o grupo para um projeto direcionado. A professora C., em uma roda da conversa, mostrava um livro e fazia perguntas às crianças, estimulando a reflexão. Dessa forma ela mostrou a pantera, a onça, o tigre, quando foi falar sobre o gato do mato, ela levou as crianças a perceberem que o focinho era igual, o pelo, a cabeça, os dentes, só o tamanho era diferente. Nesse momento, L. (cinco anos) levantou a mão e perguntou muito sério: *“Mas professora, como é que ele consegue usar as pintas da onça?”*. Com uma vontade danada de rir, a professora direcionou o grupo para questões como: Olhem a pergunta do L. Por que será que as pintas do gato do mato são iguais à da onça? Por que ele é tão parecido com a onça? As crianças não souberam responder e indicaram que teriam que pesquisar para descobrir. Nascia então o projeto felinos, que além de dar um nome para aquela turma, que foi nomeada “A turma do Leão”, os direcionou a compreender os hábitos alimentares, a estrutura física, as possíveis moradias, dentre outros percursos percorridos, até o próprio L. socializar, depois em outra roda da conversa, que havia descoberto a resposta para sua pergunta, ou seja, ele havia compreendido que o gato “usava” as pintas da onça porque ele também era um felino.

Em outra sala, uma contadora de histórias fantasiada de professora se revelava ao prender a atenção de vinte e sete crianças pasmas, de boca aberta e olhos arregalados. O livro tinha quarenta e sete páginas, e falava sobre a escuridão e a luz, sobre a lua, o sol e as estrelas. De uma forma literária, estimulava o pensamento, a reflexão, a magia de poder criar e viajar, sem sair do lugar, apenas ouvindo as palavras que saíam como um encanto da boca da professora. Ao final da história, depois de vários dias fazendo a leitura em capítulos, uma outra pergunta os fez voltarem para a realidade vivenciada: *“Com o que da nossa vida, nós podemos comparar essa leitura?”*. E a resposta inocente de uma esperta garota, S., do alto da sabedoria construída em seus três anos: *Com o dia e com a noite, ora!* A clareza encontrada por S. teve que ser explicada pela professora V. para outras crianças e dessa forma foi possível fazer conexões entre a arte sentida e a realidade vivida, foi possível utilizar a literatura como forma de fruição e de meio para a aprendizagem mediada; foi possível fazer as crianças admirarem as imagens, imaginarem as cenas do universo e também adquirir conhecimento.

As duas atividades citadas foram observadas por nós em momentos de rotina comuns. A atividade dos felinos contribuiu com a prática de outras professoras desse mesmo grupo indicando referências bibliográficas. A segunda atividade motivou as outras professoras a escolherem livros mais extensos para o cotidiano, a partir da experiência da colega que contou a história em capítulos, como se fosse uma novela. Estes e outros aspectos nos levam a acreditar que a sintonia do AG3 da manhã podia ser visualizada a olhos nus no cotidiano com as crianças. A troca de experiências entre o grupo enriquece o trabalho individual de cada professora, que por sua vez, enaltece o trabalho desse coletivo.

As atividades propostas no decorrer da formação foram desenvolvidas pela maioria das educadoras desse grupo, sendo boa parte dessas atividades, utilizadas como referências para as demais turmas da escola (Integral e AG3 da tarde), talvez por que a autorregulação já faça parte da rotina diária da equipe, com questionamentos e avaliações, pontuais e reflexivos, tal como nos propõem Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), quando dizem que é mais fácil proporcionar a aprendizagem autorregulada em um ambiente em que haja escolhas e reflexividade.

7.3 As professoras do AG3 da tarde

As quatro professoras do AG3 do período da tarde possuem graduação em Pedagogia, estão na faixa etária dos vinte e três aos trinta e quatro anos e têm tempo médio de atuação na prefeitura entre seis meses e seis anos. Três dentre as quatro professoras foram admitidas por concurso público em 2015, vindo a assumir sala de aula que já haviam iniciado o ano com professoras substitutas.

Dentre as professoras novas, uma foi admitida em abril e as outras duas no final de julho. As dificuldades encontradas em todo começo de carreira docente não fugiu à regra com nossa equipe. Em uma das salas houve uma rejeição muito grande por parte de algumas mães, que intolerantes, queriam a professora anterior de volta, e reclamavam constantemente, da nova professora, muitas vezes de forma agressiva. No entanto, no decorrer dos dias a nova professora mostrou-se profundamente interessada, buscando superar as dificuldades encontradas, chegando ao final do ano com um trabalho recheado de bons resultados e aceito pelas famílias.

Em outra sala, a nova professora encontrou um grupo que estava acostumado a trabalhar de uma forma mais livre, contudo, a esse faltava o compromisso com muitas regras sociais e a dificuldade encontrada pela docente foi sanada com muita leitura para conhecimento próprio e interesse em saber mais sobre o trabalho na Educação Infantil, etapa educacional ainda inédita no contexto de experiência dessa jovem professora. Não era raro observá-la depois do horário de trabalho na pequena biblioteca da escola, buscando apoio na literatura que a escola utilizava como referência, fazendo perguntas às gestoras e às colegas mais antigas.

A outra professora admitida pelo concurso, assim como a primeira professora, já tinha sido monitora de Educação Infantil do período integral na rede pública municipal. Contudo, as diferenças entre as atribuições do cargo anterior para o atual a desequilibraram em um primeiro momento. Logo no primeiro dia de trabalho, uma das crianças dessa turma subiu em uma grade de apoio e acidentou-se, rendendo-lhe três pontos na testa. A turma, que até então apresentava-se tranquila, virou-se do avesso e quase enlouqueceu a professora. Em outra ocasião,

uma das crianças chegou a lhe bater no rosto, em um descontrole. Contudo, mesmo mantendo sua meiguice e doçura, a professora aos poucos começou a assumir a liderança da sala. Muitas foram as dificuldades encontradas nesse percurso e estas demonstram o quão distante ainda estão algumas formações iniciais da prática pedagógica, das dificuldades de comportamento infantis, dos problemas de relacionamento professor-aluno ou aluno-aluno.

Antes das professoras do concurso chegarem, o trabalho das professoras substitutas (professoras adjunto) transcorria de forma dinâmica e produtiva. Em uma das salas, a professora adjunto A. havia estabelecido um vínculo com um menino (seis anos) suspeito de envolvimento com droga, bebida e abuso sexual. Por meio de um planejamento direcionado, A. conseguiu conquistar a confiança do garoto e as intervenções e encaminhamentos necessários foram feitos. Com a chegada da nova professora, esse vínculo enfraqueceu-se e não rompeu-se totalmente apenas porque A. continuou na escola, cobrindo a licença de uma monitora afastada por licença saúde. Demorou um bom tempo para que a nova professora conseguisse ganhar a confiança do menino.

Em outra sala, enquanto professora adjunto, V. nos cedeu o seguinte registro:

“O ponto de partida nesse relato ocorreu na roda da novidade, logo depois do recebimento dos acervos do PNBE. Uma criança na roda disse: Tia! Você não sabe o que aconteceu! Meu avô subiu para consertar o telhado, caiu lá de cima, cortou o braço, a cabeça e está na cadeira de rodas! A partir dessa fala, as outras crianças começaram a relatar o que sabiam sobre deficiência, até se lembrarem que havia uma criança que usava cadeira de rodas na escola. O primeiro diálogo sobre necessidades especiais gerou assunto para a roda da novidade dos dias subsequentes. Para ilustrar a compreensão, a professora lembrou-se de um livro recebido nos arquivos do PNBE, definido por ela como poético e multissensorial. De que cor é o vento? É o título da obra, escrita por Herbauts (2013), que foi lida na roda, sem comentários e passada de mão em mão, para a apreciação das crianças. Uma menina percebeu algumas bolinhas na capa e o diálogo foi norteado pela leitura em braile e pelas texturas do livro, que chamaram a atenção de todos. A curiosidade

*pelo livro atravessou a semana. Para complementar o assunto, na semana seguinte, a professora recortou tecidos para serem utilizados como venda e na roda, tampou os próprios olhos e pediu a uma das crianças que viesse até ela, para que tentasse descobrir quem era. Ela, professora, não conseguiu descobrir. Outras crianças quiseram enfrentar o desafio e pediram para colocar a venda. A maior parte reconhecia os colegas. A ansiedade para acertar movia as mãos de quem estava vendado para a cabeça, olhos, boca, nariz, ombros e dedos dos amigos, na expectativa de reconhecimento. Durante a atividade, dentre as vinte e sete crianças presentes na data (das trinta matriculadas na sala), com idade entre três e seis anos, somente três crianças não quiseram participar alegando que tinham muito medo de ficarem cegas ou por medo do escuro. Na sequência do planejamento, a professora trouxe no outro dia a brincadeira “Cabra cega”, que algumas crianças conheciam como “Cobra cega”. A atividade rendeu uma pesquisa na internet que promoveu às crianças entenderem que uma mesma brincadeira pode ter nomes diferentes nas diversas regiões do país. Ao fazer a avaliação do que foi feito junto com a garotada, a professora perguntou: Mas de que cor é o vento? As respostas foram variadas. Alguns disseram que o vento não tinha cor. Uma criança falou que o vento era cinza, e justificou que a poluição escurecia o vento. Outra respondeu que o vento é marrom, porque se mistura com a terra na hora da ventania. A professora relata que as crianças afirmaram ter gostado muito do livro e das atividades, em especial a de reconhecimento dos colegas. Ao indagar às crianças sobre o que elas faziam para reconhecerem os amiguinhos, a maioria dizia que não era difícil porque os cabelos das pessoas são diferentes. Diante das respostas, uma das crianças levantou a mão e perguntou: Prô, por que tem gente com cabelo lisinho e gente com cabelo cacheadinho? Dessa pergunta, surgiu um novo diálogo e o planejamento teve que novamente ser reformulado para atender a curiosidade geral. As crianças começaram a falar sobre cabelos: tem gente careca, tem gente com cabelo curto, cabelo comprido, liso, enrolado. O livro *Cabelo de Lelé* (Belém, 2012) já tinha sido trabalhado na roda de leitura e no Projeto Identidade, com essa mesma turma, mas foi retomado para poder explicar para os pequenos a diferença entre as pessoas sob outro enfoque. E essa história, com suas atividades, motivou as crianças a quererem*

entender a diferença na cor da pele das pessoas. Dessa história, certamente, haveria curiosidade para uma próxima”.

Porém, a professora V. não concluiu seu projeto, por que foi substituída pela professora N. que chegou no meio do ano, admitida pelo concurso. Dessa mesma turma interessada e questionadora emergiu a menina que deu o tapa no rosto da professora. Essa mesma turma, assim como as outras duas que receberam novas docentes, sentiram dificuldades de adaptação com uma nova professora, em um ano que já havia sido planejado pedagogicamente. As dificuldades foram vivenciadas também pelas professoras.

Diante desse contexto, questionamos: Haveria maneiras de evitar essa situação? Se a contratação fosse feita no começo do ano letivo as dificuldades seriam menores? O que poderia ser feito para contribuir com a prática das professoras que ainda não tinham experiência na Educação infantil?

É sabido que a formação continuada contribui com a troca de experiências entre docentes mais novas e docentes mais experientes. Os registros de observações seguintes poderão apontar algumas reflexões nesse sentido.

Mais detalhes sobre as observações podem ser encontrados ao final da pesquisa, no apêndice XI.

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre recomeçando...

A certeza de que precisamos continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

(FERNANDO PESSOA)

8 AS PARTES QUE COMPÕEM O TODO

Sobre entrevistas e tratamento de dados

A entrevista é a porta de entrada para a compreensão do olhar do outro. Amado e Ferreira (2014) consideram-na um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos, caracterizando-a como:

Um meio potencial de transferência de conceitos de uma pessoa para outra, possibilitando a recolha de informações; uma ação que requer um elaborado plano de investigação, em que pesem emoções, necessidades inconscientes e influências interpessoais; uma conversa informal orientada por objetivos precisos, que permite analisar práticas, acontecimentos, sistemas de valores, referências normativas, interpretações com a ausência ou presença de conflitos, além das leituras que se fazem das próprias experiências (AMADO E FERREIRA, 2014, p. 207).

Para Lüdke e André (1986) o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa na área educacional são os menos estruturados, com esquemas mais livres. Os sujeitos em geral são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. Nesse contexto, buscando atender aos objetivos da pesquisa, o plano de investigação do presente estudo contou com a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, que se deu com as professoras ao final da formação e apresentou questões planejadas, com perguntas passíveis de respostas menos limitadas, com maior liberdade de expressão para as entrevistadas.

Mediada pelas indicações de Lüdke e André (1986), as entrevistas buscaram não forçar o rumo das respostas para uma ou outra direção e intencionaram garantir um clima de confiança, para que as professoras pudessem se expressar livremente. Dessa forma, as perguntas direcionadas e previamente elaboradas, conforme roteiro Apêndice 8, foram feitas na sala de reuniões da escola em que a pesquisa foi realizada, após a aprovação da direção e o consentimento das professoras participantes, com tempo médio de 30 a 50 minutos.

Os dados obtidos durante as entrevistas foram registrados através de vídeo filmagens e anotações, que juntos buscaram levar o calor da emoção e dos

sentimentos transmitidos pelas entrevistadas para a objetividade intencionada por nós, através de nossas palavras escritas mediador⁴⁰.

Para a análise de conteúdo, nos valem das palavras de Bardin (2011, p. 44) que a explica como “um conjunto de técnicas de análise que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Considerando as palavras da autora e partindo da premissa de que os fatos não se revelam por si mesmos, acreditamos que para construir conhecimento, não bastam a organização e a sistematização de dados, é necessário avaliar o que foi produzido pela investigação.

Visando compreender e avaliar os dados obtidos nesse estudo, optamos por elaborar os procedimentos de análise de acordo com a organização em três fases, conforme a proposta de Bardin (2011): em uma pré análise, selecionamos o que deveria ser utilizado; na exploração, codificamos, classificamos e categorizamos o material produzido, verificando os conteúdos que seriam utilizados como base; para tratar dos resultados, fizemos inferências e interpretações, buscando analisar de maneira crítica e reflexiva as informações coletadas.

Primeiramente nos dedicamos à primeira fase proposta por Bardin (2011), selecionando materiais em uma pré análise, para depois explorar, codificar, classificar e categorizar o material. Para tanto, buscamos retomar as trocas de experiências da formação continuada, da teoria à prática; intencionamos compreender os critérios de escolha dos livros infantis e as práticas pedagógicas que os professores indicaram como as mais adequadas para promover a autorregulação e a fruição; almejamos confrontar as observações com as respostas das entrevistas, para verificarmos se na prática, é possível o equilíbrio na utilização da literatura infantil no cotidiano da escola para a primeira infância, ou seja, se o livro para crianças pode ser utilizado como fruição e também como meio para a aprendizagem mediada com a intervenção do professor, promovendo a autorregulação.

⁴⁰ As entrevistas, transcritas, encontram-se em poder da pesquisadora e não foram inseridas no presente trabalho para que possam ser utilizadas em pesquisas futuras.

8.1 Síntese e seleção dos resultados

8.1.1. Da formação continuada

De acordo com o que pudemos ver no contexto da pesquisa, muitas das práticas observadas já estavam inclusas na rotina da escola antes da formação proposta por nós, como parte integrante desse estudo. O livro infantil já era utilizado por todas as turmas e as professoras, sem exceção, tinham o hábito de ler com ou para as crianças ao menos um livro por dia. Em que contribuiu então a formação proposta, para o público participante do estudo? A autorregulação foi um tema inédito para quase todas as professoras. Quando iniciamos a formação, havia muitas dúvidas a respeito desse tema. No decorrer do estudo coletivo, as professoras se surpreenderam com as descobertas, percebendo que muito daquilo que era proposto pela teoria apresentada, já fazia parte de suas práticas cotidianas.

Com a formação docente, pretendíamos primeiro apresentar as estratégias da autorregulação para a experiência de vida das participantes, para que depois de perceberem em suas vidas pessoais a importância do planejamento, do monitoramento e da avaliação, tal como propõem Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), as educadoras pudessem levar os conceitos estudados para a prática docente. É possível ressaltar que quando perceberam que a autorregulação não se tratava de uma regulação/dominação de pessoas ou fatores externos e que sua teoria acontece justamente no pensamento contrário, ou seja, ela é fator pessoal, intransferível e autônomo (Piscalho e Veiga Simão, 2014a; 2014b), as professoras se motivaram para o trabalho com as estratégias da autorregulação.

Embora o dia-a-dia de algumas participantes, como o da professora Ariel e Alice, já incluíssem algumas ou todas as estratégias da autorregulação, a importância da teoria estudada levou intencionalidade para o trabalho direcionado, ou seja, antes da formação, a prática pedagógica acontecia de acordo com os objetivos estabelecidos por cada docente, que tinha o hábito de planejar, mas não estava acostumada a monitorar e avaliar esse planejamento; depois da formação, a autorregulação pode ser mais bem visualizada no planejamento das professoras.

Associada à literatura infantil, à fruição, a autorregulação, em boa parte da prática observada por nós após a formação, não aparece de forma rígida, pelo contrário, no trabalho com as crianças, a grande maioria das professoras buscava instigar a imaginação e o pensamento reflexivo. A prática pedagógica que antes acontecia na escola de forma aberta, livre, para maioria das participantes observadas, passou a acontecer de forma intencional e sistematizada, embora flexível.

A avaliação formal da formação aconteceu antes das entrevistas, de forma anônima e ocorreu de duas maneiras: por rubrica e por pontuação (conforme os apêndices seis e sete) e envolveram todas as quarenta e cinco pessoas participantes da formação. Na primeira situação (por rubrica), intencionamos observar a compreensão do grupo acerca do conteúdo da formação, refletido nas práticas pedagógicas. Na segunda (por pontuação), pretendemos compreender a avaliação que os participantes apresentavam do conhecimento da formadora e da formação, de forma geral. Os apêndices nove e dez refletem a avaliação do grupo todo, contudo, para nosso estudo, interessa-nos apenas a avaliação feita pelas professoras participantes, como expõem os quadros 1 e 2.

Quadro 1. Análise da Autoavaliação das professoras participantes.

Análise da avaliação da formação por rubrica				
Critérios observados	Pontos/quantidade de respostas			
	4	3	2	1
Domínio sobre a autorregulação no cotidiano (fora da escola)	8	3	1	0
Domínio de conceitos sobre estratégias que promovam a autorregulação com as crianças	8	2	2	0
Domínio sobre o planejamento de atividades que desafiem e instiguem a motivação	9	2	1	0
Domínio sobre o trabalho com a literatura infantil no dia-a-dia	12	0	0	0
Domínio sobre a utilização da literatura infantil como meio para desenvolver a autorregulação	8	3	1	0
Total de pontos	45	10	5	-
Percentual	75%	17%	8%	-

(Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora)

A pontuação expressa no quadro um intenciona avaliar os conhecimentos teóricos da própria pessoa (docente participante do estudo), e traz como

correspondência para cada critério: número quatro = bom conhecimento teórico e bom domínio prático; número três = bom conhecimento teórico, mas pouco domínio prático; número dois = razoável conhecimento teórico e nenhum domínio prático; número um = nenhum conhecimento teórico e nenhum domínio prático. 75% da participantes informam ter adquirido com a formação um bom conhecimento teórico e prático; 17% se autoavaliou com bom conhecimento teórico e pouco domínio prático; 8% indicou razoável conhecimento teórico com nenhum domínio prático e não houve respostas que se identificassem com o correspondente um.

Quadro 2. Análise da avaliação com foco na formadora e na formação.

Análise da avaliação da formação por pontuação				
Critérios	Pontos/quantidade de respostas			
	4	3	2	1
Sobre domínio de conteúdo	11	1	0	0
Sobre motivação	11	1	0	0
Sobre disponibilidade para sanar dúvidas	11	1	0	0
Sobre as atividades práticas	9	3	0	0
Sobre a formação de forma geral	12	0	0	0
Total de pontos	54	6	0	0
Percentual	90%	10%	0	0

(Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora)

Os pontos do quadro 2 equivalem a: quatro = bom domínio da formadora sobre os assuntos ou sobre a formação; três = domínio razoável; dois = pouco domínio; um = nenhum domínio. A avaliação indica que 90% consideram que houve um bom domínio e 10% indicam domínio razoável. Não houve respostas para as outras duas pontuações. Não houve nenhuma justificativa para as respostas das participantes, contudo, 83% (cinco educadoras) sugeriram para outros momentos formativos, que o material de apoio seja entregue no começo da formação; 75% (nove educadoras) solicitaram continuidade para a formação sobre literatura infantil e 58% (sete educadoras) pediram continuidade do tema autorregulação da aprendizagem em novas formações.

8.1.2 Da teoria na prática: a análise das observações

Visando observar as práticas pedagógicas mais recorrentes para incentivar a fruição e a aprendizagem mediada para a autorregulação, fizemos primeiramente um inventário a respeito do elementos comuns, observados em todas as turmas, refletidos no quadros de análises seguintes, tal qual propõe Bardin (2011).

Quadro 3. Práticas pedagógicas comuns, a partir da literatura infantil.

Análise das atividades que foram desenvolvidas com maior ocorrência				
Práticas comuns observadas no cotidiano		Blocos/Turmas		
		Integral	AG3 Manhã	AG3 Tarde
1	Atividades que incentivassem a imaginação, a fantasia e a criatividade	3	4	4
2	Atividades que reconhecessem a literatura como formatividade	1	2	1
3	Atividades direcionadas para a fruição	3	2	3
4	Atividades que exaltassem a literatura como experiência individual	2	3	2
5	Atividades com exclusividade pedagógica	0	0	0
6	Atividades moralizantes	2	3	4
7	Atividades autoritárias/impositivas	1	2	0
8	Atividades de leitura para as crianças	3	2	3
9	Atividades incentivadoras	4	4	4
10	Atividades desafiadoras	2	3	4
11	Atividades que incentivassem a oralidade literária	2	3	4
12	Atividades que incentivassem a reflexão	4	4	4
13	Atividades que incentivassem o pensamento crítico	2	4	2
14	Atividades de leitura com as crianças	1	2	1
15	Atividades marcadas pela intencionalidade e sistematicidade	3	4	4
16	Atividades que possibilitassem às crianças fazer escolhas	1	3	3
17	Atividades que levassem as crianças a perceberem as estratégias da autorregulação	0	2	1
18	Atividades que promovessem a fruição e a autorregulação	3	3	4
19	Atividades com intenção de aprendizagem mediada	3	4	4
20	Atividades efetivadas com intervenção do professor	3	4	4

(Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora)

Os dados do quadro 3 indicam as práticas comuns que foram observadas em uma ou mais atividades desenvolvidas com as crianças. A quantidade apresentada é referente à ocorrência da prática nas quatro salas observadas do Integral; nas quatro salas do período da manhã e nas quatro salas do período da tarde. Dessa forma, quando apresentamos o número quatro, informamos que a atividade descrita foi observada nas quatro salas observadas; quando apresentamos o número três, indicamos a observação em três das quatro salas, e assim por diante.

O quadro 4 retrata a classificação percentual, a partir das práticas comuns do quadro três. Ressaltamos que a percentagem apresentada foi obtida através das somas dos números do quadro três, ou seja, para a classificação um do quadro quatro, fizemos uma média dos números das atividades um a quatro, do quadro três; para a classificação dois, a média foi obtida nas atividades cinco a oito; para a classificação três, utilizamos média das atividades oito a quatorze e para a classificação quatro; obtivemos a média nas atividades quinze a vinte. Para a obtenção da média, somamos os números de cada agrupamento e dividimos pela quantia referente a 100%, chegando assim à percentagem apresentada no quadro de classificações. Para a obtenção da média geral, fizemos a soma dos três resultados de cada resposta e dividimos por três, referente aos blocos observados.

Quadro 4. Classificação das práticas comuns.

Análise classificatória das observações					
Classificação por agrupamento das práticas comuns observadas		Percentual por turmas			Percentual geral
		Integral	AG3 Manhã	AG3 Tarde	
1	Práticas que reconheceram a literatura infantil como arte e a utilizaram como espaço de fruição	56,25%	68,75%	62,50%	62,50%
2	Práticas que fizeram da literatura um recurso pedagógico e/ou moralizador	37,25%	43,75%	43,75%	42%
3	Práticas que tiveram como foco a condição e a formação da criança enquanto ser humano	62,50%	83,30%	78,60%	75%
4	Práticas que promoveram as estratégias de autorregulação, por meio da literatura infantil	54,20%	83%	83,30%	74%

(Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora)

8.1.4 Das respostas das entrevistas

Quadro 5. Síntese das respostas das professoras do período Integral.

A essência das entrevistas				
Questões	Respostas do Integral			
	AG1 A	AG2A	AG2B	AG2C
1) Como você define a literatura infantil?	É o recurso mais importante da Educação Infantil	Como parte do dia-a-dia da Educação Infantil	Como algo que está em todos os propósitos na Educação Infantil	Como um jeito de estar dentro do lúdico, da fantasia, do aprender
2) Como você utiliza a literatura infantil? Você prioriza a finalidade pedagógica ou a fruição?	Para estimular a criatividade, a imaginação e para ajudar a trabalhar alguns conteúdos. Utiliza dos dois jeitos	Para o letramento, para resolver conflitos, para entreter. Utiliza dos dois jeitos	Para o lúdico, o mundo da fantasia, o letramento. Dos dois jeitos	Para trabalhar o lúdico. Prioriza a fruição
3) É possível utilizar os livros infantis para ensinar e também para fruir? Como seria possível alcançar um equilíbrio?	Sim. Incentivando a imaginação, a partir dos livros	Sim. Contando histórias que façam pensar, que ensinem	Sim. Mostrando que o livro é uma arte, instigando a imaginação, mostrando as letras, a mensagem do livro, o autor, o ilustrador	Sim. Estipulando propósitos e divertindo
4) Você acredita que as crianças pequenas conseguem ou não se autorregular? Porquê?	Sim. Porque quanto menor for a criança, mais ela se desenvolverá se for estimulada	Sim. Porque se for direcionada a criança consegue fazer a reflexão	Sim. Porque a criança pequena consegue pensar antes, durante e depois	Sim. Porque quando são estimulados, conseguem pensar antes, durante e depois
5) É possível utilizar a literatura infantil como meio para promover a autorregulação? Como?	Sim. Porque conseguimos ensinar a pensar contando histórias	Sim. Fazendo a criança pensar, ir além do que já sabe, pela literatura	Sim. Fazendo a criança pensar sobre a história	Sim. Com a reflexão e o relato de histórias
6) Quais livros infantis e práticas pedagógicas você indicaria para a	Livros sobre o corpo humano, família e monstros, para incentivar a	Um livro por dia, de acordo com o planejamento;	Livros sobre medo e sobre regras; usou o diálogo e	Livros sobre diferenças, sobre valores. As crianças

promover a autorregulação e a fruição?	imaginação, favorecer a oralidade e ensinar os nomes das partes do corpo, através de atividades com bexiga; fantoches; música; E.V.A	trabalhou projetos diferentes: livro; borboleta; pintinho, com músicas, reconto de histórias, cuidado com a alimentação e criação do pintinho	atividades como confecção de máscaras, caretas no espelho e atividades com as cores	fizeram reconto (teatrinho).
7) Como você escolheu os livros? E as atividades?	Escolha da professora, a partir do visual e do conteúdo do livro, relacionando-os com o planejamento	Escolha da professora, a partir do gosto da criança e dos objetivos propostos	A partir das necessidades que havia na sala, como medo e reações de egoísmo/ egocentrismo	A partir do interesse das crianças.
8) Quais dificuldades foram encontradas no percurso? Como foram resolvidas?	Dificuldade inicial para contar história, a solução foi a persistência	As crianças eram apáticas, com as atividades direcionadas, as crianças se desenvolveram nesse sentido	As dificuldades eram o medo e o egoísmo. Resolveram contando histórias e conversando	Relações interpessoais entre as educadoras. Os conflitos se resolveram parcialmente
9) O que você aproveitou da teoria da formação na sua prática, com as crianças?	Autorregulação e a troca de experiências	A teoria da autorregulação	A autorregulação e os livros do PNBE	A autorregulação
10) Que caminhos você aponta para favorecer o desenvolvimento da autorregulação por meio da literatura?	Ensinar brincando, fazendo a criança parar para pensar sobre a história, acreditar que a criança pequena consegue autorregular pensamentos, sentimentos e ações	Cada história tem um caminho, o professor conduz esse caminho a partir de seus objetivos	Utilizar a literatura com perguntas, levando a criança a refletir, com as estratégias da autorregulação	Instigar a criança a recontar a história, a pensar antes durante e depois, fazendo perguntas

(Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora)

Quadro 6. Síntese das respostas das professoras do AG3 da manhã.

A essência das entrevistas				
Questões	Respostas do AG3 da manhã			
	AG3 A	AG3 B	AG3 C	AG3 D
1) Como você define a literatura infantil?	Como fundamental para a Educação Infantil	A literatura infantil é objetivo e prazer	É prazer. É um jeito de se entrar no universo infantil	Literatura infantil é arte
2) Como você utiliza a literatura infantil? Você prioriza a finalidade pedagógica ou a fruição?	Primeiramente para diversão. Prioriza a fruição	Com os dois propósitos, de acordo com o que está sendo planejado	Tenta usar dos dois jeitos, mas prioriza o prazer	Primeiro como arte, como prazer. Segundo como meio para trabalhar pedagogicamente, a partir da reflexão e apreciação da obra
3) É possível utilizar os livros infantis para ensinar e também para fruir? Como seria possível alcançar um equilíbrio?	Sim. Pelo planejamento, o professor equilibra a diversão e aquilo que ele pretende ensinar pela história	Sim. Fazendo o planejamento junto com as crianças, ouvindo e respeitando seus interesses	Sim. Com o planejamento do professor	Sim. Porque a arte também tem que ser trabalhada na escola, e toda arte leva à reflexão, ao pensamento
4) Você acredita que as crianças pequenas conseguem ou não se autorregular? Porquê?	Sim. Porque o pensar faz parte do ser humano	Sim. Porque as crianças pequenas conseguem pensar antes, durante e depois nas atividades que fazemos	Sim. Porque as crianças pequenas já conseguem controlar pensamentos e emoções.	Sim. Porque a criança pequena pensa e reflete sobre tudo e isso pode ser potencializado quando um adulto leva a criança a refletir sem imposições, ajudando-a a organizar suas ideias
5) É possível utilizar a literatura infantil como meio para promover a autorregulação? Como?	Sim. Porque pela história você consegue levar a criança a pensar, a criar, a tomar decisões	Sim. Fazendo pensar todo o dia, em um processo	Sim. Utilizando diversos recursos para contar a história, para fazer pensar sobre a história	Sim. Porque a literatura provoca e faz pensar, o professor deve instigar a reflexão, o diálogo sobre o livro
6) Quais livros	Livros	Literatura	Depende do	Diversos livros, da

infantis e práticas pedagógicas você indicaria para a promover a autorregulação e a fruição?	escolhidos para os projetos da sala, que tinham o propósito de ensinar e de divertir	artística e da folclórica, roda da conversa, pesquisa, experiências	problema da sala, do que se pretende trabalhar	literatura artística e da folclórica. As melhores práticas são aquelas que respeitem a literatura como arte, como fruição e como deleite, por que ensinam enquanto divertem
7) Como você escolheu os livros? E as atividades?	A partir do planejamento e do que interesse das crianças. Procurava fazer aquilo que ia divertir e também ajudar no que havia planejado	De acordo com o planejamento feito com as crianças, vendo o que encaixa, o que diverte e ensina	De acordo com os problemas que aconteciam na sala	De acordo com os interesses das crianças e com o planejamento, todo pensado e executado pelas crianças, apenas dirigido pela professora mediadora
8) Quais dificuldades foram encontradas no percurso? Como foram resolvidas?	Não houve dificuldade significativa	Não houve dificuldade Significativa	Dificuldade para fazer registros. Está tentando se autorregular nesse sentido	Não houve dificuldade significativa
9) O que você aproveitou da teoria da formação na sua prática, com as crianças?	A autorregulação, o material de apoio, a troca de experiências	A autorregulação, o material de apoio, a troca de experiências	A autorregulação, o material de apoio, a troca de experiências	Tudo
10) Que caminhos você aponta para favorecer o desenvolvimento da autorregulação por meio da literatura?	Por meio das histórias, do recontar as histórias, com parlendas, buscando esse equilíbrio no dia-a-dia, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação do que foi feito	Contar histórias de jeitos diferentes, para fazer pensar	A escolha dos livros intercalados, para a fruição e para a autorregulação. Recontar histórias conhecidas	A literatura por si só, como arte, já promove a autorregulação. Se mediada pela reflexão, pelo diálogo e discussão, mais resultados serão obtidos

(Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora)

Quadro 7. Síntese das respostas das professoras do AG3 da tarde.

A essência das entrevistas				
Questões	Respostas do AG3 da tarde			
	AG3 E	AG3 F	AG3 G	AG3 H
1) Como você define a literatura infantil?	É um meio de apresentar às crianças o mundo, seus encantos, seus perigos	É deleite e meio pedagógico	A literatura é a base da Educação	Como o maior recurso da Educação Infantil
2) Como você utiliza a literatura infantil? Você prioriza a finalidade pedagógica ou a fruição?	Com as duas formas, para trabalhar as emoções, as relações e os valores. Busca priorizar os dois jeitos	Com as duas formas, para o deleite e para trabalhar valores, atitudes. Busca priorizar os dois jeitos	Com as duas formas, com objetivos e também como literatura livre. Busca priorizar os dois jeitos	Com as duas formas. Busca priorizar os dois jeitos
3) É possível utilizar os livros infantis para ensinar e também para fruir? Como seria possível alcançar um equilíbrio?	Sim. Com atividades de diálogo, recorte e colagem	Sim. Utilizando os problemas da sala e o interesse das crianças	Sim. Incentivando a criatividade e a imaginação, fazendo pensar sobre a história	Sim, mas teve dificuldade para prender a atenção da criança
4) Você acredita que as crianças pequenas conseguem ou não se autorregular? Porquê?	Sim. Porque as crianças conseguem relacionar suas vivências com as histórias	Sim. Porque as crianças conseguem pensar antes, durante e depois	Sim. Porque as crianças conseguem pensar antes, durante e depois	Sim. Porque as crianças conseguem pensar
5) É possível utilizar a literatura infantil como meio para promover a autorregulação? Como?	Sim. Através de questões norteadoras que foram feitas através da história	Sim. Por meio da conversa, fazendo a criança pensar sobre a história	Sim. Por meio das conversas, de diferentes gêneros textuais	Sim, porque é possível fazer pensar com as histórias
6) Quais livros infantis e práticas pedagógicas você indicaria para a promover a autorregulação e a fruição?	Com literatura artística e folclórica e com atividades a partir dos livros	Literatura artística e rodas de conversa, desenhos, colagens	Literatura artística e folclórica, atividades de reconto e pesquisas	Literatura artística e folclórica e ajuda do material de apoio
7) Como você escolheu os livros? E as atividades?	A partir do interesse e do planejamento	Pelo interesse das crianças e da professora,	A partir do interesse das crianças, que	A partir do interesse da professora,

	da professora	pelos problemas que surgiam na sala	também fizeram várias escolhas, pelos problemas que surgiam na sala	com livros conhecidos por ela
8) Quais dificuldades foram encontradas no percurso? Como foram resolvidas?	Uma atividade demorou mais do que o esperado. Em uma próxima vez, a professora refará o planejamento	O planejamento não deu certo e foi refeito pela professora	A necessidade de replanejar atividades que não deram certo	Dificuldade para ler para as crianças, necessidade de replanejar atividades
9) O que você aproveitou da teoria da formação na sua prática, com as crianças?	As informações sobre a literatura infantil, a troca de experiências	A autorregulação, a troca de experiências	A autorregulação, a troca de experiências	A autorregulação, a troca de experiências
10) Que caminhos você aponta para favorecer o desenvolvimento da autorregulação por meio da literatura?	A mediação do professor durante a leitura da história e durante as atividades	Roda da conversa, leitura, roda da conversa	Partir do interesse das crianças, fazer com eles e não por eles o que é planejado	Adaptação do material de apoio à realidade da turma

(Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora)

Para a construção dos quadros 5, 6 e 7 foi feito primeiramente uma leitura fluente das entrevistas concedidas pelas doze professoras. De cada resposta extraímos palavras chaves que pudessem simplificar a resposta obtida, sem minimizá-la. As palavras chaves foram selecionadas e agrupadas a partir de suas origens nos três blocos: Período Integral, AG3 da manhã e AG3 da tarde.

Após a leitura fluente, fizemos uma segunda leitura, dessa vez mais minuciosa para captar palavras chaves que pudessem nos ter passado despercebidas. Com as palavras chaves revisadas, construímos uma resposta comum para cada questão norteadora da entrevista. Uma terceira leitura das entrevistas, nos fez rever cada resposta e analisar se a essência obtida por nós estava de acordo com as respostas das professoras.

Depois de fazer as devidas correções, elaboramos uma frase com palavras chave para cada questão e inserimos os dados nos respectivos quadros, apresentados anteriormente (quadros cinco, seis e sete).

Quadro 8. Elementos comuns identificados nas entrevistas⁴¹.

Análise das respostas de todas as turmas			
Questões	Respostas com essência comum		
	Integral	AG3 da manhã	AG3 da tarde
1	A literatura infantil é essencial para a Educação Infantil	É essencial para a Educação Infantil; é arte; é objetivo e prazer	É o jeito de apresentar o mundo às crianças, é o maior recurso da Educação Infantil
2	Todas valorizam a fruição e a aprendizagem dirigida e tentam trabalhar com os dois propósitos	Priorizam a fruição, mas trabalham com os dois propósitos	Com os dois jeitos, para trabalhar valores, emoções, atitudes e relações
3	Todas concordam que o equilíbrio é possível e apontam que isso é atingível através de histórias que levem à imaginação e à reflexão	O equilíbrio é possível e atingível a partir do planejamento do professor	O equilíbrio é possível e atingível a partir utilizando a literatura para despertar a imaginação e para trabalhar as dificuldades da turma
4	Todas acreditam que a criança pequena consegue se autorregular; quanto menor for a criança, mais chances ela terá em seu desenvolvimento	Todas acreditam que a criança pequena consegue se autorregular, porque todas conseguem pensar, controlar emoções e sentimentos e a mediação do professor, com a literatura, contribui muito com isso	Todas acreditam que a criança pequena consegue se autorregular, porque todas conseguem pensar antes, durante e depois das atividades por meio da literatura
5	Todas acreditam que é possível promover a autorregulação por meio da literatura infantil; é possível ensinar a criança pensar, com as histórias, indo além daquilo que ela já sabe	Todas acreditam que é possível promover a autorregulação por meio da literatura infantil; é possível levar a criança a pensar, a criar, a tomar decisões, o professor é o mediador para isso	É possível, por meio do diálogo, de questões norteadoras e de narrativas diferentes
6	Literatura artística e	Literatura artística e	Literatura artística e

⁴¹ Optamos por fazer primeiramente separado por questão de organização, intencionando dar mais transparência e visibilidade ao método de análise adotado por nós .

	folclórica; atividades, planejadas a partir das histórias	folclórica, de acordo com o planejamento; atividades mediadas como roda da conversa, que instiguem a reflexão	folclórica, material de apoio, roda de conversa, atividades de reconto
7	Escolha da professora, através do interesse das crianças	De acordo com o interesse das crianças, os objetivos do planejamento e as dificuldades da turma	Interesse da professora, interesse das crianças ou pelos problemas da turma
8	Dificuldades interpessoais, de concentração, apatia, medos. A solução foi a persistência, o diálogo e a leitura de histórias	A maioria não indicou dificuldades significativas	Dificuldades no planejamento, que precisou ser replanejado
9	Autorregulação, troca de experiências e conhecimento sobre os livros do PNBE	A autorregulação, o material de apoio, a troca de experiências	A autorregulação, o material de apoio, a troca de experiências
10	Ensinar brincando, fazendo perguntas	Contar histórias com textos e jeitos diferentes, promovendo a aprendizagem e o prazer	Roda da conversa, escolha de livros que sejam do interesse das crianças, mediação do professor

(Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora)

Quadro 9. Classificação e reconstrução das respostas.

Síntese das respostas das entrevistas a partir de essências comuns	
Classificação por agrupamento das práticas comuns observadas	Respostas classificadas de acordo com os elementos comuns
1	Como você define a literatura infantil? Como essencial para a Educação Infantil; Literatura infantil é arte; é objetivo e prazer, é o jeito de apresentar o mundo às crianças; é o maior recurso da Educação Infantil
2	Como você utiliza a literatura infantil? Você prioriza a finalidade pedagógica ou a fruição? Para trabalhar valores, emoções, atitudes e relações. Embora algumas respostas priorizem o deleite, todas as professoras valorizam a fruição e a aprendizagem dirigida e tentam trabalhar com os dois propósitos.
3	É possível utilizar os livros infantis para ensinar e também para fruir? Como seria possível alcançar um equilíbrio? Todas as professoras concordam que o equilíbrio é possível e apontam que isso é atingível através do planejamento do professor mediador que utiliza histórias da literatura para levar à imaginação e à reflexão, incentivando a criança a pensar
4	Você acredita que as crianças Todas acreditam que a criança pequena consegue

	pequenas conseguem ou não se autorregular? Porquê?	se autorregular, porque todas conseguem pensar, controlar emoções e sentimentos e a mediação do professor, com a literatura, contribui muito com isso. Quanto mais cedo a criança tiver contato com a aprendizagem autorregulada, mais chances ela terá para um bom desenvolvimento cognitivo
5	É possível utilizar a literatura infantil como meio para promover a autorregulação? Como?	Todas as professoras acreditam que é possível promover a autorregulação por meio da literatura infantil porque é possível ensinar a criança a pensar, a criar, a imaginar, a tomar decisões a partir das histórias, indo além daquilo que ela já sabe e o professor, com um diálogo livre ou com questões norteadoras pode mediar essa aprendizagem autorregulada
6	Quais livros infantis e práticas pedagógicas você indicaria para a promover a autorregulação e a fruição?	Livros da literatura artística e folclórica (literatura atual e literatura clássica), selecionados de acordo com o planejamento; atividades de diálogo, planejadas e mediadas pelo professor, que sejam prazerosas e reflexivas
7	Como você escolheu os livros? E as atividades?	O que norteia a escolha das obras literárias são: o interesse das crianças; os objetivos do planejamento e as dificuldades ou problemas da turma
8	Quais dificuldades foram encontradas no percurso? Como foram resolvidas? Houve dificuldades não resolvidas?	Entre as crianças: dificuldades interpessoais, de concentração, apatia, medos. Entre as professoras: dificuldade em manter o planejamento e problemas interpessoais. Para as dificuldades das crianças, a solução foi a persistência, o diálogo e a leitura de histórias direcionadas. Para as dificuldades das professoras, houve o replanejamento de algumas atividades mas, alguns dos problemas interpessoais que surgiram no percurso não foram resolvidos. Foram ignorados em algumas situações e em outras, tornaram-se a razão principal para que algumas educadoras deixassem de se falar, rompendo relações.
9	O que você aproveitou da teoria da formação na sua prática, com as crianças?	A autorregulação, o material de apoio, a troca de experiências entre as professoras e mais conhecimento sobre literatura e sobre os livros do PNBE
10	Que caminhos você aponta para favorecer o desenvolvimento da autorregulação por meio da literatura?	Rodas de conversa e escolha de livros que sejam do interesse das crianças; leitura ou contação de histórias com livros e jeitos diferentes, com caixa de histórias, fantoches, músicas, brincando, fazendo perguntas, promovendo a aprendizagem e a fruição

(Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora)

Os dados do quadro 9 foram obtidos quando fizemos uma seleção dos elementos comuns obtidos nos quadros 5, 6 e 7. Seleccionamos o que havia em comum na maioria das respostas e de quatro respostas, construímos uma resposta comum para cada bloco de estudo.

O quadro 9 foi constituído a partir dos elementos comuns do quadro 8, que depois de revisado e novamente fragmentado em palavras chaves comuns, foi classificado em uma resposta uníssona, que buscou dar um corpo às múltiplas vozes das entrevistas, na intenção de sistematizar dados concretos que nos auxiliasse a interpretar o material empírico, buscando atender aos objetivos do estudo e responder nossa questão norteadora.

Sobre esse assunto, nos pronunciaremos no próximo capítulo.

*Todo ponto de vista, é a vista de um ponto.
Ler significa reler e compreender, interpretar.
Cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de
onde os pés pisam. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.*
(LEONARDO BOFF)

9 POSSÍVEIS DESFECHOS PARA UMA HISTÓRIA SEM FIM

Sobre interpretações e inferências

Ao observarmos o corpo único constituído por nossas interpretações na análise de conteúdo, que nos acompanhará também ao longo desse capítulo, podemos dizer que para as professoras entrevistadas, a literatura infantil é arte formativa, ou seja é formatividade, tal qual propõe Pareyson (2001). Fazendo parte da rotina diária, a literatura infantil é fruição, que enquanto deleita, proporciona aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem mediada para a autorregulação, de acordo com as indicações de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) e Fuentes (2009), é vista pelas professoras como algo possível, desde que planejada para fins previamente determinados. A literatura pode sim ser utilizada como um meio para essa mediação, pois de acordo com as respostas das professoras, pelo livro infantil pode-se ampliar pensamentos e conhecimentos, pode-se modificar condutas, pode-se sonhar de olhos abertos, e quanto mais cedo isso tudo for proporcionado ao ser humano, em tenra idade, tanto mais eficaz poderão ser estes mesmos efeitos ao longo de sua vida.

Essa visão unificada vem ao encontro do que diz Piscalho e Veiga-Simão (2014a e 2014b), ao indicarem que a autorregulação da aprendizagem deve ser apresentada às crianças logo cedo, quando ainda são bem pequenas. Nesse contexto, buscaremos no presente capítulo interpretar se houveram livros infantis e atividades mais assertivos, para a promoção da fruição e da autorregulação da aprendizagem. Ao apresentarmos todos os livros selecionados pela equipe docente, intencionamos demonstrar as obras, o critério de seleção e as preferências de adultos para as crianças, interpretadas no decorrer do estudo. Buscamos demonstrar as dificuldades encontradas no percurso, intencionando clarificar situações resolvidas ou não resolvidas. Triangulando dados, colocamos em evidência nossas próprias observações, a partir da teoria escolhida.

A interpretação para a resposta de nossa questão norteadora encerra o capítulo, apontando reticências, quando procurávamos um ponto final.

9.1 Haveriam livros e atividades mais assertivos?

Em nossas observações, verificamos que todas as doze salas acompanhadas possuem o hábito de leitura diária. Os livros infantis fazem parte do dia-a-dia das crianças e no período integral, as histórias são contadas de manhã e à tarde, seguidas ou não por atividades que levem à reflexão. No entanto, embora a literatura infantil seja utilizada cotidianamente, para efeito de análise do corrente estudo, combinamos com as professoras envolvidas durante a formação continuada, que toda semana fariam uma atividade prática a partir da teoria, com a literatura infantil e com atividades sistematicamente planejadas, desenvolvidas e avaliadas com suas crianças, no intuito de ressaltar a fruição e promover a autorregulação. No final da formação a professoras selecionariam do trabalho que fizeram de duas a cinco referências literárias e atividades para trocar experiências no espaço de formação. Tais atividades foram por nós acompanhadas e registradas, para que depois pudessem ser relatadas nesse estudo.

Dessa forma, os livros e as atividades apresentadas nesse tópico, configuram-se como um recorte de um todo maior; que tem a fragilidade de sua fragmentação transformada quando a coletividade expressa pela experiência do grupo reaviva um corpo único, que retrata parte da formação e da prática na Educação Infantil e que intenciona apresentar uma resposta uníssona para nossos questionamentos iniciais; ou seja, intencionamos, através da polifonia colhida nas observações e nas entrevistas, codificar uma resposta construída por opiniões diversas e singulares e que por esse motivo, de forma comum ao grupo, chega a uma exclusiva voz, considerando que uma mesma água não passa pelo mesmo rio mais de uma vez.

Nessa busca por respostas, observamos que algumas professoras já tinham o hábito de utilizar a literatura como deleite e também como meio pedagógico em suas rotinas com as crianças e para estas professoras a proposta de trabalho com a autorregulação foi muito tranquila, pois algumas das estratégias para a aprendizagem autorregulada já faziam parte de suas práticas.

A escolha literária ocorreu nas salas de formas semelhantes; as professoras indicaram que se pautaram no interesse das crianças, capturados pela atenção da turma por determinados assuntos; no próprio planejamento docente; nas dificuldades que ocorrem no dia-a-dia; no interesse da própria professora; dentre outros critérios que surgiram nas respostas com menos ocorrência.

Foram poucas as situações observadas em que a escolha dos livros foi feita pela turma, o que nos remete a pensar que em muitos momentos a equipe participante ainda não estava pronta para considerar as escolhas e o ponto de vista das crianças. A partir do que vimos, é possível dizer que algumas práticas caminham para isso, porém são esporádicas e acontecem em situações pontuais, ou seja, não são frequentes e por isso não se consolidam como rotina.

Para Hunt (2014) a literatura infantil, por séculos foi utilizada como instrumento para controlar e dominar. Ao considerar o ponto de vista da criança, admite-se que a obra literária destinada ao público infantil pode libertar a mente humana, por meio da apreciação, do pensamento, da imaginação.

Ao encontro do que diz o autor, reforçamos que os livros e as atividades escolhidos exclusivamente pelo adulto professor, podem nortear e ao mesmo tempo limitar a aprendizagem da criança, por essa razão, salientamos a importância de práticas pedagógicas que avancem à frente dos muros da aprendizagem limitada, que impulsionem o conhecimento infantil para além daquilo que se pode enxergar somente com olhos de adultos, já desabitados a enxergar e viver a fruição, a imaginação e a importância da escolha infantil para a formação humana. Mas, esses mesmos olhos adultos podem perceber o interesse das crianças, podem perceber o que lhes deixa feliz, o que lhes entristece e o que os faz aprender melhor.

Pares de olhos por vezes destreinados, mas não menos preocupados, nos proporcionaram as referências seguintes, para promover a autorregulação e a fruição:

Quadro 10. Os livros selecionados

Para crianças de dois a três anos - Período Integral			
AG1 A	AG2 A	AG2 B	AG2 C
<p><u>O bebê da cabeça aos pés</u> (ADLER, 2012); Vai embora grande monstro verde (EMBERLEY, 2009); O livro da família (PARR, 2003); Os três porquinhos (MACHADO, 2004)</p>	<p><u>O minhoco apaixonado</u> (ROSCOE, 2013); <u>Quem tem medo de monstro?</u> (ROCHA, 2012b); Os três porquinhos (MACHADO, 2004)</p>	<p><u>Anton e as meninas</u> (KÖNNECKE, 2013); Vai embora grande monstro verde (EMBERLEY, 2009); <u>Meu coração é um zoológico</u> (HALL, 2011); <u>Lá vem o homem do saco</u> (RENNÓ, 2013); Bom dia todas as cores (ROCHA, 2009a)</p>	<p>Pássaro sem cor (PASCOAL, 2011) <u>O jornal</u> (AUERBACH, 2012); O menino que queria voar (MOSSATO, 2013); Menina bonita do laço de fita (MACHADO, 2011); <u>Voa pipa, voa!</u> (Rennó, 2011) Os três porquinhos (MACHADO, 2004)</p>
Para crianças de três a seis anos – AG3 da manhã			
AG3 A	AG3 B	AG3 C	AG3 D
<p>Maria-vai-com-as-outras (ORTHOF, 2008); O livro de números do Marcelo (ROCHA, 2013a) Os três porquinhos (MACHADO, 2004) Os três Jacarezinhos (KETTEMAN, 2010)</p>	<p><u>Bocejo</u> (BRENMAN; MORICONI, 2012); <u>O minhoco Apaixonado</u> (ROSCOE, 2013); Os felinos (BECKER, 2008)</p>	<p>Maria-vai-com-as-outras (ORTHOF, 2008); A nuvenzinha chorona (ELEM, 2009)</p>	<p><u>Coach</u> (FOLGUEIRA, 2013); História meio ao contrário (MACHADO, 2010); <u>Misturichos</u> (BUENO, 2011) Maria-vai-com-as-outras (ORTHOF, 2008);</p>
Para crianças de três a seis anos – AG3 da tarde			
AG3 E	AG3 F	AG3 G	AG3 H
<p><u>O Jornal</u> (AUERBACH, 2012); <u>Era uma vez três velhinhas</u> (RAMOS, 2012); Maria-vai-com-as-outras (ORTHOF, 2008); O engraçado castelo assombrado (RIBEIRO, 2010)</p>	<p>Quem tem medo de quê? (ROCHA, 2013b); <u>O menino e o peixinho</u> (JUNQUEIRA, 2013) <u>Quem tem medo de monstro?</u> (ROCHA, 2012b);</p>	<p>A arca de Noé (MORAES, 2012) Você sabe tudo sobre dinossauros (ROCHA, 2006); Meu amigo dinossauro (PRAP, 2011); A pequena sereia (ANDERSEN, 2011); A pequena sereia (ANDERSEN, 2012) Menina bonita do laço de fita (MACHADO, 2011); Pinóquio (COLODI, 2013) A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho (Baruzzi, 2014) Maria-vai-com-as-outras (ORTHOF, 2008)</p>	<p>João e o pé de feijão (GRIMM E GRIMM, 2014) Romeu e Julieta (ROCHA, 2009b) Os três porquinhos (MACHADO, 2004); Maria-vai-com-as-outras (ORTHOF, 2008) De que cor é o vento? (Herbauts, 2013)</p>

(Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora)

Dentre as 52 obras escolhidas⁴², apenas 31% fazem parte do acervo do PNBE. As professoras consideram que os livros do PNBE têm boa qualidade e possuem uma linguagem atrativa para a criança, contudo, acreditamos que essa baixa procura se deva ao fato das caixas de leitura que ficam nas salas serem constituídas, em sua maior parte, por livros do PNBE. Como as crianças têm acesso diário aos livros do programa, pelas caixas, as professoras não teriam o elemento surpresa para o trabalho diferenciado que planejaram, pois em sua maioria, escolheram obras recém-adquiridas, com as quais as crianças não tinham acesso frequente. Outros livros foram comuns para turmas diversas, livros que as crianças já conhecem desde bem pequenas e que a cada trabalho, com professoras diferentes, um novo elemento é descoberto com a abordagem diferente de cada educadora.

Observamos nas escolhas uma preferência maior pela literatura artística (atual/contemporânea) em relação à literatura folclórica (clássica/popular). Dos livros pertencentes à literatura artística, foram mais numerosos os de narrativas curtas e menos numerosos os livros de narrativas por imagens. As obras que foram utilizadas em mais de uma sala foram: *Vai embora grande monstro verde* (EMBERLEY, 2009); *O livro da família* (PARR, 2003); *O minhoco apaixonado* (ROSCOE, 2013); *O jornal* (AUERBACH, 2012); *Menina bonita do laço de fita* (MACHADO, 2011); *Os três porquinhos* (MACHADO, 2004); *Quem tem medo de monstro?* (ROCHA, 2012b); *Maria-vai-com-as-outras* (ORTHOF, 2008). O livro com mais ocorrência de escolha foi *Maria-vai-com-as-outras* (ORTHOF, 2008). Através da leitura dos mesmos, podemos inferir que a escolha dessa obra por grande parte das professoras se deve ao fato da personagem central ser divertida e promover de forma lúdica, uma reflexão sobre o comportamento imitativo, muito comum nas crianças pequenas. A mensagem do livro dá margem para diálogos diversos, que podem levar à fruição e à autorregulação.

Embora tenhamos aqui a seleção das obras utilizadas, quando indagamos as professoras sobre quais livros elas indicariam para promover a fruição e a autorregulação, a maioria das repostas que obtivemos nos remetem a concluir que

⁴² As obras do PNBE selecionadas pelas professoras aparecem sublinhadas no quadro dez.

não há como indicar essa ou aquela obra, porque isso depende do interesse das crianças, do planejamento pedagógico, da individualidade da turma e da atuação do professor que norteará as atividades planejadas a partir do livro infantil, que pode ter como foco a fruição, a aprendizagem autorregulada, ou pode ter foco conjunto, utilizando a literatura como fruição e também como meio para o ensino planejado.

De acordo com a teoria social cognitiva (TSC), a intencionalidade, individual ou coletiva, capacita as pessoas para desenvolverem planejamentos e estratégias voltados para o alcance de metas e objetivos. Com o planejamento antecipatório, as pessoas traçam e planejam ações para alcançarem suas metas. Pela autorreatividade, é possível ao sujeito sentir e sentir-se dentro do que planejou e com a autorreflexividade, a pessoa atenta-se aos seus pensamentos e ações. Acreditando em sua própria capacidade, a pessoa se organiza, imagina, planeja e se motiva para atingir aquilo que pretende conquistar, se tornando assim, agente de sua própria humanidade (BANDURA, AZZI E POLYDORO, 2008).

Visualizamos, por meio das respostas das entrevistas, que os planejamentos elaborados pelas professoras, envolviam os pilares básicos para a agência humana, mencionados acima e as atividades foram selecionadas pelas docentes a partir do mesmo critério utilizado para a escolha dos livros, ou seja, de acordo com as professoras, as atividades foram elaboradas a partir do interesse das crianças. Contudo, embora a intencionalidade, o planejamento antecipatório, a autorreflexividade e a autorreatividade tenham acompanhado os planos pedagógicos elaborados pela equipe educadora, apenas algumas poucas práticas foram planejadas ou construídas diretamente com as crianças, porém todas as professoras procuraram observar o que agradava ou não sua turma, e quando algo não saía a contento, a avaliação do trabalho e o replanejamento foram fatos presentes. Nesse sentido, mesmo que haja o planejamento para a promoção da autorregulação, na prática, ainda falta para parte da equipe observada, colocar a criança como agente direta para sua própria aprendizagem. No contexto observado, a organização didática das professoras com o objetivo de ensinar estratégias de aprendizagem visando a autorregulação de comportamentos, sentimentos e ações, ainda não destacava o público infantil como protagonista daquilo que aprende.

Quadro 11. As atividades planejadas, a partir dos livros escolhidos.

PERÍODO INTEGRAL			
AG1 A	AG2 A	AG2 B	AG2 C
Contação de histórias com música, fantoches; atividades corporais; estimulação da fala e do pensamento; rodas de conversa	Trabalho com projetos temáticos; reconto de histórias; escolha de livros pelas crianças; brincadeiras de faz de conta a partir das leituras; rodas de conversa	Trabalho direcionado para instigar a imaginação e a observação do mundo real; atividades para trabalhar sentimentos como o medo e o egoísmo; exposição da literatura como arte; rodas de conversa	Dramatização e reconto de histórias; construção coletiva de brinquedos; reconto de histórias; conversas sobre valores e virtudes a partir de livros específicos
AG3 DA MANHÃ			
AG3 A	AG3 B	AG3 C	AG3 D
Trabalho com projetos temáticos; brincadeiras lúdicas; comparação de histórias e de fatos; parlendas e cantigas; reflexões sobre valores, virtudes e comportamento imitativo; exposição da literatura como arte; rodas de conversa	Trabalho com projetos temáticos; conto e reconto de histórias; brincadeiras lúdicas; pesquisas em livros e internet; experiências científicas; rodas de conversa	Trabalho direcionado para um problema específico; atividades de autoconhecimento; autorretrato	Trabalho com projetos temáticos; exposição da literatura como arte; perguntas reflexivas para as crianças pensarem a partir do que vieram no livro; debates sobre o que as crianças já sabiam; brincadeiras; diálogo para inclusão de criança deficiente; rodas de conversa
AG3 DA TARDE			
AG3 E	AG3 F	AG3 G	AG3 H
Atividades de reflexão sobre a obra literária; perguntas reflexivas; reflexões sobre valores, virtudes e comportamento imitativo; atividades com jornal, com criações livres, rodas de conversa	Desenhos, colagens, reflexões sobre valores, virtudes e comportamento imitativo; atividades lúdicas construção de texto coletivo, rodas de conversa	Trabalho com projetos temáticos; exposição da literatura como arte; comparação de textos; pesquisas; elaboração de experiências; reflexão sobre fatos cotidianos; reflexões sobre valores; atividades lúdicas; rodas de conversa	Caixa surpresa com carta do autor da história para as crianças; brincadeiras lúdicas; reflexões sobre valores, virtudes e comportamento imitativo; elaboração de experiências; experiências

(Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora)

As atividades práticas acompanhadas por nós abrangeram um leque extenso e diversificado e embora as professoras tenham apontado na entrevista variadas possibilidades para a promoção da fruição e da autorregulação por meio da literatura infantil, observamos no cotidiano que a atividade mais utilizada para isso foi a roda da conversa. Na roda surgia o interesse por assuntos diferentes, que levavam as professoras a buscarem os livros afins. Na roda as professoras podiam ouvir as crianças, entendendo quais atividades poderiam ser feitas para contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem, de forma coletiva ou individual.

Interpretamos que por meio do diálogo, a aprendizagem mediada para a fruição e para a autorregulação pode acontecer. Mas não nos referimos a qualquer diálogo. Tratamos aqui do diálogo que respeita as escolhas, que respeita a forma de pensar e a maneira de agir da criança pequena. Tratamos aqui do diálogo entre o adulto preparado por formações específicas e a criança em desenvolvimento. Tratamos aqui da importância de cada um e de todos, dentro do contexto da Educação Infantil.

Sendo assim, podemos inferir então, que ainda que não tenha um direcionamento específico para a criança como agente humano, há sim uma atividade assertiva para promover a fruição e a autorregulação por meio da literatura infantil: o diálogo proporcionado pela roda da conversa.

Nossas observações também nos ajudam a responder que não há o reconhecimento de um ou outro livro infantil específico para os mesmos fins, porque de acordo com nossos resultados, cada grupo de crianças apresenta peculiaridades e interesses diferentes e o que dá certo com uma turma, pode não ser positivo com outra.

Nesse contexto, julgamos oportuno salientar que a escolha do livro infantil não deve partir somente do interesse da criança ou da turma. Ela pode (e deve!) também ser feita diretamente pela criança ou pela turma. Retomamos aqui a primeira estratégia da autorregulação proposta por Bandura (Azzi, 2014): pensar antes, planejar. Inferimos que isso também pode ser feito com as crianças, inclusive com as menores.

9.2 As dificuldades encontradas: as resolvidas e as não resolvidas

Podemos retomar que no planejamento das professoras, o uso das estratégias de planejamento, execução e avaliação no trabalho das docentes foram notavelmente destacadas. A intenção de aprendizagem mediada também. Grande parte das atividades foi pensada para que as crianças pensassem antes; durante e depois com os livros infantis; contudo, dentre as doze professoras, somente três dedicaram-se a fazer a criança notar por si mesma as estratégias trabalhadas, sem subestimá-las por sua pouca idade, persistindo em ações que levassem a garotada perceber e participar do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação dos assuntos que escolheram juntos.

Reconhecemos que ler com crianças pequenas exige paciência, persistência e criatividade. Até que os livros fizessem parte da rotina diária no começo do ano, com as turmas que tinham crianças com idades menores, algumas educadoras tiveram muita dificuldade para despertar o interesse e a atenção nos pequenos. Isso nos remete a pensar que o hábito de leitura com as crianças e não para as crianças, ao qual se referem Soares e Paiva (2014), necessita ser construído no espaço educativo, pois não se realiza sozinho e as respostas para os problemas visualizados nesse percurso, podem ser encontradas com persistência e criatividade, tal como observamos acontecer nesse estudo.

Durante nossas observações, percebemos outras dificuldades que ocorreram mais na relação interpessoal adulto-adulto do que nas relações adulto criança. As questões interpessoais entre as educadoras, quando boas, podem favorecer um trabalho coeso, com atividades atrativas e prazerosas, porém, quando essas mesmas relações encontram-se fragilizadas, o trabalho pedagógico pode ser afetado de maneira negativa. Temos como exemplo uma das turmas do Período Integral, que embora as atividades planejadas tenham sido realizadas de acordo com o que foi combinado na formação, os conflitos interpessoais não apenas fragmentaram as atividades desenvolvidas pelas turmas que atuavam em horários diferentes, mas estenderam-se ao profissionalismo de alguns membros da equipe, que literalmente pararam de falar com a colega por discordar de seus diferentes

pontos de vista. Tudo o que foi combinado com a equipe por nós, foi desenvolvido, no entanto, os problemas interpessoais entre o grupo não foram resolvidos. Por mais que tentássemos falar sobre a importância da coletividade, do trabalho em equipe, as educadoras continuaram (e continuam até o presente momento) sem se falarem. Para elas, o problema foi resolvido quando uma das educadoras escolheu trabalhar em outra sala em 2016. Para nós o problema continua existindo, pois sem diálogo, não pode haver resolução de conflitos, como relata La Taille (1992).

Nesse percurso, pontuamos também que há professoras com mais tempo de magistério que gostam de desafios e os levam para sua prática, ao mesmo passo que encontramos outras professoras, também com bastante tempo de magistério, que tiveram dificuldade para modificar práticas consolidadas a respeito da utilização da literatura infantil como exclusivo recurso moralizante.

Embora no discurso algumas professoras reconheçam que literatura infantil é arte formativa, é fruição, no cotidiano, elas utilizam os livros apenas como recurso pedagógico para ensinar alguma coisa a respeito das virtudes e dos valores, fato esse não afirmado nas entrevistas. Como exemplo temos o trabalho com uma obra literária, planejado exclusivamente pelas educadoras, que tinham o propósito de ensinar valores com o livro “O pássaro sem cor” (PASCOAL, 2011). A contação da história aconteceu em meio às broncas e repreensões para que as crianças ficassem quietas. O teatro ocorreu sem a participação infantil, que só assistia o que lhe era exposto, por vezes sem compreender o que estava acontecendo.

Embora tenhamos percebido que a intenção das educadoras sob seus pontos de vista eram as melhores, buscamos apoio em Azzi (2014) para expressar nossa discordância com essa forma de uso da literatura infantil, pois não motiva para a aprendizagem e tampouco para a fruição; não favorece as escolhas e também não influi no processo afetivo ou cognitivo das crianças.

Quase ao término da formação docente, nas atividades finais, pudemos perceber algumas modificações na atuação da professora, quando retomamos diversas vezes na formação continuada que para fazer a criança fruir, pensar, e autorregular sentimentos e ações, não podemos dar a ela respostas que acreditamos certas. É preciso ajudá-la a construir suas próprias respostas, tal como propõe Piaget

(1969), fazendo valer o principal objetivo da educação, que para o epistemólogo consistia em criar pessoas mais capazes de inovar, de transformar, sem se conformarem com a mera repetição de gerações anteriores. Para Piaget (1969) o objetivo secundário da educação seria formar pessoas com criticidade aguçada, que não aceitem o que é imposto ou oferecido sem análise.

Quando uma professora oferece para uma criança uma resposta pronta, ela pode prejudicar o pensamento inovador, transformador, por que tira dessa criança a possibilidade de pensar por si mesma. A professora impõe a sua versão dos fatos, oferecendo para a criança sua própria sugestão de verdade.

Sobre a modificação de práticas docentes observadas e consolidadas para dar respostas prontas; para chamar a atenção intencionando vexar a criança perante seus pares; para fazer a leitura de um livro visando apenas a mudança do comportamento “considerado ruim” pelo adulto; podemos dizer que por mais que tenhamos insistido em levar tais assuntos para a formação, em debater tais questões, nos parece que algumas poucas professoras têm dificuldades para mudanças em suas práticas porque acreditam que da forma com que vêm trabalhando há anos, têm obtido resultados positivos, contudo, nada com essas palavras nos foi relatado nas entrevistas.

Percebemos também que o medo de errar em público, presente em algumas educadoras, quando acordamos a socialização das experiências cotidianas, deixou parte da equipe angustiada. Essa dificuldade foi resolvida quando marcamos uma reunião de emergência para retomar tudo o que havia sido planejado e por meio do diálogo, recombinaamos o que poderia ser melhor para o grupo em relação à troca de experiências.

Como resultado, podemos dizer que apesar do desconforto inicial, a socialização do que foi feito por cada turma foi a parte mais importante da formação e a quase totalidade das educadoras avaliaram a troca de experiências como algo de grande importância, que deverá fazer parte do projeto pedagógico nos anos posteriores, pois motivam as educadoras que se formam entre si, enquanto se fortalecem como equipe.

9.3 Como as crianças reagiram às atividades propostas?

Para as crianças bem pequenas que ainda não haviam frequentado a Educação Infantil, os primeiros contatos com as histórias, no começo de nosso estudo, não foi tão prazeroso. Para que os livros se transformassem em fonte de curiosidade e fruição, a chupeta, a cadeirinha de balanço, o colinho, as músicas, dentre outros recursos foram utilizados para chamar a atenção para a mensagem literária. Depois que a literatura infantil tornou-se hábito, as crianças sentavam-se sozinhas, acomodando-se para ver, ouvir e palpitar, se quisessem, sobre a história. Talvez por isso, na rotina da escola observada, a literatura infantil tenha se tornado algo presente e marcante.

A garotada faz seus empréstimos na pequena biblioteca da escola para levar livros para casa, escolhendo o que desejam, seja por vontade própria ou influência de alguma outra criança, que levou o livro e comentou que era divertido. Mesmo sendo pequenas, na roda da conversa de algumas turmas, elas socializam o que “leram pelas imagens” ou interpretaram pela voz dos adultos e indicam ou não a obra para os colegas.

As caixas de livros do PNBE que ficam nas salas são utilizadas todos os dias e muitas crianças gostam de pegar um mesmo livro para ver diariamente. Graças ao programa, todas as salas da escola têm seu próprio canto de leitura.

Sobre as atividades propostas para as turmas do Período Integral, podemos dizer que durante as atividades que presenciamos, as crianças participaram expressando sua curiosidade natural. Com as crianças menores a surpresa foi muito maior, pois esperávamos que elas percebessem algumas das intenções da professora, mas não que houvesse o avanço cognitivo que vimos, principalmente de L.M. (dois anos); que embora não tenha percebido as estratégias da autorregulação, as vivenciou plenamente antes das atividades com a foto, a partir do “O livro da família” (PARR, 2003). L.M. se divertiu com as outras crianças, rindo alto das diferenças que percebia entre as famílias, das ilustrações engraçadas, do jeito de contar a história pela professora; pensando antes, sentiu a ausência de sua família nas fotografias trazidas pelas educadoras e a ausência de sua própria

imagem no painel montado com a turma e tentava, com outros colegas, destruir a atividade, que os excluía; pensando durante ele e os colegas expressaram emoções diante das fotos das crianças que faltavam, tiradas pelas professoras, mesmo que não fossem com suas famílias e pensando depois, modificou seu comportamento, protegendo e cuidando do painel, para que nenhuma outra criança o estragasse. Isso nos remete a refletir que a criança com dois anos pode não reconhecer as estratégias da autorregulação, mas em uma atividade direcionada, ela pode sim desenvolver o pensamento reflexivo a partir da história, modificando seu comportamento (ROSÁRIO; NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

Em outra sala do período integral, observamos mudança de comportamento também diante da história “Anton e as meninas” (KÖNNECKE, 2013). O trabalho direcionado das educadoras promoveu o pensamento reflexivo das crianças acerca das brigas no parque. Acreditamos que por meio da história e do diálogo direcionado, a garotada se divertiu bastante com a leitura da narrativa, feita pela professora na roda, sem a intenção direta de moralizar suas crianças. A professora mostrou a capa do livro e as crianças ficaram curiosas para saber mais acerca da história, levantando hipóteses sobre o assunto que poderia ter ali. A professora mostrou a fotografia do autor, lembrando que ele escreveu e desenhou a história, ao que a turma demonstrou já estar habituada com essa forma de apresentação do livro, pois se interessava em observar os detalhes apresentados pela professora, que em nenhum momento associou o texto aos problemas da sala, enquanto contava a história ou mostrava o livro. No decorrer da semana as educadoras promoveram ações que levassem as crianças a refletirem sobre as brigas e retomaram depois a história. As próprias crianças associaram posteriormente a mensagem da narrativa com suas experiências no parque e depois de fazerem novos combinados a respeito, o problema deixou de ser problema e passou a ser referência para outras turmas, com dificuldades semelhantes. Essa intencionalidade docente nos remete à EAM proposta por Feuerstein, quando salienta que para a mediação da aprendizagem, é preciso haver estratégias (FUENTES, 1999).

Com essa turma, podemos perceber as estratégias utilizadas para a mediação na escolha intencional do livro, que visava a fruição e a aprendizagem das crianças; focalizando as relações interpessoais, as educadoras planejaram as atividades que seriam desenvolvidas no parque, e enquanto as crianças brincavam, também exercitavam as regras de convivência ao dividir o brinquedo com os colegas, ao entender que jogar areia no olho do outro causa dor, ao buscarem resolver os problemas que surgiam conversando e não batendo nos colegas. A mensagem do livro foi retomada depois, para ajudar a chamar a atenção das crianças para o que se pretendia; para a percepção do problema; para que as crianças pudessem trazer em suas memórias o que havia dado certo na resolução do conflito. Assim, entendemos que a EAM, ocorrida por meio da intervenção das educadoras, gerou a modificabilidade cognitiva estrutural (MCE) nas crianças, ou seja, pela mediação observada, é possível inferir que enquanto modificavam-se cognitivamente, as crianças, pela internalização de uma regulação externa, beneficiaram seu processo de regulação interna, sua autorregulação (CARVALHO, 2012).

Também observamos comportamentos pouco assertivos em outra turma de Período Integral, quando as crianças eram repreendidas constantemente por não prestarem atenção na atividade feita exclusivamente por adultos, sem estratégias pré-definidas para outra coisa além do ensino verbal e puramente transmissivo de valores, ou seja, quando dizia “é preciso ser bonzinho”, a professora na sequência chamava duramente a atenção de uma criança que empurrava o colega para poder ver melhor o que era mostrado no livro. Ela não estava sendo boazinha quando fazia isso. Após dizer que “precisamos ajudar uns aos outros”, a professora falava alto com uma criança que conversava com o amigo do lado, sem se preocupar com o que acontecia, mandando-a sentar-se do outro lado, como um castigo para não atrapalhar a história. Como adulta responsável, ela não estava ajudando as crianças. Estava punindo um mau comportamento. Poderíamos dizer que esse é o exemplo oposto do que entendemos como aprendizagem mediada para a fruição ou para a autorregulação, pois ações como essa, de acordo com a teoria escolhida para esse estudo, castram o prazer, a motivação, o interesse e o pensamento reflexivo das crianças.

Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), dizem que o conhecimento das estratégias da autorregulação é insuficiente para sua utilização, pois é preciso reconhecer a importância e o desejo em utilizá-las. A professora em questão participou da formação continuada e ativamente discutia sobre a autorregulação no grupo docente, mas na hora de utilizar as estratégias com as crianças, não as colocou em prática, talvez por dificuldades de mudança, por falta de desejo ou por outro motivo não percebido por nós. Quando perguntava sobre o livro para a criança, a própria professora respondia na sequência.

Acreditamos que essa postura não favorece o desenvolvimento das crenças de autoeficácia propostas por Bandura, necessárias para a construção da agência humana, pois reduz a criança a mero expectador infantil, impossibilitando a valorização necessária de suas competências; para Bandura, essa valorização é essencial, porque é essa crença em sua própria capacidade a base para a motivação humana (AZZI, 2014). Pensamos que agindo dessa forma, a professora motivou as crianças a acreditarem que foram desordeiras, que não respeitaram os colegas, que são mal educadas, dentre outras questões.

Enquanto prosseguíamos com nossas observações, vimos que em uma turma de AG3 da manhã, uma criança especial da sala era excluída pelo grupo. Para incluí-la a professora utilizou a literatura infantil como meio para a aprendizagem mediada, sem descartar a fruição. Em um primeiro momento, deixou as crianças explorarem o livro, mostrou a arte das imagens, falou sobre as ilustrações, sobre as autorias e exclamações diversas podiam ser ouvidas. A fruição no momento da leitura veio acompanhada de olhos arregalados, cochichos escondidos e risadas soltas, enquanto a professora lia com as crianças, respeitando seus momentos de falas indignadas, seus sussurros que começavam baixos, acabavam mais altos do que o esperado. Longos diálogos reflexivos foram estabelecidos para que as crianças pudessem perceber, por conta própria, a semelhança entre a história do livro e as atitudes com o colega. Não foi dada nenhuma resposta pronta, tampouco nenhuma repreensão ofensiva por parte da professora, em qualquer momento por nós observado. A inclusão final foi percebida e aceita pelas crianças, com motivos que elas próprias reconheceram como importantes para o bom convívio social, como

o respeito pelas diferenças, pelas opiniões e gostos alheios. Essa motivação para a reflexão levou as crianças a repensarem os significados que tinham para com o colega especial. Isso contribuiu com o processo de mediação para autorregulação, tal como a defende Piaget (1969), com a equilibração, e nos leva a pensar que ações como as que foram desenvolvidas com essa turma ajudam a desvendar caminhos para novas respostas, junto com as crianças, construindo novas ideias.

Outra turma trabalhou um livro para que a amiga que chorava muito parasse de chorar por qualquer motivo. Como já estavam cansadas de ouvir os choros da menina, as crianças da turma perceberam logo a semelhança da história com o problema da sala. O livro foi lido mais de uma vez pela professora e na roda do diálogo as crianças associaram a nuvenzinha chorona (Elem, 2009) com M. L., que na mesma hora limpou seu olhos cheios de lágrimas. A conversa foi conduzida pela professora de forma que a menina notasse a semelhança. A educadora preocupou-se em não colocar a criança em tom vexatório, embora ela estivesse em destaque. Quando as crianças reclamavam do choro de M. L., a professora buscava destacar os motivos que deixam as pessoas tristes. Com as estratégias utilizadas pela professora, pela escolha, apresentação e leitura do livro, pelo diálogo direcionado e pelas formas de abordagem dos sentimentos humanos, M. L. notou que o choro é consequência de uma razão, de uma emoção e conseguiu superar as lágrimas. Enquanto ria da nuvenzinha chorona (Elem, 2009), M. L. reconhecia-se na personagem da história, mesmo que para isso, tenha precisado de apoio externo, como os olhares dos colegas. Ao concordar (ou discordar) com a semelhança, a menina reduziu seus choros ininterruptos e quando chorava, depois da intervenção para a aprendizagem mediada, M. L. sabia explicar o motivo de sua tristeza: o colega me bateu e doeu; não gosto de vir para a escola, etc. Inferimos que M. L., em um processo ativo, passou a monitorar, controlar e expressar melhor aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais (ROSÁRIO; NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

Já no período da tarde, havia uma sala que no começo do ano apresentou muitas dificuldades de comportamento. Uma estratégia utilizada pela educadora para que a sala pudesse avançar em seu desenvolvimento, foi o planejamento constante

de atividades desafiadoras, para manter o grupo sempre interessado, motivado e ocupado. No primeiro mês, as crianças brigavam muito. No segundo começaram a se acalmar e no restante do ano as produções da turma foram exibidas pelos corredores da escola, despertando exclamações de todos os que paravam para olhar. Fizeram pesquisas com suas famílias, que se envolveram e contribuíram como podiam, com resumos da internet, textos escritos à mão, desenhos, indicações de vídeos, livros, etc. A cada roda de conversa, mais a garotada se motivava. Isso nos leva a concordar com o que diz Rosário (2010), quando cita que o equilíbrio dos recursos materiais; do tempo; da relação entre as crianças, com o gerenciamento da motivação e dos sentimentos, pode mediar para a aprendizagem autorregulada.

As outras turmas do período da tarde tiveram dificuldade logo que as professoras novas chegaram. A mudança da rotina desestruturou completamente as crianças. Em uma das salas essa alteração de comportamento foi muito mais notável. As crianças vinham em um ritmo de pesquisa e rodas de conversas constantes desde o começo do ano. Com a chegada da nova professora, a turma passou a rejeitar as conversas em grupo e a falta de experiência da educadora para lidar com a situação, quase a fez desistir da carreira docente. O contato com professoras mais experientes a direcionou para o caminho do diálogo, e isso fez com que as crianças comesçassem a retomar o comportamento que tinham anteriormente, com a outra professora. Ressaltamos novamente a importância de estratégias para a aprendizagem mediada, salientando que se não houver intencionalidade, não há EAM (FUENTES, 2009).

Uma dissertação inteira, dedicada somente ao comportamento das crianças nesse estudo, talvez não fosse capaz de esgotar a tamanha riqueza observada por nós perante a aprendizagem mediada pelas professoras. Interesse ou desinteresse (que exigia replanejamento das professoras), curiosidade, diversão, criatividade e imaginação, mediados pelas educadoras por meio do diálogo com o livro infantil foram fundamentais no processo de desenvolvimento infantil por nós acompanhado.

9.4 Outros pontos que conseguimos enxergar, de onde nossos pés pisavam

Há quase um século atrás, Monteiro Lobato preconizou que através do livro infantil, a criança deveria ir além da imaginação, transpondo horizontes, ampliando conhecimentos por meio dos sonhos trazidos pelas letras escritas para crianças (SARAIVA, 2001). Acreditamos que a fruição proporcionada pela literatura infantil, tal como a destacou Lobato, pode ser encontrada na Educação Infantil se o professor a reconhecer como arte formativa.

Hunt (2014) declara a importância de uma nova constituição para os livros infantis, que busque priorizar o ponto de vista infantil, que reconheça a criança como ser humano em desenvolvimento, sem menosprezá-la, inferiorizando-a. Nossa pesquisa vem ao encontro dessa perspectiva, que reconhece a literatura infantil como espécie literária dirigida à criança; como sonho que alimenta a fruição, a criatividade, o pensamento livre, ou direcionado, por que a literatura infantil não pode ser descartada como meio pedagógico. Dessa maneira, procuramos observar, entrevistar e relatar dados, fundamentadas em objetivos consonantes com a questão acima mencionada. Sendo assim, indicamos através da análise que fizemos em nossas observações, que embora haja ainda um caminho extenso pela frente, aberto a mudanças de olhares e posturas quando o assunto é literatura infantil para a fruição e para a aprendizagem mediada, muitas das práticas que acompanhamos reconheceram a literatura infantil como formatividade e a utilizaram como espaço de fruição (62,5%), ou seja, práticas que por meio do livro para crianças, incentivaram a imaginação, a fantasia, a criatividade, a diversão, inclusas em um planejamento voltado para a formatividade da criança, que através da aprendizagem mediada, buscava também ensinar (ou não), enquanto divertia. Um percentual menor de práticas (42%) utilizou a literatura infantil para trabalhar valores, comportamentos morais ou modificações comportamentais. As práticas que tiveram foco na utilização dos livros infantis para a formação humana da criança alcançaram 75% de nossas observações. Analisamos ainda que 75% das práticas observadas promoveram a fruição e as estratégias da autorregulação por meio da literatura infantil.

Quando confrontamos os dados de nossas observações com a classificação das respostas das entrevistas, podemos dizer que todas as professoras reconhecem a literatura como essencial para a educação da criança de dois a seis anos e a utilizam diariamente. Embora muitas digam que priorizam a fruição, podemos perceber que ainda há alguma divergência de ideias nesse sentido, porque o trabalho dirigido se sobressai muito em relação ao trabalho livre. Talvez esse fator tenha contribuído para que a grande maioria das turmas conseguisse, à sua maneira, promover as estratégias de autorregulação com as crianças por meio da literatura infantil. O hábito com o trabalho sistematizado facilitou o trabalho com as estratégias de autorregulação. No entanto, a postura que a educação traz enraizada nos seus princípios, utilizando o livro apenas como exclusivo fim pedagógico e não como meio, sem considerar a fruição, também foi observada em algumas poucas situações das práticas cotidianas e revelada subjetivamente em algumas respostas, quando a professora mostra que a escolha dos livros foi feita por ela, a partir de seu próprio gosto, ou ainda quando ela faz toda a atividade sozinha, sobrecarregando-se e negando a participação reflexiva ou ativa da criança. Dessa maneira, escolhida a partir do interesse majoritário do adulto, a literatura para crianças limita, ao invés de expandir imaginações, conhecimentos, experiências e vivências infantis (HUNT, 2014). Observar como as crianças escolhem seus livros é mais do que um convite para que os adultos tentem entender o livro infantil como crianças. Atentar-se para as sensações e reações que a obra para crianças desperta em seu público, é ir além da fruição que pode ser proporcionada por essa forma de arte. É ainda mais do que compreender como o livro pode ajudar na diversão, no encantamento dos pequenos; por que isso implica aproximar o olhar adulto da construção das opiniões infantis, atingindo o processo de formatividade, de autorregulação.

A autorregulação da aprendizagem, quando utilizada pelas adultas educadoras no cotidiano educacional, traziam mais organização aos planejamentos, conforme relato das entrevistas, contudo, observamos que em uma turma em que a educadora se considerava menos autorregulada e menos propícia ao diálogo, identificamos que a dificuldade de relacionamento presente entre as adultas educadoras podiam ser visualizadas no reflexo emitido pela postura das crianças da

sala que modificavam seu comportamento cognitivo e estrutural, com educadoras e ambientes diferentes, em um clima mais harmonioso. Nas turmas em que as educadoras não se organizavam ou não se entendiam, por que, dentre outros motivos, não conseguiam conversar para resolver seus conflitos, as crianças também se desentendiam no horário em que tais educadoras estavam com essa turma, que era de período integral. Em horário oposto, quando estas mesmas crianças estavam com educadoras diferentes, que conseguiam resolver suas questões por meio do diálogo, elas também agiam entre si de maneira mais tranquila, brigando menos e conversando mais. Nessa perspectiva, apontamos a relevância da formação continuada, que norteou o presente trabalho, bem como a prática pedagógica relatada no decorrer dessa dissertação.

As professoras responderam que no desenvolvimento profissional docente, o mais relevante foi o estudo sobre a autorregulação, o material de apoio, a troca de experiências entre a equipe, a socialização de conhecimentos sobre literatura e sobre os livros do PNBE. No cotidiano, observamos que isso se refletiu realmente no trabalho com as crianças e podemos destacar que em uma das salas, no período da manhã, as crianças do Integral eram assistidas pela professora e por duas monitoras, todas graduadas em Pedagogia e no período da tarde, a mesma turma ficava com duas agentes de educação infantil⁴³, que possuem apenas o Ensino Médio. As dúvidas que as educadoras da tarde traziam no começo foram substituídas por um trabalho minuciosamente planejado, desenvolvido e avaliado e devido à dedicação das duas educadoras, as crianças tiveram a oportunidade de participarem de um trabalho reflexivo por meio da literatura. Assim, podemos inferir que o sucesso do trabalho dessa turma ocorreu por conta da formação continuada.

Quando as professoras avaliaram a teoria em sua prática, na avaliação por rubrica, observamos que os resultados apontados por elas estão consonantes com os resultados analisados por nós, pois a grande maioria apresentou domínio sobre o incentivo da fruição e o trabalho com a autorregulação em nossas observações, por meio da literatura infantil.

⁴³ Embora a nomenclatura do cargo seja diferente (monitora/agente), as atribuições de um e de outro cargo são as mesmas. A diferença se dá pela investidura em concursos públicos em períodos diferentes.

9.5 O que responderam as professoras, acerca de nossa questão norteadora?

Como utilizar a literatura infantil enquanto meio para promover estratégias de autorregulação com crianças de 2 a 6 anos, sem que a mesma perca seu espaço de fruição?

Em resposta ao nosso problema de pesquisa, podemos dizer que todas as professoras nos responderam que acreditam ser possível a promoção da autorregulação por meio da literatura infantil, conservando-a como espaço de fruição, porque é possível ensinar a criança a pensar, a criar, a imaginar, a tomar decisões a partir das histórias, indo além daquilo que ela já sabe.

Contudo, o advérbio “como”, de acordo com o dicionário da língua portuguesa⁴⁴, que significa “de que modo, tal como”, nos remete a interpretar que embora todas as professoras tenham respondido que é possível instigar a fruição e promover a autorregulação, através dos livros infantis, na prática cotidiana, observando “como” isso pode acontecer, interpretamos que nem todas conseguiram alcançar seus intentos com as crianças, como pudemos perceber em algumas observações apontadas nos tópicos anteriores. As boas intenções são muitas, mas o “como fazer?” ainda é um problema não resolvido para algumas educadoras participantes.

A observação da prática pedagógica nos respondeu com ações que o “como fazer” se encontra no planejamento pedagógico conjunto com as crianças; com escolhas feitas pelas crianças; com os interesses infantis norteando escolhas e não apenas com escolhas adultas a partir de interesses infantis; com atividades reflexivas que incentivem o pensamento crítico e não apenas atividades que trazem ideias soltas no ar, sem conexões; mas com livros que permitam à criança estabelecer relações com suas experiências de vida; com imagens ou palavras que permitam o sonho, a imaginação, a fruição; com atividades criativas que possibilitem à criança

⁴⁴ Acesso em 18/02/2016 ao site:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=como>

perceber o livro como formatividade que traz consigo o poder de despertar emoções, sentimentos e transformações interiores diferentes para cada pessoa; com a flexibilidade do professor mediador para analisar e modificar o que não deu certo no planejamento/estratégias, junto com as crianças, avaliando o que foi positivo e o que foi negativo, considerando o ponto de vista infantil, tal como manifestam Fuentes (2009); Rosário (2010) e tantos outros referenciais teóricos aqui utilizados.

A literatura infantil foi utilizada pela maioria das professoras entrevistadas como meio para fruir e para reorganizar funções cognitivas, tal como indicou Fuerstein (FUENTES, 2009). Nessa relação entre aprender e sonhar, entre educar e criar, compreendemos que a utilização da literatura por nós observada, promoveu sim modificações comportamentais, cognitivas e estruturais, que instigaram a criatividade, a imaginação, porque na maioria das vezes, a literatura foi utilizada como meio por professoras mediadoras que conseguiram estabelecer um diálogo entre a arte literária formativa e as vivências das crianças.

Sendo assim, mesmo quando utilizada para ensinar atitudes morais ou de valores, a literatura infantil dialogou com experiências individuais, promovendo a autorregulação da aprendizagem e respondendo afirmativamente nosso problema inicial. Traremos mais detalhes sobre a resposta para a questão norteadora no próximo e último capítulo.

*Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.
Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando,
como convém a mim e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.
(THIAGO DE MELLO)*

10 QUEM QUISER, QUE CONTE OUTRA!

À guisa de conclusão

Nesse estudo buscamos contribuir com conceitos da literatura infantil, da formação de professores e da autorregulação para a aprendizagem mediada, bem como as implicações de tais contribuições para o contexto da educação infantil contemporânea. Fizemos isso através de um amplo estudo sobre o tema escolhido, selecionando pesquisas e obras correlatas que nos fundamentaram na produção do texto dessa dissertação. Esse caminho nos ajudou a planejar, desenvolver e avaliar uma formação continuada para os educadores envolvidos, tendo como temática a literatura infantil, a autorregulação e a mediação do professor. Ao final da formação, houve uma socialização muito produtiva sobre as principais experiências cotidianas, reforçando as palavras de Nóvoa (2009) quando diz que os professores se formam continuamente pela troca de saberes com outros professores.

A teoria da formação, revertida em práticas pedagógicas, nos remeteu a fazer observações e entrevistas, de acordo com nossos propósitos iniciais. Nesse contexto, compreendemos o critério de escolha dos livros e das atividades indicados pelas docentes para a promoção da autorregulação e da fruição, por meio da literatura infantil. A análise do material empírico produzido nos permitiu um relato detalhado sobre o que nos disseram e demonstraram na prática as professoras envolvidas sobre a literatura infantil como fruição e como meio para desenvolver as competências da autorregulação em crianças de dois a seis anos. Verificamos assim, o possível equilíbrio entre a literatura infantil enquanto arte formativa (formatividade) e literatura infantil como meio pedagógico na Educação Infantil.

Em nosso último capítulo, intencionamos fechar um ciclo de estudo, sem a pretensão de encerrar o assunto, apresentando dados interpretados por nós como essencialmente relevantes para novas pesquisas, que tenham como objetivo, utilizar a literatura como formatividade e como meio para a autorregulação de uma aprendizagem que não esteja sujeita apenas ao saber, mas também à fruição e ao “como fazer” em uma formação humana que enquanto forma, transforma.

10.1 Fruição e autorregulação, por meio da literatura, são realmente possíveis?

É possível responder que sim; contudo, essa resposta não se concebe no vácuo. É preciso persistência por parte do educador. É preciso formação contextualizada que o direcione a compreender a literatura infantil como algo para além de simples letras e imagens, como algo para além da imaginação. É necessário o reconhecimento da criança como ser em desenvolvimento para que essa mesma criança não seja subestimada em suas capacidades de pensamento crítico, de capacidades de mudanças estruturais e cognitivas (PIAGET, 1969; FEUERSTEIN, 1989; BANDURA, 2008). É preciso investir na formação humana, adulta e infantil.

Faz-se urgente a conscientização de que a criança, mesmo a bem pequena, pode ser protagonista de sua aprendizagem e pode ser capaz de planejar, desenvolver e avaliar pensamentos, atitudes, sentimentos e emoções a partir daquilo que vivencia, tal como demonstramos em nossas observações anteriores.

O adulto professor ainda traz enraizado em si que a criança pequena é indefesa e incapaz. A partir da formação continuada desse e com esse estudo, percebemos que essa visão pode mudar, e com a mudança da visão do adulto, a postura da criança também muda, surpreendendo os responsáveis por sua educação. É preciso dar voz e vez para as crianças. Nesse sentido, fruir e instruir não são antônimos. No contexto da educação infantil, as duas palavras possuem significados que precisam caminhar juntos, em práticas homônimas e o elo de união pode sim ser o livro escrito para crianças (HUNT, 2014).

A literatura infantil encontra seu reconhecimento como formatividade quando o professor a conhece como tal, quando o professor tem acesso a livros de boa qualidade e sabe como utilizá-los, quando existe motivação para mostrar a fruição e a mensagem do livro para as crianças, de forma divertida, sem respostas prontas, com direcionamentos plausíveis com as vivências infantis (Hunt, 2014). Somente dessa maneira poderá haver o equilíbrio entre o deleite e a aprendizagem mediada. Somente assim a escola de Educação Infantil poderá fomentar o desenvolvimento cognitivo infantil, preocupando-se com assimilações e acomodações capazes de equilibrar a aprendizagem autorregulada, tal como

ponderava Piaget (1969). A escola de Educação Infantil precisa de adultos e crianças motivados para refletirem, para repensarem significados, para criarem juntos um caminho em busca de respostas e construções de novas formas de pensar, agir, sentir e avaliar, a partir da fruição e da autorregulação contidas em cada página de um livro infantil.

As mudanças ocorridas na escrita do livro infantil, nas últimas décadas, têm contribuído também para diferentes modos de utilização da literatura dentro do espaço educacional. O livro como recurso moral e ideológico ainda pode ser percebido, mas observamos através de nossa pesquisa, que a parcela maior das professoras envolvidas efetivamente se preocupa com formas de pensar que integrem o entreter e o instruir. Vista dessa maneira, a arte literária desempenha por si só, modificações estruturais diretas na vida da criança pequena.

Em um mundo em que todos correm contra o relógio, em uma rotina constante para cuidar e educar, o momento da leitura na escola de Educação Infantil permite a confluência entre fruir e instruir, entre o trabalho pedagógico imprescindível e o ócio necessário para a inventividade humana. Dizendo com outras palavras, quando uma professora permite à criança pensar sobre o que viu ou ouviu, oferecendo-lhe tempo para assimilar a formatividade que pode conter um livro, permite-lhe digerir o que melhor lhe convém da obra literária e possibilita-lhe o contato com momentos de pausa e lazer, de consciência que originam a criatividade e a imaginação, tal como a proposta de Becker (2015).

A socialização de conhecimentos entre pares e entre criança e adulto pode ser destacada quando a professora faz a leitura e a exposição do livro oferecendo espaço para dialogar a respeito do que viram e aprenderam. Dessa forma, interpretamos então, a partir do que vimos nas observações, que esse encontro entre a criança e o livro pode ampliar conhecimentos acerca do próprio corpo, de maneira lúdica e divertida, com o tempo para que cada menino e menina envolvidos descubram do seu jeito, a mensagem transmitida pela literatura infantil.

Esse encontro desperta reflexões e mudanças de comportamentos para incluir crianças excluídas e para perceber atitudes de convivência, isso enquanto se divertiam com as imagens engraçadas da obra literária ou brincavam livres nos

espaços diversos da escola. O mesmo encontro permite ainda o diálogo que leva a turma toda às pesquisas e descobertas de forma prazerosa, dentro de seu próprio tempo e espaço, dentre outros tantos aspectos.

Ao folhear um livro, a criança pode através dele ter seu momento particular de ócio. Contudo, sob nosso entendimento, o encontro com o livro, tal qual acabamos de dizer, poderia não acontecer se o tempo fosse planejado somente para o ócio. Isso porque acreditamos que esse encontro só acontece se outros elementos fizerem parte desse momento. Pensamos assim que precisamos para isso de um sujeito, que enxergamos na criança; de um objeto, traduzido por nós como a obra literária em si; de um espaço, que trazemos aqui como a escola de Educação Infantil e para esse encontro precisamos ainda de outro elemento essencial: o professor mediador. A criança pode ver um livro e aprender com ele por conta própria, mas o encontro entre a criança e o conhecimento, o encontro que assimila e acomoda a formatividade da arte literária, promovendo a equilíbrio, acontece mesmo é dentro da escola e o professor é o agente mediador capaz de ampliar as experiências diretas que cada criança traz consigo (FUENTES, 2009).

A literatura infantil vista como arte formativa, é meio para o professor de Educação Infantil mediar a aprendizagem para a formação de uma criança pró-ativa, automotivada, reflexiva e autorregulada (PISCALHO E VEIGA SIMÃO, 2014a e 2014b). Reforçamos então que somente o contato com os livros não é suficiente para o desenvolvimento infantil. Da mesma forma que o contato da literatura com o adulto professor, por si só, não o faz agente mediador, capaz de conectar intencionalmente a criança com os estímulos que o livro infantil pode provocar enquanto meio para processos de atenção, percepção, memória, dentre outros fatores que incidam sobre o comportamento inteligente infantil (FUENTES, 2009).

Diante do exposto, aproveitamos o ensejo para retomarmos aqui as entregas dos livros do PNBE. A partir do que estudamos e vivenciamos, reforçamos nossas interpretações acerca da mera entrega dos acervos que ocorre nas escolas de Educação Infantil. Isso não garante o encontro entre a criança e o livro, tampouco garante o encontro entre o livro infantil e o professor. Uma formação direcionada

para os adultos da escola de Educação Infantil necessita fazer parte desse processo, para que o ciclo não continue incompleto, como tem se apresentado.

Um programa da dimensão do PNBE, com tantos anos de vida e tanto potencial para ser explorado não pode ter seu fim na simples entrega das remessas. É preciso (re) planejar estratégias que (re) pensem esse (des) encontro. A escola é o espaço para isso. A formação de professores é o suporte de sustentação. Somente pela formação docente, será possível minimizar o descompasso entre discursos desconexos e experiências pedagógicas (LARROSA, 2011). Não nos referimos a dizimar essa dicotomia de uma vez por todas, pois como vimos algumas professoras não querem mudar sua prática já consolidada, mas a grande maioria docente de nosso estudo, ao conhecer as especificidades das obras literárias demonstraram no cotidiano que é possível um trabalho que equilibre ensinar e fruir, tendo a literatura infantil como meio.

Piaget (1969) destaca que a escola é o espaço para formar pessoas críticas e criativas. A escola é o ambiente proposto para que as crianças tenham suas etapas de desenvolvimento respeitadas, é o espaço para que se transformem em agentes de sua própria aprendizagem, através de influências cognitivas, afetivas e sociais. Com fases prévias de planejamento; de desenvolvimento de autorreflexão (Azzi, 2014), por meio da fruição encontrada nos livros infantis, inferimos que é possível ensinar a criança a controlar sentimentos, pensamentos e ações.

A formação de professores é a mão que pode conduzir tais ações. O desenvolvimento profissional docente, tal como o defende André (2011), pode transformar a literatura infantil em meio para a promoção de competências que a criança aprende quando pequena, carregando-as consigo para toda vida. Pode ajudar a criança em sua autorregulação. Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), reforçam que para isso, é necessário que a criança compreenda as estratégias da autorregulação, reconhecendo-as como importante e desejando utilizá-las.

Percebemos por esse estudo, que apesar dos bons resultados obtidos em outros aspectos, nesse sentido, ainda temos pela frente um longo caminhar. Embora todas as turmas tenham instigado as estratégias, conforme exemplos que traremos mais à frente sobre o incentivo direto para a autorregulação, apenas uma minoria das

professoras em estudo deixou visível para suas crianças a importância da utilização das estratégias, incitando a motivação voluntária para seu uso. Interpretamos esse fato ao observarmos que as crianças do Período Integral tiveram incentivo para a autorregulação pela literatura infantil através de um processo indireto (Rosário, Núñez e González-Pianda, 2007), ou seja, as educadoras trabalharam as estratégias da autorregulação com as crianças de forma indireta, sem expor as reais intenções planejadas, desenvolvidas e avaliadas, para as turmas que participaram voluntariamente das atividades propostas e motivadas pelas educadoras. O pensamento reflexivo estimulado pelas adultas mediadoras, a partir da leitura das narrativas infantis promoveu a modificabilidade cognitiva estrutural em várias crianças, levando-as a refletirem sobre seu próprio comportamento, tal como fez L. M. (dois anos) ao parar de destruir o quadro de fotografias para defendê-lo, por que foi motivado para isso quando deixou de se sentir excluído, autorregulando emoções e comportamentos; modificados em suas estruturas cognitivas estruturais. Isso nos remete a confirmar o que dizia Feuerstein (1983) quando citava que independentemente da idade, as pessoas podem modificar-se cognitiva e estruturalmente se estiverem em contato com estímulos que promovam a autorregulação da aprendizagem.

Com as crianças de três a seis anos, a autorregulação foi estimulada por meio da literatura pelo processo direto e também como produto da prática intencionada (ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). Na primeira situação, com o processo direto, observamos que algumas poucas educadoras conseguiram levar as crianças a compreenderem diretamente a importância do pensar antes, do pensar durante e do pensar depois, no cotidiano. A valorização de algumas rotinas, como a roda da conversa, demandou espaço para que junto com as crianças, as professoras mediadoras planejassem o que seria feito no dia, na semana ou no projeto, pensando antes e deixando claro para elas essa fase de antevisão. Durante as atividades as crianças eram estimuladas a pensar não apenas de forma reflexiva, mas também de forma crítica, na fase de desenvolvimento, também percebida por todos os envolvidos. A fase final, de avaliação, também ocorria em roda de conversa para as turmas das professoras que conseguiram

estimular a autorregulação de forma direta e ocorriam no final da aula, antes das crianças irem embora, diariamente. Esse espaço era reservado para comentários sobre as atividades rotineiras e opiniões sobre possíveis alterações para os planos do dia, semana ou projeto seguinte.

Podíamos perceber que as crianças estavam familiarizadas com tais estratégias quando havia substituição das professoras efetivas nos dias em que estas se ausentavam. As professoras substitutas que não tinham o hábito de planejar, desenvolver e avaliar o dia com as turmas eram cobradas pelas crianças, que exigiam as atividades de rotina. Isso ocorria com mais frequência com crianças de quatro a seis anos, que orientavam as professoras substitutas sobre a hora da conversa no começo do dia, da história, do lanche, do parque, das atividades diferenciadas e da roda de conversa do final do dia. Compreendemos que a rotina estabelecida, associada aos momentos de diálogo nas rodas de conversa compunha a organização para as estratégias que favoreciam a aprendizagem mediada pelas professoras para a autorregulação.

Já a estimulação da autorregulação como produto da prática intencional (Rosário, Núñez e González-Pienda, 2007), com as crianças de dois a seis anos, aconteceu nas doze salas observadas e foi delineada por práticas intencionais, a partir dos livros infantis, envolvendo diferentes etapas de planejamento, desenvolvimento e avaliação.

É válido lembrar que todas as turmas da escola, incluindo as do Período Integral, trabalharam com projetos variados no decorrer do ano, desenvolvidos sob essa óptica de práticas intencionais. Todas as práticas pedagógicas observadas tiveram experiências de aprendizagem mediada, em menor ou maior grau. Dentre os diversos critérios para a aprendizagem mediada proposta por Reuven Feuerstein (Fuentes, 2009), destacamos primeiramente a mediação por intencionalidade e reciprocidade, visualizada nos projetos da escola e também nas rodas de conversa, quando as professoras provocavam questionamentos e trocas de experiências de aprendizagem a partir das falas das crianças.

A literatura infantil canalizou bem esse papel, divertindo as turmas, em momentos de deleite que podiam servir (ou não) para um diálogo intencional. O

critério de mediação da aprendizagem por transcendência completava tais momentos iniciais quando as professoras buscavam outras obras literárias e atividades de planejamento com as crianças, pré-estabelecendo o que fariam a partir daquilo que já sabiam com o livro escolhido.

Com o critério de mediação por significado (Fuentes, 2009), as professoras descobriam as necessidades das crianças e o critério de mediação pelo sentimento de competência norteou as atividades seguintes, motivando crianças a superarem seus limites, seus medos, seus pensamentos ou mesmo suas diversões. Já pelo critério de mediação por conduta de busca, algumas professoras utilizaram as fases da autorregulação da aprendizagem para seu próprio planejamento e outras professoras, além disso, buscaram formas de desenvolver as estratégias de autorregulação com as crianças, conscientizando-as sobre sua importância para a organização pessoal e para a organização da rotina da sala. Esse critério levou as educadoras a outro critério: a mediação da consciência da modificabilidade humana, proposto por Feuerstein (FUENTES, 2009). Tal critério, quando observado na prática cotidiana foi constatado na maneira que algumas professoras conduziam o diálogo despertando sentimentos sobre as narrativas infantis, desafiando as crianças a reconhecerem e perceberem o que aprenderam sobre o assunto em questão, valorizando as capacidades que cada pessoa traz consigo, tornando claro que todos são capazes de aprender.

Observando tais critérios no cotidiano da Educação Infantil, buscamos demonstrar como e de que forma aconteceu a promoção da autorregulação e da fruição por meio da literatura infantil. Tivemos a intenção de explicitar a forma como as professoras ensinaram as crianças a pensar sobre o pensar, a aprender a aprender. Entendemos que ninguém ensina aquilo que não sabe e por isso ressaltamos a necessidade e/ou a continuidade de formações, de desenvolvimentos profissionais docentes que propiciem aos professores o conhecimento sobre as ferramentas adequadas para ensinar, voltadas para a metacognição, para a literatura como arte formativa. Nesse sentido, retomamos os dizeres de Boruchovitch (2014) quando afirma que os professores ainda possuem conceitos vagos sobre o aprender a aprender.

10.2 Chegando ao fim da história

De acordo com o que relatamos a partir de observações e entrevistas, ousamos inferir que no contexto desta pesquisa, crianças pequenas conseguiram autorregular pensamentos, sentimentos e ações, utilizando estratégias pensadas e planejadas, tendo como principal meio a literatura infantil. Buscamos alguns exemplos citados no decorrer do estudo, como o caso de L. M., de dois anos, que depois da leitura do livro de Parr (2003), não gostou de ver que no painel montado pelas educadoras, não havia fotos de sua família. Depois da intervenção das educadoras, que incluíram uma foto sua, ainda que não fosse com sua família, L. M. passou a agir de forma radicalmente diferente, não apenas nos momentos subsequentes, mas durante o restante do tempo que ficou naquela turma (cerca de três meses). Em 2016, quase um ano mais velho, L. M. está em outra sala, com outras educadoras. No mês de maio/2016, a turma de L.M. fez um painel de fotografias, dessa vez com fotos tiradas na escola, sem precisar de envio pelas famílias e o menino, além de ajudar na construção do mural, continuou a defendê-lo dos possíveis destruidores. Isso nos faz pontuar que a autorregulação, quando aprendida em tenra idade, realmente pode acompanhar a criança em outras situações de sua vida, tal como dizem ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA (2007) e PISCALHO E VEIGA SIMÃO (2014a).

F., de três anos também é um exemplo para inferirmos que a mediação para a aprendizagem autorregulada na Educação Infantil é possível. F., de acordo com a professora da sala, tinha medo de tudo: não participava das festas da escola, não gostava de assistir filmes de bruxa ou monstros, tinha pavor até da música “*do parabéns*”. Depois de mais de seis meses conversando com F. e com outras crianças da sala sobre os medos que as pessoas têm, sem sucesso com F., a professora escolheu um livro para ajudar F. a autorregular seus sentimentos (EMBERLEY, 2009). Depois da apresentação e leitura do livro, um longo diálogo foi diariamente planejado para que as crianças conversassem e refletissem sobre o assunto. A avaliação da professora foi finalizada quando ela colocou o filme “Casa Monstro” para as crianças verem e F. assistiu sem se esconder embaixo da mesa.

Nas festas de aniversário seguintes, F. não chorou para ficar na sala, como sempre fazia, pelo contrário, pulou e brincou como as outras crianças, dessa vez, sem fugir do palhaço. F. autorregulou os sentimentos de medo que trazia consigo; no entanto, tudo isso não aconteceu de uma hora para outra. Ocorreu apenas após a intervenção de aprendizagem mediada pela professora, tal como propõe Feuerstein, com sistematização e uso de estratégias (FUENTES, 2009). F., em 2016, mudou de escola.

M. L., de quatro anos, é outro exemplo. Chorava constantemente de fevereiro a setembro de 2015. Chegava à escola chorando. Ia embora chorando. Não sabia explicar porque chorava. Depois da intervenção mediada, entendeu que as pessoas choram de tristeza ou de alegria e conseguia explicar por que estava chorando, quando sentia vontade de fazê-lo, após a intervenção. M. L. conseguiu autorregular seus sentimentos por meio do trabalho desenvolvido com o livro de Elem (2009). Em 2016, M. L. ainda chora às vezes para entrar na escola e antes que qualquer pessoa lhe questione o motivo do choro, ela responde que não gosta muito de ir para a escola, por que prefere ficar com a mamãe.

J., de cinco anos, é também referência para nossas inferências. Do começo ao meio do ano de 2015, a menina destruía desenhos e atividades dos colegas, quando acreditava que estes eram melhores e mais bonitos do que as suas próprias produções. A professora de J. utilizou diversos livros da literatura infantil para dialogar com as crianças de forma geral, sem expor J., sobre as capacidades que cada pessoa tem, sobre suas possibilidades de superação. Em setembro de 2015 J. deixou de rasgar os desenhos ou destruir as atividades dos colegas. Depois da intervenção, J. passou a pedir outra folha, quando percebia que seu desenho não estava bom ou outros materiais para melhorar suas atividades. J. autorregulou-se depois de motivar-se. A literatura infantil ajudou nesse processo. A professora mediou a aprendizagem autorregulada de J.

Sendo assim, reafirmamos que a mediação da aprendizagem autorregulada por meio da literatura infantil é possível e diversos outros exemplos podem ser vistos no decorrer deste trabalho, alicerçando nossas inferências.

As perspectivas teóricas de Piaget, Bandura e Feuerstein, que orientaram nossos passos no concurso da pesquisa, nos direcionam a perceber uma consonância muito grande entre a teoria escolhida e a maioria das práticas encontradas no cotidiano, como relatamos acima. Contudo, os estudos que tratam sobre a autorregulação na infância, ainda são escassos. Até o momento, apenas Piscalho e Veiga Simão (2014a e 2014b) publicaram artigos sobre essa temática, com crianças de cinco a seis anos.

A literatura infantil é objeto de estudo em diferentes frentes, como educação, letras, linguística, dentre outras áreas e talvez por esse motivo, encontremos mais estudos que tratem sobre o livro para crianças; contudo, vinculada à fruição, a literatura infantil é assunto contemporâneo e também não são muitos os estudos encontrados que tratam sobre isso.

Nosso estudo, se entendido como precursor nesse campo vasto e promissor que é a educação para a infância, pode ser utilizado em pesquisas posteriores que investiguem a autorregulação nas crianças pequenas; pode ser sequenciado em investigações que tratem sobre a literatura infantil como fruição, como formatividade; pode ter continuidade em desenvolvimentos profissionais docentes. Entendemos que pesquisas sobre a literatura infantil como fruição e como meio para a aprendizagem autorregulada são importantes para que novos M. L., F., L. M., J. (dentre as tantas outras crianças citadas nesse estudo), conheçam estratégias para autorregular sentimentos, pensamentos, ações e comportamentos.

Indicamos sob essa óptica, que novos estudos sobre a autorregulação e a fruição, por meio da literatura infantil, com crianças menores de seis anos, se fazem urgentemente necessários, não apenas porque permitirão um maior entendimento sobre um processo já compreendido pelo âmbito científico como essencial para a promoção de aprendizagens que a criança levará consigo para toda a vida, mas principalmente porque em equilíbrio, harmonizam deleite e aprendizagem, em um processo de formação humana integral e integrante na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. 5ª edição. São Paulo: Scipione, 2009.136p.

AMADO, João. FERREIRA, Sônia. *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. 432p.

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues. A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 43, p. 103-117, set. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08_43.pdf. Acesso em 18/08/2015.

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (Orgs.). *Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011. p. 24-36. Disponível em: <http://www.fe.ufrrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>. Acesso em 16/07/2015.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 408p.

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. *Educação Infantil e formação de professores – Para além da separação cuidar-educar*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. 192p.

AZZI, Roberta Gurgel. Desengajamento moral na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília, vol. 31, n. 2, p. 208-219, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a02.pdf>. Acesso em 16/07/2015.

_____. *Introdução à teoria social cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. 136p.

BAGNASCO, Daniela Gaspar Pedrazzoli. *Leitura de histórias na Educação infantil: como se desenvolve?* 2014. 173f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000934511>. Acesso em 16/07/2015.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soeli Aparecida Jorge (ORGS). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto alegre: Artmed, 2008. 176p.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soeli Aparecida Jorge (ORGS.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

BANKS-LEITE, Luci. **Linguagem, conhecimento e desenvolvimento humano: Três estudos**. 2011. 179f. Tese de livre docência para a Faculdade de Educação – Departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000848981>. Acesso em 16/07/2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.). **Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em 10/10/2015.

BARDIN, Laurence. (2011). **Análise de conteúdo** (Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). 3ª edição. São Paulo: Edições 70. 126p.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008. 86p.

BECKER, Daniel. Crianças, já para fora! In: Congresso **SOMOS TODOS DIFERENTES**, Porto Alegre, 2015. Ted X Laçador, 22 a 23/05/2015. Disponível em: <http://tedxtalks.ted.com/video/Crianças-ja-para-fora-Daniel-Be>. Acesso em: 10/10/2015.

BECKER, Fernando. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo; MORAIS SHIMIZU, Alessandra de; Marçal, Vicente Eduardo; MOURA, Josana Ferreira Bassi (ORG.) **Jean Piaget no Século XXI**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011. p. 209-229.

BENJAMIN, WALTER. O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Volume 1, 7ª edição, Série Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 199-221.

BENJAMIN, WALTER. Livros infantis antigos e esquecidos. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Volume 1, 7ª edição, Série Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 235-243.

BETELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 22ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 448p.

BISSOLI, Michele de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: O papel da Educação Infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, vol. 19, n. 4, p. 587-597, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n4/1413-7372-pe-19-04-00587.pdf>. Acesso em 10/10/2015.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O texto sedutor na literatura infantil: apontamentos para uma leitura da literatura infantil brasileira contemporânea. **Álabe**, Espanha, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/92/66>. Acesso em 10/10/2015.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, vol. 18, n. 3, p. 401-409, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0401.pdf>. Acesso em: 10/10/2015.

BRASIL. Fixas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LEI N° 4.024/1996**, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **LEI 8.069**, de 13 de julho de 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LEI N° 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, 2001.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação 2014**. Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), Brasília, 2014.

BREJO, Janayna Alves. **Estado do conhecimento sobre a formação de Profissionais da Educação Infantil no Brasil (1996 - 2005)**. 2007. 907f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000423608>. Acesso em: 10/10/2015.

CADERMATORI, Lúgia. O direito à literatura. In: CADERMATORI, Lúgia; Maciel, Ira; Paiva, Jane. **Literatura para todos: conversa com educadores**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.9-19.

_____. **O que é literatura infantil**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2010. 80p.

CARLETO, Eliana Aparecida. **Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha**. 2014. 408f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13681>. Acesso em 12/12/2015.

CARVALHO, Luzia Alves de. Gestão do conhecimento: Uma proposta de aprendizagem mediada. **Perspectivas on line: Ciências humanas e sociais aplicadas**. Campos dos Goytacazes, vol. 5, n. 2, p. 63-67, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/82-233-1-PB.pdf>. Acesso em 10/12/2015.

CASADOS, Sergio Noguez. El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Espanha, vol. 4, n.2, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/67/121>. Acesso em 10/12/2015.

CECCANTINI, João Luís. Literatura infantil: a narrativa. **Cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: Unesp, v.2, p. 117-137, 2004. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40360/3/01d17t09.pdf>. Acesso em 07/08/2015.

_____. Texto de orelha. In: HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. Primeira Edição digitalizada. E-book Kindle. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 96p.

_____. Formação de professores: a pesquisa política e educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª edição, p. 89-108. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSO, Mário; CORSO, Diana Lichstein. **Fadas no divã - psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 328p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014. 144p.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Rede São Paulo de Formação docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio**. São Paulo: São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/437/5/art_m3d5_tm05.pdf. Acesso em 22/05/2016.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2003. 144p.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos – E outros episódios da História Cultural Francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 364p.

DIAS, Isabel Simões; CORREIA, Sônia. Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. **Revista Iberoamericana de Educación/Iberoamericana de Educação**. Espanha, n. 60, p.1-15, set. 2012.

DRUMOND, Viviane. **Formação de professores e professores de Educação Infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa**. 2014. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000927370>. Acesso em 10/10/2015.

FEUERSTEIN, Reuven. **Sobre la inteligencia humana**. Madri: S. A. del Ediciones, 1983. 308p.

_____. **Programa de enriquecimento instrumental**. Madri: Bruños, 1989.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2004. 408p.

FUENTES, Sonia. **La inteligencia y Reuven Feuerstein: una propuesta teorica y practica al servicio del ser humano**. CEAME: Centro de Estudios, Evaluación y Estimulación del Aprendizaje Mediado. Santiago do Chile: 1999. Disponível em: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/3.pdf>. Acesso em 19/01/2016.

_____. **Mediación pedagógica em em aula: lós aportes teóricos prácticos de Reuven Feuerstein**. Facultad De Ciencias De La Educación: INDESCO. Santiago do Chile: 2009. 29p.

_____ ; ROSÁRIO, Pedro. **Mediar para la autorregulación del aprendizaje: Um desafio educativo para el siglo XXI.** Publicación del Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo, INDESCO. Facultad de Ciencias de La Educación. Universidade Central de Chile, 2013. Disponível em: http://www.ucecentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20130604/asocfile/20130604133302/ebook_seminario_ara_julio_13_definitivo.pdf. Acesso em 19/01/2016.

GABRIELLI, Kátia Silene. **Mediação em fóruns educacionais de curso online de Língua estrangeira (espanhol).** 2010. 244f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letra de Araraquara, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93935>. Acesso em 10/10/2015.

GATTI, Bernadete Angelina de Almeida. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Questões de Método nas Pesquisas em Educação. Brasília: Liber Livro, 2007. 86p.

_____ ; BARRETO, Elza Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza; VAGULA, Edilaine. Modificabilidade cognitiva estrutural de Reuven Feuerstein: uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento cognitivo autônomo. **Anais do Seminário de Pesquisa da Região Sul: IX ANPED SUL,** 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Psicologia_da_Educacao/Trabalho/06_10_59_1106-6841-1-PB.pdf. Acesso em 15/01/2016.

GONÇALVES, Laiza Karine. **A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil.** 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HADJI, Charles. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação de sua aprendizagem: por quê? Como?** (Visando um ensino com orientação construtivista). Trad. Laura Pereira. Pinhais: Melo, 2011.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Tradução de Cid Knipel. Primeira Edição digitalizada. E-book Kindle. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro. **Cadernos de formação: Formação de professores.** Educação

Infantil, princípios e fundamentos. São Paulo, vol.3, p. 135-142, 2010. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337954/1/caderno-formacao-pedagogia_8.pdf. Acesso em 06/07/2015.

KOIDE, Adriana Batista de Souza; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Literatura infantil e educação: convergência ou caminho uníssono? **Leia escola**. Campina Grande, v. 16, n. 1, p. 72-81, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/view/36/showToc> - Acesso em 29/11/2016.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. KOIDE, Adriana Batista de Souza; FARIA, Ana Paula; RIBEIROS, Ceres Chiaroto. Histórias e memórias na educação infantil: Um elo entre literatura infantil, PNBE e prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, 2017 (no prelo).

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 209p.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1995. 98p.

_____. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005. 55p.

_____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007. 186p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Barcelona, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 06/07/2015.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/2444-9901-1-PB.pdf>. Acesso em 20/07/2015.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 176p.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p.11-21.

LEPRE, Rita Melissa; MARTINS, Morgana de Fátima Agostine. Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão. In: Capellini (ORG.), Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: Ministério da Educação e Cultura, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 172p.

MARQUES, Maria José Diógenes Vieira. **Programa Nacional Biblioteca da Escola: PNBE do correio à sala de aula**. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <http://penelope.dr.ufu.br/handle/123456789/3448>. Acesso em 20/01/2016.

MASSAGARDI, Fernanda Maria Macahiba. **Percursos da literatura na educação – ensinar contando histórias**. 2014. 583f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade de Campinas, Campinas, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas: 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 92p.

MORAES, Rita. Direito à inteligência. **Isto É**. Edição 1545, 1999. Disponível em: http://www.istoe.com.br/reportagens/30943_DIREITO+A+INTELIGENCIA. Acesso em 16/01/2016.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: Iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 121p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Literatura e ensino: notas ¿quixotescas? **Leitura**. Teoria & Prática, vol. 50, n. 51, p. 25-31, 2008.

_____. O direito ao texto. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; BARCELOS, Valdo Hermes; **Alfabetização e Letramento: para além do texto**, Santa Cruz do Sul: Editora da Universidade de Santa Maria, 2010. p. 137-148.

_____. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 23-43, abr./jun. de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf>. Acesso em 20/10/2015.

MOTA, Rildo José Cosson. Avaliação pedagógica de obras literárias. **Educação**, Porto Alegre, vol. 35, n. 3, p. 308-318, set./dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/11747-46831-1-PB.pdf>. Acesso em 20/10/2015.

MÜGGE, Ernani; SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 344p.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Editora Massangana: Recife, 2010. 156p.

- NÓVOA, Antonio. *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. 95p.
- PAIVA, Jane. BERENBLUM, Andreia. Programa Nacional Biblioteca na escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. *Pro-posições*. Campinas, vol. 20, n. 1, p. 173-188, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf>. Acesso em 07/07/2015.
- PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, ano 4, vol. 4, n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010.
- PANADERO, Ernesto. ALONSO-TAPIA, Jesús. Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*. Espanha, vol. 20, n. 1, p. 11-22, jun. 2014. Disponível em: <http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/#.WB4ZBS0rLIV>. Acesso em 30/11-2105.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 320p.
- PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. *Jornal da pesquisa e ensino de ciências*. Nova Iorque, vol. 2, n. 3, p. 176-186, 1964.
- _____. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1969. 183p.
- _____. Development and learning. In: LAVATELLY, C. S.; STENDLER, F. *Reading in child behavior development*. New York: Harcourt Brace Janovich, 1972. p.7-19.
- _____. *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1973. 423p.
- _____. *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1977. 348p.
- _____. *Intelligence and Affectivity: Their relationship during child development*. Palo Alto: Annual reviews, 1981. 77p.
- _____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. 136p.
- PISCALHO, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, vol. 25, n. 3, p. 170-190, set./ dez. 2014a. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3163>. Acesso em 05/08/2015.

_____; _____. Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: perspectivas de investigadores e docentes. **Interacções**. Santarém, vol. 10, n. 30, p. 72-109, 2014b. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4026/3016>. Acesso 06/08/2015.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 2003. 170p.

_____. La imaginación en la literatura infantil. Artigo publicado originalmente na revista Perspectiva Escolar, n. 43, da Asociación de Mestres Rosa Sensat, Barcelona, Espanha e reproduzido pela revista **Imaginaria**, n. 125, 31 de mar. 2004. Disponível em: <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>. Acesso em: 04/04/2015.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** (online), Brasília, vol. 96, n. 242, p. 180-197, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100180. Acesso em 20/01/2016.

ROSA, Glediane Saldanha Goetzke da. **Intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem com foco em produção de textos no ciclo de alfabetização**. 2015. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2015/08/Dissertacao_Glediane-Saldanha-Goetzke-da-Rosa.pdf. Acesso em 20/01/2016.

ROSÁRIO, Pedro. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas autorregulatórias na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 16, n. 2, p. 117-133, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37416206.pdf>. Acesso em 30/04/2015.

_____. **Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004. 256p.

_____; ALMEIDA, Leandro. Leituras construtivistas da aprendizagem. In: MIRANDA, Guilhermina Lobato; BAHIA, Sara. **Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2005. p.141-165.

_____; NÚÑEZ, José Carlos.; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **Auto-regulação em crianças sub-10**. Projecto Sarilhos do Amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.

Disponível em: https://www.portoeditora.pt/pdf/CPGL_SA_96999_10N.pdf. Acesso em 18/03/2015. 108p.

_____. Processos de conhecer, meta-conhecer, resolver e aprender: comunalidades e desafios. In: VEIGA, Feliciano (Org.). **Manual de Psicologia da Educação**. Lisboa: Mac-Graw Hill, 2010. p.297-332.

ROUSSEAU, Jean Jackes. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 744p.

SANTOS, Mônica de Menezes. **Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários**. 2011. 267f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8389/1/Monica%20de%20Menezes%20Santos.pdf>. Acesso em 08/08/2016.

SANTOS, Maria Elvira Belloto Martins. Aproximações conceituais entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire: senhores de seu tempo. **IX Encontro da Pós-Graduação em Psicologia: modos de produção do conhecimento**: desafios das subjetividades. Anais do IX Encontro da Pós-Graduação em Psicologia, 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/18669630-Anais-caderno-de-resumos.html>. Acesso em 18/10/2015.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. 238p.

SARMENTO, Dirleia Fanfa; FOSSATI, Paulo. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, vol. 25, n. 2, p. 117-140, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37425876006.pdf>. Acesso em 07/07/2015.

SILVA, Maria Abadia. **Educadores e educandos**: tempos históricos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profun_mod2.pdf. Acesso em: 07/07/2015.

SILVA, Márcia Cabral da. Contribuições para a historiografia da literatura infantil no Brasil: Leonardo Arroyo e Cecília Meireles. **Teias** - Infância, Literatura e Educação, vol. 16, n. 41, p. 33-43, abr./jun. 2015.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. Literatura infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: O lugar da teoria nos estudos linguísticos

literários, Rio de Janeiro, n. 46, p. 219-242, 2013. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/46/diversa1.pdf>. Acesso em 22/01/2016.

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida Paiva. Introdução. In: **GUIA 1 - PNBE na escola**: Literatura fora da caixa – Educação Infantil. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.11-18, 2014. 50p.

SOUZA, Renata Junqueira; GIROTTO Cyntia Guizerim Simões (Org.). Era uma vez... uma caixa de histórias: Prosa no acervo do PNBE 2014. In: **GUIA 1 - PNBE na escola**: Literatura fora da caixa – Educação Infantil. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.31-44, 2014. 50p.

SOUZA, Renata Junqueira de; MARTINS, Irando Alves. Educação Infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura**: Filos. Educ. Caxias do Sul, vol. 20, n. especial, p. 221-239, 2015. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3660>. Acesso em 22/01/2016.

TASSINARI, Ricardo Pereira; FERRAZ, Alexandre Augusto; PESSOA, Kátia Batista Camelo. Jean Piaget, Arauto da Auto-Organização, e algumas de suas contribuições ao Estudo da Auto-Organização. In: Bresciani Filho, E.; D'Ottaviano, I.M.L.; Gonzalez, M.E.Q.; Pellegrini, A.M.; Andrade, R.S.C. de (ORGS.). **Auto-organização**: estudos interdisciplinares. Coleção CLE, São Paulo, vol. 66, p.415-438, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/11758021/Jean_Piaget_Arauto_da_Auto-Organiza%C3%A7%C3%A3o_e_Alguas_de_suas_Contribui%C3%A7%C3%B5es_ao_Estudo_da_Auto-Organiza%C3%A7%C3%A3o/. Acesso em 07/09/2015.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: “Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural”. **Educere et Educare**, Cascavel, vol. 2, n. 4, p. 297-310, jul-dez 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1671>. Acesso em 18/11/2015.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação de programas educacionais: duas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, vol. 16, n. 32, jul./dez. 2005, p. 43-56. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1240/1240.pdf>. Acesso em 04/05/2015.

VILHENA, Renata de Almeida Torres. **Literatura na educação infantil**: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena. 2014. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Nove de Julho, Uninove, São Paulo, 2014. Disponível em:

<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/568/1/Renata%20de%20Almeida%20Torres%20Vilhena%20parcial.pdf>. Acesso em 10/12/2015.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade na criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1996. 223p.

ZILBERMAN, Regina (ORG). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. 181p.

_____. *A literatura infantil na escola*. 11ª edição. São Paulo: Global, 2003. 235p.

_____. Prefácio do livro. In: MÜGGE, Ernani; SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 11.

SITES CONSULTADOS

http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171. Acesso em 29/05/2015.

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 29/05/2015.

<http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessos em 27/05/2015 e 26/01/2016.

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acessos em 27/05/2015 e 26/01/2016.

<http://search.scielo.org/?q=&where>. Acessos em 27/05/2015 e 26/01/2016.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS

ADLER, Victoria. *O bebê da cabeça aos pés*. São Paulo: Globo editora, 2012. 32p.

AUERBACH, Patrícia. *O jornal*. São Paulo: Editora Brinque Book, 2012. 32p.

ANDERSEN, Hans Christian. *A pequena sereia*. São Paulo: SM, 2011. 32p.

ANDERSEN, Hans Christian. *A pequena sereia*. Coleção Grandes Clássicos. São Paulo: Girassol, 2012. 32p.

- BARUZZI, Agnese. **A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Editora Brinque Book, 2014. 16p.
- BECKER, Genevieve de. **O mundo fascinante dos animais – felinos**. São Paulo: Girassol, 2008. 40p.
- BELÉM, Valéria. **Cabelo de Lelé**. São Paulo: IBEPE, 2012. 31p.
- BELINKY, Tatiana. **O caso do bolinho**. São Paulo: Moderna, 2004. 32p.
- BRENNAN, Illan; MORICONI, Renato. **Bocejo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012. 32p.
- BUENO, Renata. **Misturichos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 32p.
- ELEM, Dirlei. **A nuvenzinha chorona**. São Paulo: Editora Vida, 2009. 16p.
- EMBERLEY, Ed. **Vai embora grande monstro verde**. São Paulo: Editora Brinque Book, 2009. 28p.
- FOLGUEIRA, Rodrigo. **Coach**. São Paulo: FTD, 2013. 40p.
- GRIMM, Jakob; GRIMM, Wilhem. **João e o pé de feijão**. São Paulo: Paulus, 2014. 40p.
- HALL, Michael. **Meu coração é um zoológico**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 32p.
- HERBAUTS, Anne. **De que cor é o vento**. São Paulo: FTD, 2013. 32p.
- JUNQUEIRA, Sônia. **O menino e o peixinho**. São Paulo: Autêntica, 2013. 32p.
- KETTEMAN, Charles. **Os três jacarezinhos**. São Paulo: Autêntica, 2010. 36p.
- KÖNNECKE, Ole. **Anton e as meninas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 32p.
- MACHADO, Ana Maria. **Os três porquinhos**. São Paulo: FTD, 2004. 28p.
- MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário**. São Paulo: Ática, 2010. 45p.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2011. 24p.
- MORAES, Vinícius de. **A arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012. 64p.

- MOSSATO, Nivaldo Donizeti. **O menino que queria voar**. São Paulo: Recanto das letras, 2013. 28p.
- PARR, Todd. **O livro da família**. São Paulo: Panda Books, 2003. 32p.
- PASCOAL, Luís Norberto. **O pássaro sem cor**. Campinas: Fundação Educar DPaschoal, 2011. 16p.
- RENNÓ, Regina. **Lá vem o homem do saco**. São Paulo: FTD, 2013. 24p.
- RENNÓ, Regina. **Voa pipa, voa**. Minas Gerais: Editora Le, 2011. 31p.
- ORTHOF, Sylvia. **Maria-vai-com-as-outras**. São Paulo: Ática, 2008. 32p.
- PRAP, Lila. **Você sabe tudo sobre dinossauros?** São Paulo: Biruta, 2011. 48p.
- RAMOS, Ana Cláudia. **Era uma vez três velhinhas**. São Paulo: Editora Globo, 2012. 24p.
- RIBEIRO, Jonas. **O engraçado castelo assombrado**. Minas Gerais, Juiz de Fora: Franco, 2010. 32p.
- ROCHA, Ruth. **Meu amigo dinossauro**. São Paulo: Melhoramentos, 2006. 16p.
- ROCHA, Ruth. **Bom dia todas as cores**. São Paulo: Salamandra, 2009a. 40p.
- ROCHA, Ruth. **Romeu e Julieta**. São Paulo: Salamandra, 2009b. 40p.
- ROCHA, Ruth. **A arca de Noé**. São Paulo: Salamandra, 2012a. 24p.
- ROCHA, Ruth. **Quem tem medo de monstro**. São Paulo: Salamandra, 2012b. 24p.
- ROCHA, Ruth. **O livro de números do Marcelo**. São Paulo: Salamandra, 2013a. 35p.
- ROCHA, Ruth. **Quem tem medo de quê?** São Paulo: Salamandra, 2013b. 24p.
- ROSCOE, Alessandra Pontes. **O minhoco apaixonado**. São Paulo: Canguru, 2013c. 24p.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO I

À Diretora da Escola

Sra. _____

Enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Campinas desenvolverei a pesquisa intitulada: O que pensam os professores? Uma abordagem sobre o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia por meio da literatura infantil. O objetivo principal da pesquisa é compreender como se dá a promoção da autorregulação e da autonomia por meio da literatura infantil com crianças de 3 a 6 anos segundo os professores que atuam em salas multisseriadas na Educação Infantil, tendo como objetivos específicos: I) Mapear contribuições teóricas da literatura infantil, da autorregulação e da autonomia e suas implicações na educação infantil; II) Compreender quais práticas pedagógicas e livros infantis os professores participantes do grupo de estudo consideram como os mais adequados para promover a autorregulação e a autonomia com as crianças; III) Observar, conjuntamente com os docentes, o modo como as crianças interagem e participam das atividades propostas; IV) Analisar o que relatam os professores sobre a promoção de estratégias autorregulatórias que fortaleçam a autonomia, por meio da literatura infantil em crianças de 3 a 6 anos.

A relevância do estudo se dá na possibilidade de contribuir com a formação integral do indivíduo, que aqui pode ser entendida como uma educação que conceba a criança pequena como um sujeito com mais iniciativa para refletir sobre o que faz e retirar daí conclusões e com maior capacidade para perceber pensamentos, sentimentos e ações em si e nos outros.

Visando o cumprimento dos objetivos deste estudo, tenho como procedimento metodológico, inicialmente a realização de um levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa na literatura nacional e internacional. Após este levantamento, o estudo contará com 4 momentos específicos para produção do material empírico: a) Formação de professores; b) Entrevista com os professores; c) Observação em sala de aula; d) Levantamento das atividades e livros mais relevantes para promover a autorregulação e a autonomia por meio da literatura infantil, de acordo com a opinião dos professores.

Diante disso, solicito sua autorização para coletar os dados citados para a pesquisa, ora junto aos professores, ora junto às crianças, sendo que os mesmos serão por mim convidados a colaborar com o estudo, ressaltando que serão preservadas suas identidades.

Diretora educacional

Pesquisador Responsável

Adriana Batista de Souza Koide
RA 15384837
E-mail: adrianabskoide@gmail.com
Celular: (19) 99615-5418

ANEXO II

**PREFEITURA DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Campinas, _____ de 2015.

Autorizo o desenvolvimento da proposta de investigação acerca da pesquisa intitulada: O que pensam os professores? Uma abordagem sobre o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia por meio da literatura infantil.

Autorizo o desenvolvimento da pesquisa que tem como objetivo geral compreender como se dá a promoção da autorregulação e da autonomia por meio da literatura infantil com crianças de 3 a 6 anos segundo os professores que atuam em salas multisseriadas na Educação Infantil, e como objetivos específicos: I) Mapear contribuições teóricas da literatura infantil, da autorregulação e da autonomia e suas implicações na educação infantil; II) Compreender quais práticas pedagógicas e livros infantis os professores participantes do grupo de estudo consideram como os mais adequados para promover a autorregulação e a autonomia com as crianças; III) Observar, conjuntamente com os docentes, o modo como as crianças interagem e participam das atividades propostas; IV) Analisar o que relatam os professores sobre a promoção de estratégias autorregulatórias que fortaleçam a autonomia, por meio da literatura infantil em crianças de 3 a 6 anos.

Carimbo

Atenciosamente,

Diretora educacional



ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (professores)

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa O que pensam os professores? Uma abordagem sobre o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia por meio da literatura infantil.

Fui informado (a) na ocasião da reunião preparatória para a formação que:

- Trata-se de pesquisa científica, tendo como objetivo compreender como se dá a promoção da autorregulação e da autonomia por meio da literatura infantil com crianças de 3 a 6 anos segundo os professores que atuam em salas multisseriadas na Educação Infantil;
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao conceder informações sobre as avaliações, minha identidade será mantida em sigilo;
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa;
- Tenho ciência de que o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas.
- No caso de dúvidas ou da necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa em termos éticos, posso recorrer ao CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa, no endereço abaixo indicado.
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Campinas, ____ / ____ / _____

Pesquisador Responsável:

Sujeito da Pesquisa:

NOME COMPLETO

Adriana Batista de Souza Koide
 RA 15384837
 E-mail: adrianabskoide@gmail.com
 Celular: (19) 99615-5418

CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00”

**CCHSA
PPGE /PUC - Campinas
Rodovia D. Pedro I, Km 136
Parque das Universidades
CEP 13086-600
Campinas/SP
Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415
poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br
poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br**

APÊNDICE 1. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BASE DE DADOS CAPES

<http://www.periodicos.capes.gov.br/> - Acesso em 26/01/2016

No	DESCRITORES	TOTAL DE PESQUISAS	SELECIONADAS PARA ESTUDO
1	Literatura infantil and percurso histórico	6	1
2	Literatura infantil and fruição	5	1
3	Literatura infantil and formação de professores	27	1
4	Literatura infantil and autorregulação	2	0
5	Literatura infantil and autorregulação da aprendizagem and formação de professores and fruição	5	0
6	Formação de professores and Educação Infantil	141	1
7	Educação infantil and autorregulação da aprendizagem	10	1
8	Autorregulação da aprendizagem and formação de professores	21	1
9	Educação infantil and livro infantil	25	1
10	Aprendizagem e Educação Infantil	19	0
11	Piaget and Literatura infantil	3	0
12	Piaget and desenvolvimento humano	6	0
13	Piaget and autorregulação da aprendizagem	4	0
14	Teoria Social Cognitiva	98	1
15	Albert Bandura	11	0
16	Albert Bandura and autorregulação da aprendizagem	2	0
17	Reuven Feuerstein	22	1
18	Experiência de aprendizagem mediada and literatura infantil	12	0
19	Professor mediador and fruição	8	0
20	Professor mediador and literatura infantil	3	0
21	Feuerstein and autorregulação	0	0
22	Professor mediador and autorregulação da aprendizagem	4	0
23	Professor mediador and literatura infantil and fruição	2	0
24	Competências autorregulatórias	5	2
25	Desenvolvimento da criança pequena and professor mediador	2	0
	TOTAL DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS		11

APÊNDICE 1.1 BASE DE DADOS CAPES - DOCUMENTOS SELECIONADOS

<http://www.periodicos.capes.gov.br/> - Acesso em 26/01/2016

No	ANO	NÍVEL	TÍTULO
1	2002	Artigo	CASADOS, Sergio Noguez. El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. Revista Electrónica de Investigación Educativa . Vol 4, n.2, 2002.
2	2009	Artigo	KLEIN, Madalena. Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. In: Pro-Posições , vol.21, n.1, p. 179-195, 2009.
3	2010	Dissertação	ALVES, Aletéia Eleutério. O que as crianças contam? – narrativas de um grupo infantil . Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, 2010.
4	2010	Dissertação	GASTALDI, Maria Viginia. Formação continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador . Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Pontfícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, 2010.
5	2011	Artigo	AZZI, Roberta Gurgel. Desengajamento moral na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. Psicologia, ciência e profissão . Vol. 31, p. 208-219, 2011.
6	2011	Tese	ABRANTES, Angelo Antonio. A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil . Campinas, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinass
7	2011	Dissertação	SAMORI, D. P. Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do Ensino fundamental . São Paulo, 2011. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.
8	2013	Artigo	MARQUES, Fernanda Martins; SPERB, Tania Mara. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças . In: <i>Psicologia e Reflexão Crítica</i> , vol.26, n.2, p. 414-421, 2013.
9	2014	Artigo	BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. In: Psicologia Escolar Educacional , vol.18, n.3, p. 401-409, ISSN 1413-8557, 2014.
10	2014	Artigo	PISCALHO, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspectivas de investigadores e docentes. In: Revista interações , vol. 10, n. 30, p. 72-109, 2014.
11	2014	Artigo	PISCALHO, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. In: Nuances: Estudos sobre Educação , vol. 25, Iss 3, 2014.

APÊNDICE 2. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BASE DE DADOS BDTD

<http://bdtb.ibict.br/vufind/> - Acesso em 26/01/2016

No	DESCRITORES	TOTAL DE PESQUISAS	SELECIONADAS PARA ESTUDO
1	Literatura infantil and percurso histórico	13	1
2	Literatura infantil and fruição	6	0
3	Literatura infantil and formação de professores	51	3
4	Literatura infantil and autorregulação	1	0
5	Literatura infantil and autorregulação da aprendizagem and formação de professores and fruição	0	0
6	Formação de professores and Educação Infantil	318	3
7	Educação infantil and autorregulação da aprendizagem	0	0
8	Autorregulação da aprendizagem and formação de professores	0	0
9	Educação infantil and livro infantil	14	0
10	Aprendizagem e Educação Infantil	23	0
11	Piaget and Literatura infantil	0	0
12	Piaget and desenvolvimento humano	1	1
13	Piaget and autorregulação da aprendizagem	0	0
14	Teoria Social Cognitiva	1	0
15	Albert Bandura	5	0
16	Albert Bandura and autorregulação da aprendizagem	0	0
17	Reuven Feuerstein	4	0
18	Experiência de aprendizagem mediada and literatura infantil	1	0
19	Professor mediador and fruição	1	0
20	Professor mediador and literatura infantil	9	0
21	Feuerstein and autorregulação	0	0
22	Professor mediador and autorregulação da aprendizagem	0	0
23	Professor mediador and literatura infantil and fruição	1	0
24	Competências autorregulatórias	1	0
25	Desenvolvimento da criança pequena and professor mediador	0	0
	TOTAL DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS		8

APÊNDICE 2.1. BASE DE DADOS BDTD - DOCUMENTOS SELECIONADOS

<http://bdtb.ibict.br/vufind/> - Acesso em 26/01/2016

No	ANO	NÍVEL	TÍTULO
1	2009	TESE	OLIVEIRA, Márcia Lágua. As aventuras de Alice no país das maravilhas e na Emia: Winnicott e a educação. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo.
2	2009	DISSERTAÇÃO	SANTOS, Mônica de Menezes. Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidades Federal da Bahia: 2011.
3	2010	Dissertação	SOUZA, I. J. Níveis de desenvolvimento profissional docente: limites e possibilidades de uma leitura piagetiana. Bahia, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia.
4	2011	Dissertação	MARQUES, F. M. Concepções de crianças sobre a escola de educação infantil. Rio Grande do Sul, 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
5	2012	Dissertação	ARALDO, Adriana Falcato Almeida. Sobre Voltas e Abandonos: Literatura Infantil/Juvenil, reprodução e renovação de valores sociais. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
6	2014	Dissertação	VILHENA, Renata de Almeida Torres. Literatura na educação infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo: 2014.
7	2014	Tese	CARLETO, Eliana Aparecida. Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha. 2014. 408f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
8	2015	Tese	ARAÚJO, Rute Pereira Alves. Pedagogia, currículo e literatura infantil: embate, discussões e reflexões. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2015.

APÊNDICE 3. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA BASE DE DADOS SCIELO

<http://search.scielo.org/?q=&where> - Acesso em 26/01/2016

No	DESCRITORES	TOTAL DE PESQUISAS	SELECIONADAS PARA ESTUDO
1	Literatura infantil and percurso histórico	0	0
2	Literatura infantil and fruição	1	0
3	Literatura infantil and formação de professores	15	1
4	Literatura infantil and autorregulação	0	0
5	Literatura infantil and autorregulação da aprendizagem and formação de professores and fruição	0	0
6	Formação de professores and Educação Infantil	46	0
7	Educação infantil and autorregulação da aprendizagem	0	0
8	Autorregulação da aprendizagem and formação de professores	0	0
9	Educação infantil and livro infantil	0	0
10	Aprendizagem e Educação Infantil	103	0
11	Piaget and Literatura infantil	0	0
12	Piaget and desenvolvimento humano	0	0
13	Piaget and autorregulação da aprendizagem	0	0
14	Teoria Social Cognitiva	97	2
15	Albert Bandura	0	0
16	Albert Bandura and autorregulação da aprendizagem	0	0
17	Reuven Feuerstein	0	0
18	Experiência de aprendizagem mediada and literatura infantil	0	0
19	Professor mediador and fruição	0	0
20	Professor mediador and literatura infantil	0	0
21	Feuerstein and autorregulação	0	0
22	Professor mediador and autorregulação da aprendizagem	0	0
23	Professor mediador and literatura infantil and fruição	0	0
24	Competências autorregulatórias	0	0
25	Desenvolvimento da criança pequena and professor mediador	1	1
	TOTAL DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS		4

APÊNDICE 3.1. BASE DE DADOS SCIELO - DOCUMENTOS SELECIONADOS

<http://search.scielo.org/?q=&where> - Acesso em 26/01/2016

No	ANO	NÍVEL	TÍTULO
1	2010	ARTIGO	GODOI, Cristiane Kleinubing; FREITAS, Sandra Margarete Ferreira. CARVALHO, Taís Baungarten. Motivação na aprendizagem organizacional: construindo as categorias afetiva, cognitiva e social. In: RAM, Ver. Adm. Mackenzie , vol.12, n.2, p. 30-54, 2011.
2	2010	ARTIGO	SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglês de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. In: Educar , n.36, p. 95-107, Curitiba, 2010.
3	2014	Artigo	MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. Educar em Revista , Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR.
4	2014	Artigo	BISSOLI, Michele de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: O papel da Educação Infantil. Psicologia em Estudo , Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, out./dez. 2014.

APÊNDICE 4. - A PRIMEIRA ETAPA DA FORMAÇÃO

<p>Pensar é grátis. Não fazê-lo que custamos.</p> <p>VAMOS PENSAR?</p>	 <p>ANTES, DURANTE, E DEPOIS... Dinâmica: Uma vida de pensamentos</p>	 <p>"Se ensinarmos as crianças aquilo que deve pensar, ele será um escravo de seu pensamento. Se ele aprender como pensar, terá o senhor de todos os conhecimentos."</p> <p>Henry Ford, cit. por Hugo Bordin & Paschoa, 2014, p. 10</p>
<p>PENSANDO SOBRE O PENSAR</p>  <p>O QUE JÁ SABEMOS SOBRE AUTORREGULAÇÃO?</p> 	<p>AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p>  <p>FORMADORA ADRIANA BATISTA DE SOUZA KOIDE CO-FORMADORA PROF. DRA. JUSSARA CRISTINA BARROZA TORTELLA PUC - CAMPINAS - 2015</p>	
<p>O QUE NOS DIZ A TEORIA?</p> <p>"A autorregulação é uma aptidão natural de ser humano - talvez sua qualidade mais importante"</p> <p>• Diversos autores (Shunk, Zimmerman, Bandura, dentre outros) definem a autorregulação como a capacidade de indivíduos gerar pensamentos, sentimentos e ações que são planejadas e sistematicamente adaptadas para a obtenção de metas e objetivos.</p> <p>(Vergilinda, Ferreira Soares, 2012)</p>	<p>O QUE NOS DIZ A TEORIA?</p> <p>"A autorregulação ajuda a compreender melhor as diferenças individuais, não só porque destaca o papel ativo da criança, mas também porque convida o o papel do formador de metas."</p> <p>• Não é um traço de personalidade nem uma característica só de alguns indivíduos. • Resulta de interação de variáveis pessoais, contextuais, culturais e estruturais que resultam em planejar, organizar e avaliar o que se aprende.</p> <p>(Vergilinda, Ferreira Soares, 2012)</p>	<p>FASES DA AUTORREGULAÇÃO</p>  <p>1. PLANEJAMENTO: Definir metas, estabelecer estratégias e recursos necessários para alcançá-las. 2. MONITORAMENTO: Acompanhar o progresso e avaliar o desempenho. 3. REGULAÇÃO: Ajustar estratégias e recursos conforme necessário para alcançar as metas.</p>

A autorregulação - Imagem 1

<p>CATEGORIAS DA AUTORREGULAÇÃO</p> <p>Bruner (apud Vergilinda & Paschoa, 2014). Anos 1 e 2 da aprendizagem de autorregulação para crianças de 5-7 anos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Controle emocional e comportamental: controlar reações negativas e não agir impulsivamente. Reconhecer que ações intencionais e previsíveis geram consequências previsíveis que afetam os outros. 2. Controle cognitivo: estabelecer prioridades, estabelecer metas, estabelecer estratégias e avaliar o progresso das mesmas. 3. Controle social: estabelecer normas, estabelecer regras, estabelecer limites e estabelecer consequências para a autorregulação. Reconhecer que as regras são necessárias para a organização e funcionamento de grupos. 	<p>QUAL A RELEVÂNCIA DA AUTORREGULAÇÃO?</p> <p>"Por ser uma competência que pode ser aprendida e treinada, a meta é que seja trabalhada ao longo da vida e não apenas no âmbito da educação formal. De um lado, isso ajuda a resolver problemas no dia a dia e, de outro, a desenvolver habilidades de aprendizagem que são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional." (Vergilinda & Paschoa, 2014)</p> <p>A autorregulação de aprendizagem pode e deve ser promovida em todas as fases da vida, desde a infância até a idade adulta, pois é uma habilidade que pode ser desenvolvida e aprimorada ao longo da vida.</p>	<p>RESULTADOS ESPERADOS</p> <p>Terminar a unidade e avaliar os resultados e que chegou. É muito importante e nos seus resultados que se concentram a autonomia do sujeito e se promove as competências de aprender a aprender nos alunos.</p> <p>Uma pessoa que aprende a autorregulação nos primeiros anos de vida, terá maiores chances de se tornar um adulto mais autônomo e com maiores oportunidades de se organizar não apenas no aprendizado, mas principalmente nas aprendizagens que a vida lhe oferecerá.</p>
<p>AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p>  <p>Condição é autonomia</p> <p>Torna viável o processo invisível</p> <p>Cria espaço de discussão e reflexão</p> <p>Traz à tona o ponto de vista das crianças</p>		
<p>PARA PRATICAR</p> <p>Quais atividades podemos utilizar para incentivar o pensar sobre o pensar entre nossas crianças?</p> 	<p>Referências</p> <p>BRUNER, J. S. (1988). O desenvolvimento da aprendizagem. In: Psicologia da aprendizagem. São Paulo: Edusp.</p> <p>BRUNER, J. S. (1990). A cultura da educação. São Paulo: Edusp.</p> <p>BRUNER, J. S. (1996). A cultura da educação. São Paulo: Edusp.</p> <p>BRUNER, J. S. (2002). A cultura da educação. São Paulo: Edusp.</p> <p>BRUNER, J. S. (2008). A cultura da educação. São Paulo: Edusp.</p>	

A autorregulação - Imagem 2

Imagens retiradas no site de busca: <https://www.google.com.br/> - acessos entre 28/02/2015 e 30/11/2015

APÊNDICE 4.1. - A SEGUNDA ETAPA DA FORMAÇÃO



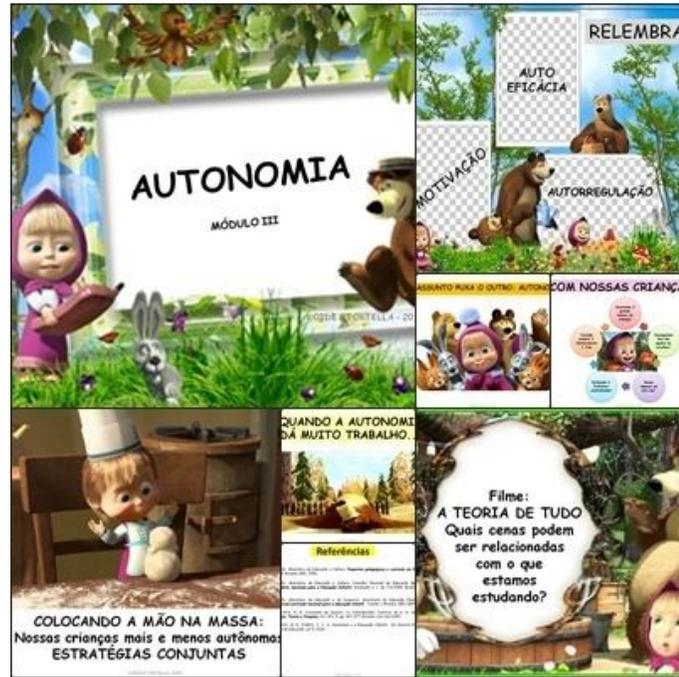
A perspectiva teórica - Imagem 3



A perspectiva teórica - Imagem 4

Imagens retiradas no site de busca: <https://www.google.com.br/> - acessos entre 28/02/2015 e 30/11/2015

APÊNDICE 4.2. - A TERCEIRA ETAPA DA FORMAÇÃO



Autonomia - Imagem 5



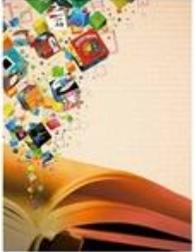
Professor mediador – Imagem 6

Imagens retiradas no site de busca: <https://www.google.com.br/> - acessos entre 28/02/2015 e 30/11/2015

APÊNDICE 4.3. - A QUARTA ETAPA DA FORMAÇÃO

<p>LITERATURA ← INFANTIL → EDUCAÇÃO</p>		 <p>Quando criança, todos conhecemos aquela história que começava com a frase: "Era uma vez..." e terminava com a pergunta: "E qual foi o fim?" Mas, afinal, qual é o fim da história? Será que não há mais nada além do que já aconteceu? Será que não há mais nada além do que já aconteceu, e que já aconteceu, e que já aconteceu...</p>
<p>CONCEITOS QUE SE ENTRELAÇAM MÓDULO IV</p> 		<p>QUAL LITERATURA INFANTIL AINDA EXISTE EM NÓS?</p> 
<p>Uma casa após a tempestade, a história de um menino e sua família. (LIVRO INFANTIL, 2009)</p> 	<p>A literatura infantil enquanto arte trata sobre temas diversos, que cada época confere aos mesmos temas novas compreensões em uma harmonia entre letras, imagens, poemas, ou atividades que com suas histórias permitem à criança criar em suas memórias o contato com outras realidades, outras culturas e outros pontos de vista. Contudo, é válido lembrar que a literatura infantil tal como a percebemos hoje nem sempre nos foi apresentada assim.</p>	
<p>Atualmente</p> <p>O mundo cultural brasileiro apresenta uma produção regular e constante de obras infantis que, além de serem produzidas em grande quantidade, são também produzidas em grande variedade.</p> 		

Literatura infantil - Imagem 7

<p>LITERATURA ← INFANTIL → EDUCAÇÃO</p>		 <p>LITERATURA PARA SER CONSIDERADA PARA LÍTERA INFANTIL</p> <p>Por Isabel Travençolo</p>
<p>CONCEITOS QUE SE ENTRELAÇAM MÓDULO IV</p> 		 <p>Uma vida ao lado de histórias, as que contamos, as que contamos e as que nos contam.</p> <p>© 2008, Editora Ática</p>
<p>MAS NOS REFERIMOS A QUAIS HISTÓRIAS?</p> <p>Quando se trata de histórias infantis, o assunto é sempre o mesmo: como é que as histórias infantis são produzidas e como são utilizadas no cotidiano da criança? As histórias infantis são produzidas e utilizadas no cotidiano da criança? As histórias infantis são produzidas e utilizadas no cotidiano da criança? As histórias infantis são produzidas e utilizadas no cotidiano da criança?</p> 	<p>O PNBE</p> <p>Com percurso que perdura por 15 anos, o PNBE tem contribuído com a democratização da literatura por todo o país e embora os resultados das pesquisas sobre o programa ainda não apontem resultados plenamente favoráveis, é válido lembrar que por meio desse recurso, inúmeras obras alcançaram milhares de bibliotecas escolares pelo Brasil afora.</p> 	

Literatura infantil - Imagem 8

Imagens retiradas no site de busca: <https://www.google.com.br/> - acessos entre 28/02/2015 e 30/11/2015

APÊNDICE 5. PROTOCOLO DE REGISTRO PARA OBSERVAÇÕES

ORGANIZAÇÃO PARA REGISTROS DE OBSERVAÇÕES					
DIA	HORÁRIO	DURAÇÃO	ENVOLVIDOS	FOCO	ANOTAÇÕES GERAIS

Obs.: Lembrar-se sempre de: descrever as pessoas; reconstruir diálogos (anotar palavras, gestos, depoimentos e citações); fazer descrições do local, dos eventos e das atividades; anotar observações pessoais de todos, inclusive as do pesquisador.

APÊNDICE 5.1. DIRETRIZES PARA O PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES

QUESTIONAMENTOS ELABORADOS A PARTIR DOS OBJETIVOS DO ESTUDO PARA NORTEAR AS OBSERVAÇÕES
1) Quem é o público adulto observado? Quais suas formações iniciais e complementares? A que faixa etária pertencem? Há quanto tempo trabalham na educação?
2) Qual a idade das crianças e das turmas em que trabalham os educadores envolvidos? As turmas podem ser brevemente descritas por quais caracterizações?
3) Como aconteceu a prática pedagógica planejada na formação continuada?
4) De que forma a literatura infantil foi apresentada para as crianças, no contexto observado?
5) O livro infantil foi utilizado na rotina das salas observadas de que maneira? Com que frequência? Com quais finalidades? Havia livros nas salas disponíveis para as crianças?
6) Como a fruição foi trabalhada pelas professoras, por meio da literatura infantil?
7) A aprendizagem direcionada, por meio dos livros para criança, instigam a liberdade de pensamento?
8) O trabalho com as estratégias da autorregulação foi organizado pelas professoras de que forma? Como foi desenvolvido com as crianças?
9) É possível desenvolver a autorregulação e a fruição por meio da literatura infantil?
10) Quais aspectos evidenciam que a fruição e a autorregulação podem ou não ser mediadas pelas professoras, nas turmas observadas, por meio do livro para crianças?

APÊNDICE 6. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO POR RÚBRICA

AVALIAÇÃO POR RUBRICA DA FORMAÇÃO: “CONSTRUINDO CAMINHOS: A AUTOREGULAÇÃO E A AUTONOMIA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL					
CRITÉRIOS	4	3	2	1	PONTOS
Domínio sobre a autorregulação no cotidiano (fora da escola)	Compreendo o que é e busco planejar, desenvolver e avaliar, refletindo para agir, de maneira cíclica, em situações comuns da vida	Sei o que é, e eventualmente consigo planejar, desenvolver e avaliar situações na minha vida	Sei o que é mas não tenho interesse em aplicar as estratégias em meu cotidiano	Desconheço o que é	
Domínio de conceitos sobre estratégias que promovam a autorregulação com as crianças	Compreendo o que é e consigo desenvolver estratégias de autorregulação com as situações simples ou mais complexas do cotidiano	Conheço o que é mas posso desenvolver estratégias de autorregulação apenas em situações simples	Conheço o que é mas não consigo desenvolver estratégias de autorregulação com as crianças	Não consigo desenvolver estratégias de autorregulação com as crianças	
Domínio sobre o planejamento de atividades que desafiem e instiguem a motivação	Incluo no planejamento e desenvolvo com frequência atividades desafiadoras e motivadoras com as crianças	Não incluo no planejamento, mas desenvolvo regularmente atividades desafiadoras e motivadoras com as crianças	Sei que é necessário, mas desenvolvo atividades desafiadoras e motivadoras apenas de vez em quando	Não consigo desenvolver atividades desafiadoras e motivadoras com as crianças	
Domínio sobre o trabalho com a literatura infantil no dia-a-dia	Utilizo muito a literatura infantil como meio pedagógico. Leio com as crianças, buscando despertar a imaginação e a criatividade	Utilizo muito a literatura infantil como meio pedagógico. Leio para as crianças	Utilizo pouco a literatura infantil com as crianças	Não utilizo a literatura infantil como ferramenta de apoio pedagógico	
Domínio sobre a utilização da literatura infantil como meio para desenvolver a autorregulação	Consigo utilizar a literatura infantil para promover estratégias de autorregulação com as crianças sem dificuldade	Consigo utilizar a literatura infantil para promover a autorregulação com dificuldade	Quase não consigo utilizar a literatura infantil para promover a autorregulação	Não consigo utilizar a literatura infantil para promover a autorregulação	

APÊNDICE 7. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO POR PONTUAÇÃO

AVALIAÇÃO PESSOAL DA FORMAÇÃO: “CONSTRUINDO CAMINHOS: A AUTORREGULAÇÃO E A AUTONOMIA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL					
CRITÉRIOS	4	3	2	1	PONTOS
Sobre domínio de conteúdo					
Sobre motivação					
Sobre disponibilidade para sanar dúvidas					
Sobre as atividades práticas					
Sobre a formação de forma geral					

Justifique cada uma de suas respostas ou use esse espaço para comentar o que julgar necessário:

**APÊNDICE 9. ANÁLISE DA AUTOAVALIAÇÃO – GERAL
(RESPOSTAS DE TODOS QUE PARTICIPARAM DA FORMAÇÃO)**

Análise da avaliação da formação por rubrica				
Critérios	Pontos/quantidade de respostas			
	4	3	2	1
Domínio sobre a autorregulação no cotidiano (fora da escola)	31	13	1	0
Domínio de conceitos sobre estratégias que promovam a autorregulação com as crianças	33	8	2	0
Domínio sobre o planejamento de atividades que desafiem e instiguem a motivação	29	11	5	0
Domínio sobre o trabalho com a literatura infantil no dia-a-dia	35	8	2	0
Domínio sobre a utilização da literatura infantil como meio para desenvolver a autorregulação	30	12	3	0
Total de pontos	158	52	13	-
Percentual	71%	23%	6%	-

Julgamos oportuno destacar que dentre as 13 pessoas que indicaram o número 3 encontram-se todas as participantes que trabalham na escola e não atuam em sala, com as crianças, pois exercem outras atividades na cozinha, na secretaria, na gestão e na organização/limpeza da escola.

**APÊNDICE 10. ANÁLISE GERAL
DA AVALIAÇÃO, DA FORMADORA E DA FORMAÇÃO
(RESPOSTAS DE TODOS QUE PARTICIPARAM DA FORMAÇÃO)**

Análise da avaliação da formação por pontuação				
Critérios	Pontos/quantidade de respostas			
	4	3	2	1
Sobre domínio de conteúdo	44	1	0	0
Sobre motivação	38	7	0	0
Sobre disponibilidade para sanar dúvidas	43	2	0	0
Sobre as atividades práticas	39	6	0	0
Sobre a formação de forma geral	40	5	0	0
Total de pontos	204	21	0	0
Percentual	91%	9%	%	-

APÊNDICE 11. OS DETALHES ENCONTRADOS NAS OBSERVAÇÕES

11.1 Observações do Período Integral

11.1.1 Teoria e prática no AG1A – Com crianças de zero a dois anos⁴⁵

Professora Jane⁴⁶

O cotidiano das crianças do berçário (AG1A) envolve na rotina o café da manhã; a brincadeira livre no parque; as atividades dirigidas; as trocas de fralda e roupa; o almoço; o soninho; o café da tarde; brincadeiras no parque; o banho; o jantar e o preparo para a volta para casa, que pode ocorrer com músicas, brincadeiras ou vídeos. Incluindo e articulando atividades de cuidar e educar, que acontecem nessa rotina dinâmica, as educadoras planejam atividades que ajudam a criança a se desenvolver melhor na fala, no (re) conhecimento de si e dos outros, de seus pertences na promoção da independência para andar, se vestir, se alimentar sozinha, dentre outros aspectos. Nesse sentido, a promoção de estratégias de autorregulação por meio da literatura infantil como fruição foram bem aceitas pelas educadoras desse agrupamento e as atividades aqui relatadas foram pensadas a partir de três obras selecionadas.

A primeira referência literária utilizada foi “O bebê da cabeça aos pés” (Adler, 2012)⁴⁷. O objetivo das educadoras consistia em promover a reflexão e a fala, acerca dos nomes das partes do corpo. A primeira etapa foi a sensibilização das crianças em uma roda com música tematizada; com gestos as educadoras faziam movimentos que indicavam os nomes e as partes do corpo. Por serem pequenas, as crianças cansaram-se com facilidade, por isso a atividade foi interrompida. No outro

⁴⁵ Embora as crianças tenham essa idade, foram consideradas para o estudo sobre autorregulação apenas as crianças de dois a seis anos.

⁴⁶ Todas as professoras receberam nomes fictícios.

⁴⁷ As referências bibliográficas utilizadas pelas professoras encontram-se no final desse estudo, depois das referências convencionais, compiladas separadamente para melhor facilitar a visualização do leitor.

dia, a professora retomou o tema questionando as crianças: onde fica a cabeça? E a barriga? Os olhos? Cadê a boca? A maior parte delas já começava a responder ou ao menos a apontar corretamente. Foi feita a leitura do livro, com a exibição das gravuras.

Para ajudar na reflexão, as educadoras montaram uma atividade a partir de um boneco elaborado em E.V.A., com imãs na parte de trás e distribuíram as diversas partes que o compunham para as crianças e estas foram convidadas a montarem o boneco na porta do armário. As professoras incentivavam, cadê a cabeça? Cadê o braço? E as crianças começaram a pensar sobre o que era para ser feito. Quem não sabia a qual parte do corpo se referia à figura que tinha na mão, as educadoras questionavam: isso é uma perna? É um nariz? E iam conduzindo, até a criança perceber de qual parte se tratava. A maior parte da turma conseguiu acertar. Uma das crianças que estava com uma orelha, colocou-a na bochecha do boneco. A criança que estava com a segunda orelha, fez a mesma coisa do outro lado. As educadoras pediram para que elas olhassem no espelho e observassem onde ficava a orelha. Demorou um pouco, mas uma outra criança de dois anos percebeu e mudou a orelha para o lado de fora da cabeça do boneco. Depois de montarem, cada um em sua vez, os bebês foram convidados para observar o boneco pronto, a manusear, a montar e desmontar novamente, se quisessem. L. (dois anos), conseguiu desmontar e montar o boneco novamente, sem o auxílio dos adultos. Depois dela, outras crianças também conseguiram fazer a mesma coisa. A avaliação final dessa atividade, feita pelas educadoras, foi considerada positiva, pois a maioria das crianças foram além dos objetivos iniciais.

A segunda história trabalhada foi “Vai embora grande monstro verde” (Emberley, 2009). As crianças foram convidadas a ouvirem a história. A leitura faz parte da rotina dessa turma, mesmo os bebês menores que ainda não andam, se sentam quando a professora pega o livro para ler, no chão ou são colocados nas cadeirinhas de balanço. Acomodadas da melhor forma, as crianças ouviram a leitura e viram as imagens do livro. Depois da história, a professora mostrou uma lata verde, da cor do monstro da narrativa. A curiosidade imperou entre os pequenos, que queriam descobrir o que era aquilo. A professora buscou mostrar a semelhança entre

a cor da lata e o personagem da história, enquanto mostrava as partes do corpo do monstro, ajudando-as a fixarem “os pedaços” com imã na lata. Depois que o monstro estava completo, todas as crianças puderam ver a lata, que passou de mão em mão. As partes do corpo do monstro foram replicadas em E.V.A. e coladas em um palito. As crianças foram convidadas a pegarem um dos palitos colados. As educadoras ficaram observando se alguma delas conseguia associar as partes separadas ao corpo do monstro da história. A primeira criança a perceber a relação foi L. (dois anos), que colocou o cabelo de E.V.A. na cabeça. As demais crianças logo perceberam o que era para fazer e associavam sozinhas, sem a ajuda dos adultos, apenas imitando parte do comportamento dos coleguinhas, por que os palitos podiam ser iguais, ou diferentes. Quem estava com os olhos, segurava o palito na frente dos olhos, quem estava com a boca, e outros mais, faziam a mesma coisa. Algumas crianças repreendiam os próprios colegas, que não prestavam atenção na figura e colocavam o palito no lugar errado. A maior parte delas conseguiu fazer a relação. A avaliação foi feita pelas educadoras junto com as crianças: quem consegue? Quem não consegue? Depois os palitos foram trocados à escolha da turma, que brincou com a atividade até se cansar daquilo e partir para outra coisa.

A terceira história trabalhada pelas educadoras foi “O livro da família” (PARR, 2003). Depois de cantar músicas infantis, o livro foi mostrado e a história foi lida. Ler para bebês nem sempre é tarefa fácil e nessa obra as crianças se dispersaram um pouco. Para trabalhar a reflexão a professora explicou às crianças que havia pedido para as famílias uma foto. Ela mostrou a foto e perguntou: de quem é essa família? Rapidamente uma criança levantou e indicou que aquela foto era do papai e da mamãe dela. A criança levou a foto para o espelho, onde foi colada, formando um painel. A professora mostrava outra foto e as crianças ajudavam a reconhecer de quem era aquela família. Foram enviados anteriormente bilhetes nos cadernos de recados, solicitando as fotos para os familiares, mas muitos não enviaram. A atividade foi feita em etapas, para que as crianças não se cansassem. Contudo, com o passar dos dias, as crianças cujas famílias não enviaram as fotos, procuravam no espelho e sinalizavam que havia alguma coisa errada. As educadoras perceberam então que estas crianças começaram a destruir o painel, arrancando as

fotos, rasgando-as. Foi então que as educadoras desistiram de continuar pedindo para as famílias faltantes enviarem a fotografia e tiveram a ideia de tirarem fotos com a própria criança no colo, deixando aparecer somente seus braços. Imprimiram a imagem na própria escola e fizeram a exposição da foto na roda. Quando convidaram as crianças para olharem novamente observaram a alegria de L. M. (dois anos), ao ver sua própria fotografia. A alegria das crianças ao verem o que acontecia movimentou na sala uma energia diferente. Pareciam felizes por ele que antes estava entre as crianças que tentavam destruir o painel, passando depois de destruidor a defensor, não deixando ninguém danificar a atividade.

Todas as crianças tinham então, fotos próprias ou da família no painel, e por ele reconheciam-se e nomeavam os seus ou os familiares dos colegas, tal qual o objetivo inicial da proposta. Objetivos estes que foram alcançados, no entanto o comportamento de L.M. indicava modificações cognitivas estruturais. Ele reconhecia-se na foto e mostrava que quem o segurava, apesar de aparecer somente o braço, não era sua mãe ou seu pai, como em outras fotos, era M., educadora da escola, que L.M. apontava feliz. Coincidência ou não, L.M. passou a ficar mais próximo da educadora M. e também protegeu o painel até o último dia em que ele esteve exposto.

Outra atividade que embora não tenha utilizado a literatura infantil, também cabe ser destacada aqui por incentivar as estratégias de autorregulação. A educadora C. expôs os sapatos das crianças no chão em linha e convidou as crianças a pegarem o que lhes pertencia. Sem querer, a educadora esqueceu o calçado de uma das meninas, que costumava ter o hábito de calçar o sapato das coleguinhas. As crianças chegavam, observavam, encontravam o que era seu, calçavam e saíam. Mas E. (dois anos), não tinha o calçado exposto e depois de descobrir isso, olhava para o chão, olhava para as educadoras e ficava parada, pedindo socorro sem palavras. Ela percebeu que cada um pegava somente o seu calçado e embora usasse com frequência os chinelos dos amigos no dia-a-dia, naquele momento, se limitava a esperar os colegas a pegarem os seus, olhando intrigada. Quando todas as crianças já tinham pego seus calçados, a educadora C.

perguntou a E. onde poderia estar seu sapato, ao que ela prontamente indicou a própria bolsa com seus pertences, de onde retirou depois o seu calçado, feliz.

A partir da forma como desenvolveram as atividades, podemos destacar que com o primeiro livro, as educadoras incentivaram as crianças a refletirem sobre suas ações a partir de perguntas planejadas por elas antecipadamente e que permitiram às crianças a troca de conhecimentos e a observação das ações de seus pares. Esse é um aspecto importante para o início de um trabalho a partir do conceito de autorregulação. As respostas não estão dadas diretamente às crianças, mas a condução da atividade permite que o educador dê constantes *feedbacks* durante a realização da mesma. A realização da avaliação, também por meio de questionamentos, possibilita às crianças a participação em experiências que permitam pensar sobre o que já conseguem e sobre o que ainda não conseguem fazer.

Na segunda atividade é possível apontar as estratégias de autorregulação na íntegra: a fase de antevisão a partir da literatura como fruição ocorreu quando as crianças tiveram que pensar antes para descobrir o que eram as figuras nos palitos, por conta própria⁴⁸, ou por imitação da ação do colega, fato este mais recorrente entre as crianças menores. O pensar durante ocorreu enquanto as crianças brincavam e corrigiam os colegas que faziam errado e também a partir das intervenções das educadoras. Quando L. (dois anos), muito ativa, começou a corrigir os coleguinhas, de imediato, outras crianças começaram a fazer a mesma coisa. Para Rosário, Núñez e González-Pienda (2007, p. 44) o “apoio social às crianças por parte do educador e dos seus pares é uma das estratégias mais utilizadas para se ensinar e treinar a auto-regular a aprendizagem”. Já o pensar depois, pode ser observado, pelas educadoras, quando as crianças trocam seus palitos e fazem a associação correta da figura com outras partes do corpo, revelando que o objetivo das educadoras foi alcançado.

O mesmo pode ser visto nas últimas duas atividades citadas, em que as crianças tiveram um momento de prévia reflexão, embora não possamos afirmar que

⁴⁸ Geralmente isso aconteceu com as mais velhas, ou seja, as que tinham entre um ano e meio e dois anos.

tenha sido um planejamento da parte infantil, mas sim direcionado pelas educadoras, de acordo com os objetivos propostos, ou seja, tiveram que refletir sobre suas famílias, sobre as famílias dos colegas, sobre seus pertences e sobre os pertences dos colegas. O pensar durante foi observado quando as crianças faziam a identificação. Já o pensar depois foi percebido na reação do grupo ou de crianças específicas, perante a mudança de comportamento de L. M., que levou às outras crianças a refletirem sobre o que estava acontecendo. É importante destacar que o poder do exemplo, nos diferentes momentos em que as crianças observam a si mesmas, em que observam as ações dos adultos e de seus pares é fundamental para a autorregulação. Rosário, Núñez e González-Pienda (2007, p. 44) destacam que “comportamentos, verbalizações e mesmo expressões de carácter não verbal dos modelos significativos são tidos em consideração pelos observadores – neste caso crianças – servindo como sinais-chave para a subsequente reprodução”. Para a perspectiva sociocognitiva a reprodução não se dá de forma passiva, mas a partir da observação ativa do sujeito que decide quais os aspectos quer focar. No exemplo dado de L., as outras crianças, ao observarem o seu comportamento, podem ter sido encorajadas a também realizar a atividade considerando o resultado gratificante (de L).

Rosário, Núñez e González-Pienda (2007, p. 28) dizem ainda que os adultos atuam como modelos, recursos e/ou guias e “a forma como desempenham os seus papéis influencia fortemente o comportamento das crianças. Os colegas e amigos também são importantes na medida em que ajudam a compreender a perspectiva do outro”. Sendo assim, afirmamos nossa posição perante os espaços educativos, tal qual propunha Piaget (1969) quando dizia que a educação tem como primordial objetivo a formação de pessoas criativas, inventivas, descobridoras e críticas. Tais espaços educativos, quando fortalecidos por educadores comprometidos a atuarem não apenas como modelos, mas principalmente como professores mediadores, podem contribuir com a experiência de aprendizagem mediada proposta por Feuerstein (CARVALHO, 2012).

Como observamos, a literatura infantil pode e deve fazer parte desse processo⁴⁹.

11.1.2 Teoria e prática no AG2A – Com crianças de dois a três anos

Professora Wendy

As crianças do Agrupamento II A, assim como ocorre com as outras três turmas do período integral, entram na escola às 7h00 e voltam para casa entre 17h00 e 18h00.

Logo que chegam, de manhãzinha, as crianças do AG2A são recepcionadas pelas educadoras em uma roda, que pode ser de música, de história, de conversas, dentre outros temas. Foi nessa roda, em meio a muita conversa que surgiu o Projeto Meu Amigo Livro, planejado para despertar o gosto pela leitura e incentivar o desenvolvimento da autorregulação.

No começo do Projeto, as crianças pintaram suas próprias sacolas para empréstimos de livros na biblioteca da escola e as educadoras enviaram para as famílias um bilhete informativo, solicitando auxílio para o mesmo na leitura e no cuidado com os livros emprestados.

O desenvolvimento das atividades aconteceu no decorrer do ano, toda quinta-feira, quando as crianças eram acompanhadas por uma educadora, em pequenos grupos, para que fizessem suas escolhas na biblioteca. O livro era devolvido na segunda-feira seguinte.

A cada quinze dias, sempre às segundas, uma criança era escolhida para fazer o reconto da história do livro emprestado para os colegas, com a utilização do

⁴⁹ As observações que trazemos aqui, a partir do que vimos, ouvimos e vivemos, diferem muito entre si se fizermos uma comparação entre as doze salas assistidas. Acreditamos que essa diferença aconteça não apenas pelo fato das turmas serem singulares, assim como as crianças e adultos, mas pensamos que isso ocorre principalmente pelo trabalho pedagógico desenvolvido. Sendo assim, as observações das turmas que elaboraram um trabalho mais coeso como os objetivos da pesquisa, apresentam detalhes mais ricos e concisos de nossa parte. As turmas que elaboraram atividades que não estavam plenamente de encontro com os objetivos principais do estudo, aportam menos riqueza em nossa escrita. Isso poderá ser melhor visualizado no tratamento dos dados obtidos na pesquisa. É válido também dizer aqui que o tempo dedicado às observações foram iguais para todas as turmas.

microfone, para facilitar o entendimento de quem ouvia. As crianças gostaram muito dessa atividade e a avaliação positiva foi feita pelas educadoras, junto com as crianças, a partir do prazer demonstrado no momento do reconto.

Todas as crianças participaram, até mesmo P. (três anos), uma criança autista da turma, que recontou a história de seu livro com detalhes. A literatura infantil utilizada foi rica e diversificada, partindo sempre do interesse e da escolha individual de cada criança.

Para desenvolver o gosto pela leitura e incentivar a criatividade sobre diferentes formas de ler, as educadoras do AG2A trabalharam com a literatura clássica, fazendo a leitura tradicional, de forma oral, mostrando as figuras dos livros e também a leitura lúdica, utilizando para isso recursos variados, como fantoches, imagens no palito, caixas de histórias, possibilitando a desinibição das crianças, o desenvolvimento da criatividade e do senso artístico.

Diversas questões foram feitas pelas educadoras, incentivando a reflexão, antes, durante e depois de cada história. Quando contaram “Os três porquinhos” (Machado, 2004), a educadora R. solicitou às crianças que lembrassem qual era a música que eles conheciam sobre os porquinhos, questionou depois o que já sabiam dessa história, com questões reflexivas. R. pediu a P.H. (três anos), criança mais envolvida naquele momento de leitura, que recontasse a história para os amigos. P.H. imitava a educadora na entonação de voz e procurava fazer perguntas para seus colegas, assim como R. fez, quando se esquecia de algum detalhe importante da história, R. fazia intervenções com questões que o remetessem a pensar e explicar o esquecido para os amigos.

Em outra atividade, com a literatura contemporânea, as educadoras buscaram trabalhar medos e sentimentos, utilizando dentre outros livros, “Quem tem medo de monstro” (ROCHA, 2012b). Durante a leitura do livro, as crianças interagiam com a história utilizando falas como “o monstro vai pegar ele!”, “a bruxa também sente medo!”, “o monstro tem cara feia!”.

Para mobilizar o envolvimento na atividade, as educadoras iniciaram uma conversa coletiva para que cada criança pudesse expressar qual era o seu medo. Esta conversa foi instigada pelas educadoras de forma a demonstrar que as pessoas

podem sentir medos diferentes e foi direcionada para que as crianças não repetissem o que o colega havia acabado de dizer. Perguntando um a um sobre seus medos, as educadoras tiveram respostas variadas.

Depois da história, as educadoras incentivaram as crianças a fazerem um desenho daquilo que tinham medo, em um objeto diferente do papel habitual, ao qual já estão acostumadas. A proposta era desenhar na transparência/plástico com canetinhas coloridas. A possibilidade de realizar o desenho em um material diferenciado foi explorada quando as crianças tiveram que pensar em como utilizar aquele material (papel transparente e hidrocor). Por meio de perguntas, instigadas pelas adultas responsáveis, instaurou-se um diálogo a respeito do que as crianças esperavam daquela atividade.

O que dava para fazer ali? Com já haviam visto as canetinhas, as crianças disseram que dava para desenhar. Durante a realização da proposta, as educadoras também fizeram os desenhos de seus medos, para que as crianças tivessem alguma referência, realizando questionamentos enquanto acompanhavam a execução dos desenhos. Ao final, os desenhos feitos pela turma foram projetados no retroprojetor, para que todos vissem as obras produzidas. Em uma avaliação, as crianças puderam perceber que todos são capazes de expressar seus sentimentos de formas diferentes.

Quando observamos a prática pedagógica no AG2A, observamos que a afinidade entre as educadoras levaram para a rotina da turma uma parceria que se reflete em atividades executadas em sintonia com os interesses da criança, com os interesses do grupo e com o interesse das propostas da formação continuada.

Em todas as atividades desenvolvidas e observadas por nós, aqui citadas ou não, foram percebidos indícios de utilização das estratégias de autorregulação, no cotidiano com as crianças e também no comportamento das educadoras, que habitualmente planejam, desenvolvem e avaliam tudo o que propõem para as crianças enquanto utilizam a literatura como arte e também como meio para seus planejados percursos pedagógicos.

A ação da (s) criança (s), a forma como as educadoras conduziram a atividade e os seus relatos permitem-nos inferir que valores e crenças que a criança

atribuí à atividade desenvolvida podem ser considerados fatores primordiais para a promoção de competências que propiciem a aprendizagem autorregulada (ROSA, 2015).

11.1.3 Teoria e prática no AG2B – Com crianças de dois a três anos

Professora Doroty

As crianças do AG2B gostavam muito de livros, desenhos e vídeos. A grande maioria turma era composta por filhos únicos e, segundo as educadoras, talvez por tal motivo, tivessem mais dificuldade para dividir brinquedos ou para participar de atividades coletivas. Por isso, a professora escolheu trabalhar com o livro “Anton e as meninas” (Könnecke, 2013), justificando a escolha da obra com a necessidade de ensinar as crianças a brincarem juntas, partilhando brinquedos, sem bater ou jogar areia no amigo.

A leitura do livro foi feita na roda da conversa e enquanto a professora fazia a leitura, de forma lúdica, arrancando risos da criançada, mostrando as ilustrações e entonando a voz para trazer mais emoções às ações do personagem, também introduzia questões que remetiam à reflexão sobre os conflitos vivenciados durante as brincadeiras no parque de areia, com perguntas como: dá para brincar com o amigo no parque mesmo quando a gente tem só um baldinho? É mais gostoso brincar sozinho ou com os colegas? Por que é ruim jogar areia no olho do outro? Após a leitura do livro, a professora retomou com as crianças os conflitos que surgiam nos momentos de parque e deixou na areia apenas três brinquedos com os quais as crianças pudessem brincar. Ficou observando depois, junto com as monitoras⁵⁰, para ver como elas se organizariam com os poucos objetos à mão. Perceberam uma boa interação entre a turma e uma das estratégias utilizadas pelas crianças foi a negociação interpessoal. Através do diálogo, conseguiram brincar juntas com os brinquedos escassos. Em um segundo momento, enquanto as

⁵⁰ Essa é uma turma de período integral, por isso atuam na sala uma professora e duas monitoras no período da manhã e duas monitoras no período da tarde.

crianças permaneciam brincando, as educadoras acrescentaram mais brinquedos no parque, como de costume. Não houve brigas naquele dia e quando houve em dias seguintes, as educadoras retomavam o que haviam conversado.

As educadoras avaliaram com as crianças a atividade do parque, por meio de uma roda da conversa e foi possível perceber que brigar, bater ou jogar areia no amigo, não acontecia apenas pela quantidade reduzida de brinquedos, mas principalmente pelas ações provocativas do colega, tais como mexer sem permissão em algo que não lhe pertencia ou pelo gosto de estragar os bolos de areia, feitos com capricho pelo outro. Os episódios da mediação feita pelas educadoras a partir do livro de Könnecke (2013) indiciam que os efeitos da atividade foram positivos, embora não se possa deixar de ressaltar que não são nem generalizados (vividos da mesma forma por todas as crianças envolvidas) nem definitivos.

Um outro livro trabalhado com a turma foi “Vai embora grande monstro verde” (Emberley, 2009). A professora justifica a escolha por que durante a troca de roupa das crianças, costuma colocar, habitualmente, um vídeo para que elas assistam, afirmando que com isso a turma se mantém mais calma, enquanto as educadoras atendem juntas seus cuidados físicos. Nesse contexto, relatam que: *“Ao colocarmos o DVD “Casa Monstro” percebemos que algumas crianças correram e se esconderam atrás da mesa da sala. Outras taparam os olhos demonstrando medo. Quando perguntamos o que estava acontecendo logo disseram que estavam com medo do monstro”*.

Diante disso, a professora buscou junto com as monitoras, atividades que incentivassem as crianças a pensarem sobre a existência de monstros. Durante a leitura, as crianças foram muito participativas, e as educadoras questionaram-nas sobre o conhecimento de algum segredo que pudesse fazer o monstro ir embora e as crianças tentaram imaginar, apontando ideias que pudessem espantar os monstros, até que M. (três anos) sugeriu *“Podemos gritar bem alto: “Vai embora grande monstro, igual o livro”!* As educadoras gostaram da ideia e todo mundo gritou, imaginando que qualquer monstro sairia correndo com dor de ouvido, após aquela gritaria.

Como continuidade, foram confeccionadas máscaras verdes de monstro junto com as crianças, que pintaram e brincaram de fazer "caretas" monstruosas no espelho da sala. Outros diálogos sobre monstros, em diversos momentos do dia eram constantes. Uma criança chegou a dizer que o monstro morava dentro da televisão, que ele ficava preso lá e que ninguém precisava mais ter medo. As educadoras passaram quase duas semanas conversando sobre monstros, ouvindo as crianças e fazendo interferências com perguntas do tipo: "mas será mesmo?"; "você acredita que isso acontece de verdade?"; "e se os monstros vivessem somente na imaginação?"; "o que aconteceria se você encontrasse um monstro na escola?"; "o que você diria para ele?"; dentre outros questionamentos. Dias depois, as educadoras colocaram novamente o vídeo anterior e observaram que as crianças que apresentavam muito medo no começo, assistiram normalmente ao filme. Quando a imagem do monstro apareceu na TV, foi uma bela gritaria: "Vai embora grande monstro"!

O livro "Lá vem o homem do saco" (Hall, 2011), também foi trabalhado com essa turma. As educadoras da tarde buscaram incentivar a imaginação das crianças, pelo fato do livro ser constituído apenas por imagens. Para isso, planejaram a participação da turma na contação da história. A cada página virada, as crianças imaginavam uma situação diferente sobre o homem do saco. Algumas lembraram que podia ser o homem do saco que o pai ou mãe falam em casa, que pega crianças e leva embora. Outras achavam que dentro do saco poderia ter doce ou chocolate. Mas o rosto assustado predominava no cenário, por isso, a garotada prestava atenção e fazia comentários, um atrás do outro. O final do livro foi uma surpresa, pois o mistério sobre o que havia dentro do saco foi revelado quando o homem tirou de lá um belo e desconhecido instrumento musical. Algumas crianças contestaram: "*Tá errado, tia! A mamãe diz que o homem do saco pega criança, coloca dentro do saco e leva embora. Dentro do saco tem criança!*". E a questão foi motivo para uma longa conversa, sobre o medo do homem do saco, que promoveu um debate reflexivo sobre falar com estranhos e sobre a confiança nas pessoas.

Pela avaliação desta atividade, foi possível dizer que algumas crianças compreenderam que o homem do saco do livro era diferente, que ele gostava de

música e que não raptava crianças; outras se expressaram dizendo que o livro não contava a verdade e que a mamãe, o papai ou a vovó é que sabiam o correto. E a questão foi motivo para um debate reflexivo sobre falar com estranhos e sobre a confiança nas pessoas.

É possível dizer que ao participarmos das atividades elaboradas por essa turma, pudemos perceber que a proposta de desenvolver a autorregulação por meio da literatura infantil aparece em todos os momentos relatados, algumas vezes mais, outras menos, no entanto, o planejamento da professora/educadoras direcionou o desenvolvimento das atividades e a avaliação obteve um resultado positivo na maioria das propostas, tal como a sugestão de Piscalho e Veiga Simão (2014a; 2014b) para o desenvolvimento de uma aprendizagem autorregulada.

A fruição também foi ressaltada pela professora, que buscou integrar a imaginação com o diálogo para a aprendizagem mediada, em atividades, referências literárias e contextos diferenciados, propostos em uma sequência que intencionava levar a criança à reflexão, à superação de seus medos, o que vem de encontro com o que propõem Rosário, Núñez e González-Pienda (2007, p. 29) quando indicam que a “sequencialidade autorregulatória (pensar antes, durante e depois da tarefa) deve ser trabalhada recorrentemente e intencionalizada em diferentes tarefas e domínios de aprendizagem, analisando sempre situações concretas”.

Ao escolher uma obra literária para trabalhar o sentimento do medo entre as crianças menores de sua turma, a professora impulsionou o desenvolvimento de tais crianças, melhorando seus processos intra/interpessoais, mediando-as para a aprendizagem autorregulada, tal qual a proposta de Feuerstein (FUENTES, 1999). Um exemplo disso foi o comportamento de F., que antes da mediação chorava copiosamente diante de filmes específicos e atividades festivas e depois do planejamento para o fim determinado a levar as crianças a superarem seus medos, F. passou a assistir os filmes que anteriormente o apavoravam e a direcionar-se para o pátio onde acontecem as festas da escola voluntariamente.

Por meio da fruição proporcionada pelo livro “Vai embora grande monstro verde” (Emberley, 2009), aliada às atividades desenvolvidas com a turma toda e também por meio do diálogo mediado, F. deixou de ter medo de monstros e de

festas. Acreditamos que é a essa mediação intencional, voltada para o potencial de aprendizagem e superação das crianças, que Feuerstein se referia como experiência de aprendizagem mediada (FUENTES, 1999).

A leitura do livro *Anton e as meninas* (Könnecke, 2013), também proporcionou momentos de fruição e espaço para a autorregulação da aprendizagem da turma, que passou a apresentar menos conflitos na hora do parque depois da intervenção mediada pela literatura infantil.

Quando as desavenças reapareciam, a professora, juntamente com as monitoras da sala, retomavam os combinados, lembrando as regras de convivência, tal qual haviam visto na referência literária. Esta interação ajudou as crianças a selecionarem e organizarem as informações mediadas pelo livro e pela roda da conversa, interferindo no comportamento da turma.

Com o livro *Meu coração é um zoológico* (Hall, 2011), também trabalhado com essa turma, as educadoras tinham como objetivo trabalhar exclusivamente a fruição, instigar a imaginação, contudo, confirmamos que mesmo quando não há uma intenção pedagógica, ainda assim as crianças aprendem algo. Nesse caso, nem todas conheciam os animais expostos nas ilustrações do livro.

Ao visitarem o bosque da cidade e verem animais semelhantes aos da história, puderam fazer associações. Criaram depois um painel, com um zoológico coletivo, e para isso tiveram que pensar, socializar ideias, aceitar a opinião dos colegas, mesmo quando parecia que não conseguiriam fazer isso, por serem tão pequenas.

Com a última obra literária apresentada, *Lá vem o homem do saco* (Rennó, 2013), as crianças observavam as imagens do livro e construíram uma narrativa a partir do que viram. O diálogo sobre o “homem do saco” modificou comportamentos e sentimentos em algumas crianças, embora outras tenham permanecido na crença aprendida anteriormente com seus familiares, afirmando que o homem do saco leva crianças embora.

O papel da literatura infantil como fruição, como aprendizagem, como meio para a reflexão e para o pensamento crítico, tal como propõe Hunt (2014), para nós, é muito visível nas observações que acabamos de relatar. Aos nossos olhos,

para essa turma, ela se constitui como a formatividade a qual Pareyson (2001) se referia quando buscava sua definição para a arte.

11.1.4 Teoria e prática no AG2C – Com crianças de dois a três anos

Professora Emília

As educadoras do Agrupamento II C, do período da manhã escolheram trabalhar com o livro “O pássaro sem cor” (PASCOAL, 2011). Depois da leitura da história, houve uma dramatização organizada pelas educadoras, seguida por uma pintura impressa do pássaro sem cor. Como fechamento, a professora apresentou questões sobre as atitudes do pássaro, levando as crianças a pensarem sobre valores. Ao avaliar a proposta, a professora diz que: *“No início trabalhei com o grupo todo. Não obtendo bons resultados, replanejei e dividi o grupo em duas turmas. Percebi que depois disso as respostas dadas pelas crianças foram melhores”*.

Com o livro “O menino que queria voar” (Mossato, 2013), as educadoras da tarde planejaram estimular a fantasia e incentivar as estratégias de autorregulação. As educadoras distribuíram tecidos vermelhos que foram associados pelas crianças com capas de super-heróis. Para incentivar o pensamento e a fruição, cada criança escolheu um super-herói e depois, em grupo, soltaram a imaginação, se passando por diferentes personagens heroicos. As crianças brincaram de voar, de pular do prédio, de serem fortes, mas quase sempre sozinhas. Quando se cansaram, as educadoras fizeram uma roda e questionaram a garotada sobre o que poderiam fazer para salvar o mundo, o amigo, a professora, os animais, etc. As crianças responderam que tinham que voar juntas; que tinham que livrar o amigo do perigo; salvar do fogo; pegar o gatinho na árvore, etc. Depois da reflexão, as educadoras, também caracterizadas com suas capas de heroínas, convidaram as crianças para brincarem novamente e o comportamento da criançada durante a brincadeira aconteceu de forma diferente: havia amigo salvando amigo, criança salvando educadora, havia crianças voando juntas, ou voando segurando um avião de papel. Isso deu margem para as educadoras pensarem em outra história.

Com o livro “O jornal” (Auerbach, 2012), as educadoras da tarde falaram sobre as dobraduras de papel. As crianças foram convidadas a observarem as ilustrações e a pensarem sobre o que poderia ser feito com jornal. Após as respostas variadas, as educadoras convidaram as crianças para fazerem as dobraduras, mas a turma teve bastante dificuldade. Essa atividade acabou exigindo um tempo maior e mais empenho por parte das responsáveis, mas ao final, todas as crianças levaram para casa um brinquedo de papel, ao menos parcialmente produzido por elas.

Com o livro “Voa pipa, voa” (Rennó, 2011), as educadoras sequenciaram as atividades, objetivando exclusivamente incentivar a arte e a diversão. Após a leitura da história, as crianças recortaram papel com a mão, dobraram e decoraram folhas de jornal, com as quais confeccionaram capuchetas. Essa atividade teve como finalidade o entretenimento e a criatividade e por isso, não houve dedicação exclusiva para muitas perguntas direcionadas. Depois de prontas, as capuchetas foram amarradas em barbantes e levadas para o campo de futebol próximo da escola. Ali, as crianças passaram mais de uma hora brincando e se divertindo.

O trabalho desenvolvido com o AG2C foi diferenciado em relação às outras turmas. Embora a literatura infantil tenha sido trabalhada com as crianças com diferentes propósitos ao longo do ano, as educadoras do período da manhã tiveram muitas dificuldades para relacionar a teoria da formação com suas vivências, pois não conseguiam (ou não queriam) colocar em prática o que víamos na formação. Como estão na educação há um longo tempo, trazem consigo uma prática consolidada, e nesse contexto o estabelecimento de relações entre teoria e prática, para trazer alguma contribuição para o cotidiano foi menos evidenciado. Ao grupo da manhã cabe apenas a primeira atividade relatada aqui, embora outros trabalhos interessantes tenham sido desenvolvidos, com finalidades outras, por isso não aparecem nesse texto. Contudo, as educadoras do período da tarde, que não têm formação em Pedagogia e possuem apenas o estudo de nível médio, a partir do conteúdo da formação continuada, tiveram uma visão diferenciada, utilizando a literatura como fruição e também para a promoção de estratégias da autorregulação, como pudemos observar nas demais atividades relatadas. Aproveitamos esse ensejo para reforçar aqui nossa crença sobre a importância da formação, que pode ser

melhor observada quando refletida em um trabalho que se mostra de forma planejada, direcionada e avaliada. Por meio dele torna-se possível o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

11.2 As turmas do AG3 da manhã

11.2.1 Teoria e prática no AG3A – Com crianças de três a seis anos

Professora Jasmine

A professora do AG3A utilizou ao longo do ano muitos e muitos livros da literatura infantil. Para a prática pedagógica desenvolvida a partir da teoria da formação, a professora escolheu o livro “Maria-vai-com-as-outras” (Orthof, 2008), planejando trabalhar o prazer de ouvir a história, enquanto também proporcionava reflexões que auxiliassem mudanças no comportamento imitativo das crianças, incentivando a autonomia e a socialização. Por ser uma história conhecida pela turma, a professora deixou que a garotada manuseasse o livro e recontasse a história que conhecia; depois do reconto feito pelas crianças, a professora fez a leitura. Logo após, as crianças desenharam a Maria e conversaram em grupo sobre o comportamento das pessoas, sobre os diferentes jeitos de pensar. Ao final, foi retomada a questão do comportamento imitativo e depois disso, era comum ouvir a avaliação feita pelas próprias crianças “*para de ser Maria-vai-com-as-outras!*”.

Essa atividade contribuiu com o pensamento crítico sobre os próprios atos e auxiliou na percepção de ações e atitudes mais reflexivas, tal como é destacado por Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), quando trazem nesse sentido, que os ganhos educativos só serão consistentes na aprendizagem da criança se houver oportunidade para que haja uma reflexão sobre as ações individuais e sobre as consequências desencadeadas por estas ações. Para estes autores, a escola ainda é carente de espaços que permitam o diálogo reflexivo a respeito de tais ações e reações. Essa questão é relevante porque “observando comportamentos e as suas consequências, as crianças são capazes de formular expectativas de resultado ou

crenças sobre os resultados de tais acções” (ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 46).

Visando objetivos diferentes, a professora trabalhou em um outro momento, versos, poemas e parlendas. Com “O livro de números do Marcelo” (Rocha, 2013a, p. 8), as crianças descobriram o seguinte verso: “Lá no céu tem três estrelas, todas três em carreirinha, uma é minha, outra é sua, outra é de Mariazinha”. A maioria das crianças não sabia o que significava “carreirinha”, por isso a professora promoveu um diálogo a respeito do novo vocábulo. J. (quatro anos) sinalizou que significava “*um atrás do outro*”; M. (cinco anos) disse “*é uma fila!*” A professora perguntou a importância da fila e J. (quatro anos) respondeu “*por que senão vira bagunça!*”. O diálogo foi mediado para a compreensão da importância da organização.

Utilizando um varal de história para exibir poemas e parlendas que pesquisaram, a garotada fez uma exposição do que aprendeu para os amigos de outras salas do AG3 da manhã, ampliando o espaço de discussão e reflexão.

Nessa turma a professora também trabalhou a comparação de histórias como o clássico “Os três porquinhos” (Machado, 2004) e “Os três jacarezinhos” (Kettelman, 2010). Em um primeiro momento a professora colocou vários livros sobre a mesa, para as crianças escolherem a história que queriam ouvir naquele dia. O eleito foi “Os três porquinhos” (Machado, 2004). A leitura foi feita, mas como as crianças conhecem a história, as perguntas realizadas pela professora sobre o livro foram respondidas rapidamente, sem muito interesse ou reflexões mais profundas.

A professora se lembrou do livro “Os três jacarezinhos” (Kettelman, 2010) e pela semelhança com a narrativa anterior, resolveu contar a história para a turma. Essa obra era desconhecida pelas crianças, por isso todas ficaram muito atentas às imagens e à narrativa feita pela professora.

Não demorou muito para as crianças perceberem a semelhança entre os dois livros. Com perguntas a professora R. direcionou o diálogo, questionando o que era igual e o que era diferente nas histórias, ao que as crianças iam se lembrando dos fatos narrados e iam respondendo. R. aproveitou para falar sobre a capacidade que as crianças têm de fazer as coisas sozinhas e foi listando com elas o que dava e

o que não para as crianças que estavam naquela sala fazerem, sem a ajuda dos adultos. Duas listas foram feitas na lousa, a partir do que foi falado.

Essa atividade nos remete a pensar no que traz Rosário (2004) quando diz que as histórias não foram feitas para fazer de nós somente melhores leitores, mas principalmente melhores autores. Autores dos próprios pensamentos, dos próprios sentimentos e das próprias ações.

A literatura infantil, quando utilizada como meio pedagógico, pode contribuir com o desenvolvimento dessa “autoria” pessoal e intransferível, por que enquanto arte formativa, desperta em cada pessoa reflexões singulares, observações únicas e sentimentos distintos. Pela literatura infantil a criança pode ser Maria, Marcelo, Jaca, ou qualquer outro personagem, sem deixar de ser a pessoa real e exclusiva que é, ampliando aquilo que já sabe.

Quando a literatura infantil faz parte de um contexto de aprendizagem mediada, a criança tem a possibilidade de adquirir valores que estão além da necessidade de sobrevivência, valores que englobam a moralidade, a afetividade e a ciência (GONÇALVES E VAGULA, 2012). Valores que autorregulam a aprendizagem. Valores que divertem, que instruem, valores que humanizam.

11.2.2 Teoria e prática no AG3B – Com crianças de três a seis anos

Professora Ariel

Dentre as muitas atividades desenvolvidas por essa turma para trabalhar a autorregulação e a fruição por meio da literatura infantil, a professora justifica o projeto “Mais rápidos do que a luz” com o seguinte registro:

“Com a intenção de trabalhar a expressão facial e ampliar o repertório para as brincadeiras de faz de conta e para ajudar as crianças que só respondem com choro a qualquer alteração em sua vida, a seguir alguns exemplos: se alguém pega um brinquedo que ele quer: chora; se alguém esbarra: chora; se alguém se senta junto na mesa para brincar justo na sua vez e pega o brinquedo antes: chora; se ninguém quer brincar junto: chora. Para ajudar nesse problema, sempre

conversamos sobre a importância de falar com o colega e com o adulto presente sobre como se sente, o que pensa e verbalizar seus motivos de chateação ou de alegria. Mas percebi que somente falar não estava dando um resultado muito rápido e decidi falar sobre a importância das expressões faciais. Levei um cartaz que mostrava os tipos de emoções e as expressões faciais. Brincamos de fazer caretas, contei muitas histórias tristes, felizes, de medo, etc. Tudo isso aconteceu no início do ano e as crianças começaram a se expressar mais, como por exemplo: se gostaria de brincar com alguém sempre iriam ao outro com um sorriso, pois como foi conversado, ninguém que fica num canto com cara fechada atrai amigos. Outro exemplo é que muitos estavam expressando em palavras e expressões faciais os motivos de se sentirem irritados e tristes com algumas coisas, e com diálogo resolviam os desentendimentos. Mas ainda havia muitas crianças que não conseguiam fazer isso, como o C. que resolvia tudo batendo nos colegas e quebrando as coisas ao seu redor, mesmo diante dos apelos para o diálogo. Até que um dia eu li a história “Bocejo”⁵¹. Imediatamente as crianças lembraram-se de nossas conversas, das atividades, das caretas e brincadeiras do Projeto identidade. Sem vergonha nenhuma todos abriram a boca, bocejando e falando do que fazemos quando estamos com sono, alguns relataram que sentem sono quando esperam no consultório médico, outros quando estão sentados na igreja, outros contaram como bocejavam e dormiam em festas e no ônibus ao viajarem. Até que chegamos na página que mudaria todo meu planejamento da semana. Tinha o Albert Einstein mostrando a língua!!! A primeira pergunta foi: “quem é ele?”. Minha resposta: vamos pesquisar!!! Eu estava com o tablet na sala, e pesquisamos fotos dele, e quem era ele. Descobrimos seu nome e que era um homem muito inteligente!!! E então começou uma grande discussão, afinal pode ou não pode mostrar a língua? Depois de muita conversa, as crianças chegaram a conclusão de que pode mostrar a língua, mas tem hora pra isso, pois tem hora de brincar e tem hora de ficar sério. Ao chegar em casa pesquisei sobre esse grande físico, e levei minha pesquisa para a turma e olha só o que descobrimos: que não há nada mais rápido que a luz! Einstein estudou

⁵¹ (BRENMAN E MORICONI, 2012).

sobre isso e nós tentamos verificar se era verdade. A Beatriz propôs de acendermos a luz e quem chegasse ao outro lado da sala ganhava, porém a luz ganhou todas as vezes, não importava o quanto corrêssemos. Descobrimos também que a luz é mais rápida que os carros de corrida e os aviões. Não tem nada mais rápido que a luz”.

O relato da professora nos indica que a estratégia de autorregulação “pensar antes”, pode vir revestida de acordo com o interesse das crianças, com o pensamento reflexivo. Para pensar durante, as crianças pesquisaram o que produz a luz e desenharam o sol e as estrelas. Fizeram obras de arte sobre o sistema solar com a técnica de soprar tinta no canudo e depois enfeitaram com glitter. Brincaram de correr e fizeram outras experiências para tentarem ser mais rápidos do que a luz. Para pensar depois ficou todo o conhecimento adquirido durante o projeto, que as crianças comentaram muito, com a certeza de que as pessoas não conseguiam ser mais velozes do que a luz. Isso só acontecia na imaginação, no pensamento.

Outra atividade dessa turma que merece destaque foi feita a partir da obra “O minhoco apaixonado” (ROSCOE, 2013). A professora escondeu o livro em uma sacola de papel e guardou no armário da sala. Na hora da história, ela contou às crianças que o livro estava escondido e todas ficaram interessadas em procurar. Brincando de quente e frio a turma encontrou o livro, que foi explorado, lido, cantado pela música do final e recontado pelas crianças. Por fim, a horta da escola foi o local indicado para o AG3B descobrir e observar minhocas de verdade. Na avaliação, a turma apontou ter gostado muito das atividades e pediram para a professora continuar “fazendo daquele jeito”. A professora relatou ao final que:

“Muitas outras coisas foram trabalhadas durante o ano para que as crianças conversassem mais sobre seus sentimentos e evitassem reagir com choro ou gritos, e também conseguissem demonstrar seus sentimentos, com as expressões faciais, pensando antes de agir, pensando durante, depois, com a autorregulação. A mudança foi nítida com muitas crianças da turma, pois tudo isso é um processo”.

Sobre a formação continuada, a professora nos passou a seguinte informação, durante as observações:

“Eu relembrei que tem mais coisa que dá para a gente fazer com as crianças. Por que a gente vai deixando para fazer depois e aí eles vão para o primeiro ano e a gente não fez tudo o que precisava fazer. Eu olhei para coisas que eu já fazia com outros olhos depois da nossa formação. Por isso eu gostei bastante”.

11.2.3 Teoria e prática no AG3C – Com crianças de três a seis anos

Professora Polyana

A professora dessa turma observou que suas crianças faziam coisas erradas, sabendo que são erradas porque outras crianças também fizeram ou mandaram, ou seja, subiam no muro, batiam no colega, jogavam brinquedo no mato, etc. Como isso era um problema recorrente, ela planejou trabalhar com eles o livro “Maria-vai-com-as-outras” (ORTHOF, 2008). Em um primeiro momento foi feito com as crianças uma leitura livre, por prazer, para fruir. Em outro dia foi feito o reconto da história pelas crianças e a professora mediou o diálogo com as seguintes questões: é legal fazer tudo o que os outros fazem? Mesmo se é algo errado ou que não gostamos? Porque é melhor fazermos só o achamos certo? Porque existem regras? O que acontece quando não cumprimos as regras? A reflexão a partir do livro resolveu parte do problema, contudo, na avaliação realizada pela professora, ela relata que quando as crianças veem os colegas fazendo algo errado, já não imitam mais, mas continuavam a descumprindo os combinados da sala, e outras estratégias tiveram que ser pensadas para que houvesse uma autorregulação da aprendizagem nesse sentido.

Em outra situação, após um projeto sobre arte, analisando Van Gogh com a turma, a professora trouxe um espelho retangular que foi bem apoiado na altura das crianças, para se trabalhar o autorretrato. Em um lado a criança se observava no espelho, e no outro lado ela tinha à sua disposição uma transparência para que pudesse desenhar o que via no espelho. A concentração das crianças para se perceberem era incrível.

No AG3C há uma menina, M. L. (quatro anos) com problemas familiares e emocionais, e talvez por esse motivo, a criança teve muita dificuldade para conseguir frequentar a escola. Durante seis meses ela chorava muito, por todo e qualquer motivo. Para ajudar essa criança, a professora escolheu o livro “A nuvenzinha chorona” (Elem, 2009). A leitura foi feita com as crianças e o diálogo mediado pelas seguintes perguntas: é legal ficar chorando o tempo todo? Quando as pessoas choram? O que acontece se choramos por qualquer coisa? As crianças logo fizeram a associação da nuvenzinha com M.L. e o diálogo sobre o choro foi conduzido de forma que a menina pudesse se perceber na história. O intento foi alcançado com o passar dos dias e com a retomada reflexiva, a criança deixou de chorar ininterruptamente, como fazia até então, mas não parou completamente de chorar. A diferença é que depois do trabalho direcionado, ela conseguiu autorregular-se nesse sentido. Antes, chorava sem um motivo aparente, não sabia explicar o motivo do choro. Depois da intervenção com o livro, ela chorava menos e quando chorava, conseguia explicar com detalhes a razão da tristeza, que para a professora parecia plausível: o amigo me bateu e doeu; eu não gosto de vir para a escola porque prefiro ficar com minha mãe; eu não gostei desta história; dentre outros motivos.

11.2.4 Teoria e prática no AG3D – Com crianças de três a seis anos

Professora Alice

V., a professora dessa turma possui estudo da graduação na área literária (Trabalho de Conclusão de Curso) e busca equilibrar intencionalmente fruição e aprendizagem mediada.

Com o livro “Coach!” (Folgueira, 2013), V. intencionou promover a diversão com a leitura e também a reflexão sobre as diferenças, tentando fazer com que as crianças repensassem sobre suas atitudes com R. (quatro anos), diagnosticado com transtorno autista. A professora apresentou o livro, leu a sinopse, o nome do autor e ilustrador, para depois, começar a leitura. Quando a história terminou, ela questionou: *“O que o porquinho queria fazer na lagoa dos sapos? Ele*

queria zombar? Imitar?” As crianças concluíram que o porquinho queria ser amigo, apenas brincar junto com os sapos. E as perguntas continuaram: *“Por que os sapos não souberam disso e foram procurar respostas em outro lugar? Porque já não viraram amigo dele?”* E as crianças responderam que era porque o porco não dizia nada, apenas *“coach”*. A professora rebateu: *“E as pessoas só conseguem entender a outra pela fala?”* Algumas afirmaram que sim, outras não responderam. A professora continuou: *“Um bebê não fala, como a mamãe sabe que ele está com fome?”*. F. (três anos) respondeu *“Ele chora!”*. Durante essa conversa, O. (cinco anos) disse *“R. também não sabe falar e a gente entende ele”*. *“Como a gente entende o R.?”*, questionou a professora. O. respondeu que ele mostrava o que queria e, após interrogar mais, as crianças concluíram que ele se expressava com gestos e sons.

“Aproveitei, que citaram o nome de R. e levei a discussão para onde pretendia. Confirmei que R. não fala ainda, só algumas palavras, em alguns momentos, mas que a gente consegue entender se ele está triste, nervoso, alegre, pelas expressões, quando ele chora ou quando sorri. Então brincamos de expressões: fazer cara de triste, de feliz, de medo, de dúvida, etc.”

Logo depois, a professora reiniciou o diálogo comentando que muitas vezes via que R. estava triste porque as crianças saíam do gira-gira no parque, quando ele chegava. Logo G. (quatro anos) disse: *“É que ele não ajuda a virar e fica pesado!”*. A docente levou as crianças a refletirem se já haviam tentado ajudar R. a rodar e incentivou-as a perceberem que todos nós temos alguma coisa que sabemos fazer muito bem e outras nas quais não somos tão bons, pedindo que cada uma citasse o que sabia fazer muito bem e o que apresentavam dificuldade. Depois perguntou às crianças o que R. tinha dificuldade de fazer e elas citaram: *“ele não ajuda rodar o gira-gira”; “não fala”; “não fica na roda”; “às vezes, ele grita na sala”*. A professora questionou então o que R. faz muito bem, e elas responderam: *“ele monta quebra cabeça rapidinho”; “até o super difícil”; “ele sabe escrever Ben 10”; “sabe montar um trem com aquelas pecinhas”*. A professora retomou que todas as pessoas são boas em alguma coisa, não tão boas em outras, e perguntou como devemos

tratar os amigos, todos, não somente o R., e elas responderam: “*a gente tem que respeitar*”; “*ajudar*”; “*não sair do gira-gira*”.

A professora levou para as crianças outras obras literárias que abordavam as diferenças e observou mudança no comportamento do grupo em relação a R., que já não o excluía mais de suas brincadeiras, reconhecendo seus pontos fortes e limitações. Quando alguma criança o excluía, os colegas logo repreendiam sua atitude, falando algo ou informando a professora.

Com “História meio ao contrário” (Machado, 2010), a professora justifica que inicialmente escolheu o livro porque o AG3D nomeou-se “A turma do Dragão”, e como no livro havia um personagem dragão, ela achou interessante. Havia também a pretensão de levar as crianças a refletirem sobre o dia e a noite e sobre o pensamento autônomo. O livro é extenso e por isso a leitura foi feita pela professora em capítulos, que eram sempre interrompidos em um momento de clímax, para que despertasse interesse e curiosidade nas crianças. O que deu certo, pois no dia subsequente, logo que chegavam à escola, as crianças já pediam para a professora continuar a leitura.

A história rendeu diversos diálogos sobre vários assuntos, como previsto pela professora, que sempre questionava as crianças sobre o roubo do sol e as respostas foram as mais interessantes possíveis. Algumas crianças concordavam que havia um “ladrão” e outras contradiziam: “*Não, é a noite que chegou*”; “*Foi o sol que escondeu prá noite chegar*”; “*À noite o sol se esconde atrás da nuvem*”; “*O sol anda lá no espaço*”; “*O planeta é uma bola que rebola lá no céu, por isso que uma hora o sol some*”. Com hipóteses e explicações levantadas pelas crianças, utilizando materiais da sala a professora promoveu a aprendizagem mediada e direcionou a turma para o conhecimento sobre o assunto.

Para finalizar o trabalho, a turma fez um experimento utilizando lanterna, globo terrestre e assistiu a um vídeo sobre o tema (O diário de Mika: Quem apagou o dia?)⁵². A criação desse ambiente mediado pelo diálogo e pela escuta das crianças foi enriquecedor para que as hipóteses e as impressões que naturalmente as crianças já têm sobre o mundo em que vivem fossem discutidas, investigadas,

⁵² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kbl_IJRiHJw – acesso em 12/02/2016 .

organizadas e sistematizadas a partir ação da professora mediadora. Essa ação permitiu a construção de saberes coletivos e significativos.

O livro “Misturichos” (Bueno, 2011) foi escolhido pela professora para que as crianças brincassem de fazer desenhos coletivos, a fim de que dividissem suas produções e trabalhassem com o sentimento de posse, com o egocentrismo. O livro foi apresentado pela professora, que mostrou o título, os autores, os ilustradores e a capa para a turma, perguntando depois sobre o que elas achavam sobre a história que haveria naquele livro, sobre o desenho da capa. Seria um bicho? A professora relata que: *“Após ouvir as suposições das crianças, li a apresentação que a autora e a ilustradora fazem do livro e depois li o conteúdo. As crianças se divertiram muito tentando descobrir quais eram os animais misturados”*.

Depois da leitura, a professora propôs às crianças que fizessem desenhos de animais, combinando com elas os materiais a serem utilizados e o tamanho dos desenhos, para que depois de prontos, esses desenhos pudessem ser misturados. Com os desenhos concluídos, a professora solicitou para as crianças escolherem o desenho de um amigo, perguntando se ele aceitaria misturar. Se o amigo concordasse, a professora orientaria a composição.

Em uma roda de conversa, as produções da turma foram apresentadas e L. (cinco anos) sugeriu que fosse feito um livro também. Todas as crianças gostaram da ideia e a professora perguntou o que seria necessário fazer, ao que crianças listaram: uma história, um nome, uma sinopse do livro, uma apresentação sobre os autores e ilustradores, a capa e as ilustrações.

“Nos organizamos e, durante as semanas seguintes, realizamos os trabalhos e concluímos o livro. As crianças ficaram muito satisfeitas com o trabalho e muitas disseram que queriam um livro para elas”. Relata a professora que planejou com as crianças uma cópia para cada uma, impressa na escola e encadernada por espiral. Foi feito um comunicado para as famílias e no dia da reunião de pais, houve o lançamento da obra para os familiares, com direito a autógrafo e fotografias. As crianças gostaram muito de serem autoras e ilustradoras do livro da sala, demonstrando muito orgulho de sua obra, que ficou bastante interessante.

Esse projeto mostrou a importância de se oferecer espaços e oportunidades, para que as crianças se tornassem mais felizes, envolvidas, criativas, reflexivas, críticas e participassem de uma experiência educativa que tinha como “pano de fundo” a utilização de estratégias de aprendizagem mediadas para a autorregulação.

11.3 As professoras do AG3 da tarde

11.3.1 Teoria e prática no AG3E - Com crianças de três a seis anos

Professora Raquel

A professora do AG3E relata que desde o ingresso na rede tem retomado sua paixão pela leitura e isso a tem feito redescobrir a literatura infantil como fruição e como meio pedagógico.

Para promover as estratégias de autorregulação, a professora escolheu a narrativa contemporânea “O Jornal” (Auerbach, 2012), que possibilitou o trabalho com a literatura artística, de forma lúdica e instrutiva. Primeiro foi mostrado para os alunos um bloco de jornal e as perguntas para reflexão foram “*O que é? Para que serve? Quem usa?*”. As crianças responderam “*para ler, para achar notícias*”; “*as pessoas usam*”. Após as hipóteses apresentadas, um desafio foi lançado “*Vamos descobrir o que mais podemos fazer com um jornal?*”. Logo depois foi feita uma exposição das imagens do livro, sem qualquer interferência adulta. A professora retomou as perguntas que já havia feito sobre o jornal e a resposta dessa vez foi diferente “*as crianças podem brincar com o jornal, fazendo brinquedos*”.

Cada criança recebeu uma folha para construir o brinquedo que quisesse: uma bola, um chapéu, a escolha de cada uma. Usando guache, a turma pintou um pedaço de jornal, expondo-o no varal da sala para todos verem. Ao final, todas brincaram com o jornal.

O livro “Era uma vez três velhinhas” (Ramos, 2012), foi introduzido na rotina após a avaliação da festa do mês da criança. A garotada da escola toda

ajudou a fazer o planejamento daquele mês e o AG3E adorou o resultado final, inclusive o algodão-doce, o elo entre a avaliação da festa e a história planejada pela professora, que questionou as crianças sobre a guloseima. Algumas respostas foram *“fofinho; branco; doce; gostoso”*. E a professora continuou *“o que mais que a gente conhece que é branco e fofinho?”*. As respostas *“algodão, “bolo”*.

A capa do livro, que estava escondida sob um pano branco, foi exibida. *“Ah, cabelo de gente velha é branco e é fofinho”*, respondeu D. (seis anos). A leitura foi feita e após o término da história, a professora questionou *“O que significa partir da Terra?”*. E a resposta imediata foi *“Morrer, né, tia?”* M. E. (seis anos). A professora continuou a conversa *“Mas só os velhinhos morrem?”*. As crianças responderam que *“Não, tia, gente nova também; tem batida de moto; tem tiro de bandido”*. A professora retomou o assunto, pois sabia que uma criança havia perdido o pai recentemente *“Quem já perdeu alguém muito especial?”*. M. E. (seis anos) respondeu *“Eu tia, meu pai morreu, virou estrelinha”*. Depois de falar sobre a morte e extravasar o assunto, a conversa mudou de rumo, sobre coisas gostosas que as vovós fazem na cozinha ou deixam os netos fazerem nas casas delas.

O livro *“Maria-vai-com-as-outras”* (Orthof, 2008) também foi trabalhado com essa turma. A professora avisou as crianças que naquele dia ela contaria uma história muito especial para ela, que gostava muito quando criança. Ela contaria a história da Maria. *“Maria? Que Maria?”*, perguntou H. (seis anos). *“Ela é um animalzinho lindo, tem quatro patas, o pelo é fofinho. Quem será que ela é? Tentem adivinhar junto com o amigo do lado! ...Vamos conferir?”*.

As crianças descobriram a ovelha e durante a história e teciam comentários. Para a professora, o mais marcante foi o de M. (seis anos) *“Olha, a Maria está triste no meio das outras ovelhas”*. A professora perguntou *“por que ela estava triste no começo da história?”*, M. respondeu *“porque ela ficava seguindo as outras ovelhas toda hora”*. A professora continuou *“por que tem esse desenho na história?”* L. (seis anos) respondeu *“ela está pensando”*. A professora questionou *“e o que ela pensou?”* J. (três anos) argumentou *“que não gosta de jiló mas tem que comer”*. E novamente a professora *“na hora que chegou a vez da Maria pular, por que ela não pulou?”*. W. (cinco anos) arguiu *“porque ela ia se machucar toda”*;

“porque ela não queria ficar quebrada que nem as outras ovelhas” (G., 6 anos). E a professora arrematou *“foi legal, então, a Maria imitar as outras ovelhas, sem pensar no que estava fazendo?”*. A conversa prosseguiu sobre as regras de convivência da turma, sobre imitar o amigo sem pensar antes (mexer na mochila, pegar adesivo do caderno, usar o copo do outro, etc).

Sob a óptica construtivista e socio-interacionista, a autorregulação da aprendizagem centra-se na ideia da criança regular-se por meio de suas vivências, em mediações acontecidas no contexto social. A mediação feita pela professora C. possibilitou às crianças estabelecerem relações entre o que pensavam e o que faziam no dia-a-dia.

Com *“O engraçado castelo assombrado”* (Ribeiro, 2010), a professora separou a turma em pequenos grupos e contou a história separadamente. Uma ilustração do livro, que trazia um fantasma e uma criança, permitiu à professora sondar os conceitos sobre o medo.

A partir de um trabalho anterior, com montagem de blocos geométricos, as crianças reconheceram algumas dessas formas no castelo da capa do livro. Então, a atividade principal foi cada um montar o seu próprio castelo, com recortes de figuras geométricas e composição de desenhos com elas.

Alguns alunos perceberam, sem qualquer interferência, a mistura de cores feita em diversas ilustrações do livro e este fato abriu caminhos para outras atividades, que se estenderam no restante do ano letivo.

11.3.2 Teoria e prática no AG3F - Com crianças de três a seis anos

Professora Julieta

Partindo do interesse da garotada, que gosta muito de histórias, a obra *“O menino e o peixinho”* (Junqueira, 2013), foi escolhida pela professora para trabalhar o letramento; a valorização do trabalho em equipe; o desenvolvimento de atitudes de respeito e o aguardo da vez para falar ou ouvir. A professora deixou as crianças manusearem o livro e fantasiarem sobre sua possível mensagem. Por ser um livro só

de imagens, as crianças tiveram interpretações diferentes. A professora questionou o que aquele livro tinha de especial e as crianças responderam que faltavam as letras. Foi proposto para as crianças a reescrita da história com letras, já que o livro trazia os desenhos; em um caderno a professora foi fazendo a anotação do que as crianças iam falando, cada uma no seu momento e quando as falas terminaram, ela repassou a história ditada pelas crianças para uma grande folha colada sobre a lousa. Na avaliação, as crianças informaram ter gostado bastante da atividade e disseram que escrever história é legal. A avaliação da professora também foi positiva, pois como mediadora, além de alcançar os objetivos propostos inicialmente, ela percebeu o incentivo pela leitura que se traduziu no gosto pela escrita, apontado pelas crianças.

Com o livro “Quem tem medo de quê?” (Rocha, 2013b) a professora teve como objetivos desenvolver a linguagem oral e a escrita; discutir sobre os medos individuais; perceber a relação entre os próprios medos e o medo dos colegas e discutir novas formas de enfrentar o medo. A professora fez a leitura do livro, conversou com a turma sobre o tema e na sequência elaborou com as crianças um cartaz que expunha coisas que amedrontam as pessoas. A partir da afirmativa “eu tenho medo de...” desenharam barata, aranha, zumbi ou nada, de acordo com algumas das respostas da turma. A professora avalia que a atividade não mobilizou a turma tanto quanto ela havia imaginado e mesmo trazendo outras histórias para contribuir, o resultado não foi alterado, pois apesar da turma gostar bastante de fantasmas, de vídeos como “Casa Monstro” e “Gasparzinho”, o interesse pelo tema medo não foi instigante, tampouco motivador para o diálogo reflexivo.

Buscando replanejar a atividade anterior, observando o que havia dado certo e o que precisava de ajustes, a professora P. utilizou o livro “Quem tem medo de monstro?” (ROCHA, 2012b). Os objetivos da atividade englobavam: desenvolver a linguagem oral; ampliar a discussão sobre medos; promover o debate a partir de diferentes pontos de vista e desenvolver a criatividade. A professora perguntou “*será que os monstros existem?*”. As respostas foram variadas “*não existem!!!; existiu, mas agora não existem mais...; é para assustar as crianças; eu já vi um unicórnio*”. O fato de existir ou não existir criou um debate entre o grupo, e as crianças defendiam suas

ideias de forma latente. A professora viu então uma boa oportunidade para trabalhar a questão do respeito pelas ideias alheias. Cada criança construiu seu próprio monstro, a partir de moldes trazidos pela professora, com a escolha livre de olhos, enfeites e expressões faciais que a turma tinha liberdade para criar. As crianças avaliaram as atividades como interessantes e a professora aponta o que fez como significativo, pois atingiu os objetivos propostos, principalmente o confronto de ideias diferentes sobre um mesmo assunto.

11.3.3 Teoria e prática no AG3G - Com crianças de três a seis anos

Professora Aurora

Dentre as quatro professoras do período da tarde, a professora do AG3E, M., é a única com mais tempo de experiência na rede pública, no cargo de professora de Educação Infantil (seis anos). Com uma prática já consolidada, o trabalho desta professora destaca-se pela forma como envolve as crianças nos projetos propostos.

Muitas foram as atividades trabalhadas com essa turma no decorrer de 2015, contudo, para o trabalho com a autorregulação, destacamos algumas atividades, dentre elas o Projeto Arca de Noé.

Para iniciar a professora trabalhou questões como *“o que são poemas? Qual a diferença entre o livro de histórias e o livro de poesias?”*. As crianças responderam que o poema era uma história mais curtinha. O livro escolhido para começar o projeto foi *“A arca de Noé”* (Moraes, 2012), que a turma apreciou muito. Através do poema *“As borboletas”*, as crianças reproduziram a borboleta com o estilo de Romero Britto⁵³; pintaram desenhos com pincéis e com o dedo; fizeram uma borboleta com rolinho de papel higiênico e papel cartão e cantaram músicas infantis tematizadas. Com o poema *“Elefantinho”*, a professora trabalhou as diferenças e propôs um mosaico de elefante, com papéis coloridos, recortados em tamanho pequeno pelas crianças, em formato de figuras geométricas. Depois, a educadora

⁵³ Pintor, escultor e serígrafo brasileiro, radicado nos Estados Unidos.

elaborou com as crianças um poema coletivo, de acordo com o título escolhido por elas: Dinossauros. Que foi redigido assim:

*Dinossauro, dinossauro
 Você é muito feroz
 Viveu muito feliz
 Mas de repente,
 Um meteoro caiu
 E matou todas as plantas
 Os dinossauros também morreram
 E sobraram só os seus ossos
 As pessoas escavaram
 E os seus ossos encontraram,
 Colocaram lá no museu
 E foi assim que aconteceu*

Do interesse pelos dinossauros, surgiu o projeto seguinte, com o mesmo nome, “Dinossauros”. Para pensar antes a professora colocou as seguintes questões “*o que são os dinossauros? Como viviam? Como era no tempo deles? Se existissem hoje, como seriam?*”.

Duas obras foram utilizadas para estimular a reflexão. A primeira foi “Você sabe tudo sobre dinossauros?” (Prap, 2011) e a segunda “Meu amigo dinossauro” (ROCHA, 2006).

Para nortear o projeto, a professora fez com as crianças duas listas, uma de coisas que elas já sabiam, como, por exemplo: “*eles tem garras afiadas; tem dinossauro que é feroz; não existem mais dinossauros porque caiu um meteoro na terra; eles nascem do ovo*” e outra de coisas que eles queriam saber, como: “*se eles tem coração; o que eles comem; quais tipos existem e se existia dinossauro voador*”. Para pensar durante e descobrir mais sobre o nascimento dos dinossauros, a turma pesquisou e confirmou que eles não nascem da barriga, como as pessoas, mas de ovos, como as galinhas. Na intenção de promover a diversão e a curiosidade, a professora fez uma experiência com choca-ovo-dino⁵⁴. No dia seguinte, do ovo rachado surgiu um pequeno dinossauro, que passou de mão em mão na sala, despertando exclamações.

⁵⁴ Brinquedo desidratado que quando entra em contato com a água ganha formato diferente.

Pesquisando, a turma descobriu que existiam dinossauros que caçavam outros dinossauros, sendo estes dinossauros chamados de carnívoros. Os dinossauros que comiam plantas eram chamados de herbívoros. Descobriram também que foram encontrados mais de cem espécies de dinossauros.

A partir disso, as crianças fizeram recortes, colagens e pinturas sobre os dinossauros, com as informações que foram adquirindo. Elegeram um dinossauro favorito e sobre ele fizeram um cartaz. Sobre o ambiente em que viviam os dinossauros, a turma construiu uma maquete, com um vulcão de argila, que entrou em erupção, através de reações químicas. Todas as perguntas pré estabelecidas e as outras que surgiam no percurso, eram respondidas através de pesquisas coletivas. Para pensar depois a professora finalizou o projeto com um registro coletivo de tudo o que foi aprendido.

Essa turma trabalhou na sequência a literatura artística e também a literatura folclórica. Com a artística, a professora contou “Menina bonita do laço de fita” (Machado, 2011), intencionando estimular o pensamento das crianças sobre as diferenças. Através de uma caixa de histórias, a narrativa foi apresentada para as crianças, que depois fizeram desenhos na lixa fina, com giz. Para finalizar, a turma fez um reconto coletivo da história, escrito na lousa.

Com a literatura folclórica a professora trabalhou os contos de fadas. Em um primeiro momento, questionou as crianças *“o que é um conto de fadas? Por que têm esse nome? Como começam? Todos têm fadas?”*. As crianças responderam que *“contos de fadas não existem”* (J., seis anos); *“as histórias têm esse nome porque têm princesas e príncipes”* (K., cinco anos); *alguns têm fadas outros têm bruxas* (W., seis anos). A professora continuou *“como são os lugares dos contos de fadas? É diferente do lugar que moramos?”*. J. (seis anos) respondeu *“nos contos de fadas têm florestas, castelos, carruagens”*. A reflexão girou em torno da comparação entre o que havia de diferente nos contos de fadas em relação ao mundo que as crianças estão vivendo. Questionamentos como: *“por que será que era assim no livro? Por que será que tinha lareira na casa dos porquinhos e na nossa casa não tem? Por que será que perto das casas sempre havia uma floresta? Por que não vemos*

princesas pelas ruas?”. As crianças refletiam e depois de um diálogo intenso, concluíram que tudo era diferente por que a história “era muito velha”.

Depois de fazer desenhos livres sobre os contos de fadas que mais gostavam, foi apresentado para a turma variados livros desse gênero literário e a professora solicitou ao grupo que escolhesse um dentre todos. As crianças elegeram “A pequena sereia” (ANDERSEN, 2011). A professora selecionou duas versões do conto e levou para as crianças. Uma com final feliz e outra com o final triste. Depois de contar as duas histórias, a professora perguntou de qual haviam gostado mais, ao que o grupo respondeu enfático que gostaram da que tinha o final feliz, pois os contos de fadas terminam sempre com a mesma frase “*e viveram felizes para sempre*”. Na versão triste, Ariel não fica com o príncipe, que se casa com outra princesa e vai embora (ANDERSEN, 2012). Para finalizar, reproduziram a pequena sereia em dobradura e fizeram exposição no corredor da escola.

Lembrando as palavras de Fuentes (2009), ressaltamos que modificações cognitivas efetivas acontecem quando o mediador estabelece com a criança interações que afetem sua estrutura cognitiva, conduzindo-a ao crescimento intelectual. Dessa forma, o processo de construção do conhecimento ocorre de forma interativa com o mediado e com o ambiente. Essa questão pode facilmente ser observada nas ações desenvolvidas com essa turma.

11.3.4 Teoria e prática no AG3H - Com crianças de três a seis anos

Professora Maria

A professora do AG3H relata que ainda se encontra definindo a literatura infantil, enquanto educadora. Enquanto tateia essa arte, revela com angústia a imensa dificuldade que teve para conseguir realizar a leitura ou mesmo a contação de histórias nessa sala. As crianças não prestavam atenção, ficavam conversando,

batendo no colega. Por esse motivo a professora ressalta que precisava encontrar um meio de prender a atenção das crianças⁵⁵.

Com a intenção de promover as estratégias de autorregulação e a fruição por meio da literatura infantil, de acordo com a proposta da formação, a professora utilizou o material de apoio elaborado para o grupo, adaptou algumas ideias e escolheu o conto clássico “João e o pé de feijão” (GRIMM E GRIMM, 2014). Para despertar o interesse, ela escolheu o varal de histórias e a caixa misteriosa. Dentro de uma caixa de sapatos ela colocou a história de varal, alguns livros de contos de fadas, dentre eles “João e o pé de feijão” e uma carta do João para a turma. O assunto foi introduzido com questões como: de que jeito começam as histórias? As crianças responderam “*com o era uma vez*”. Com o apoio da estagiária S., a caixa foi levada sigilosamente para a porta de entrada da sala e uma batida forte chamou a atenção das crianças que avisaram a professora que alguém batia na porta. Quando abriu para ver quem era, só havia a caixa e as crianças ficaram curiosas para saber o que tinha dentro. A professora abriu e foi mostrando para a turma o que havia dentro, os livros, a carta, que as crianças pediram para a professora ler. A carta dizia que o João havia passado na escola mas que não podia ficar esperando, por isso resolveu escrever para a turma, que se juntou interessada para ouvir a leitura da carta e da história, que eles já conheciam, por isso ajudaram a contar as versões que conheciam. Para finalizar a professora fez diversas perguntas para aguçar a imaginação e promover a reflexão, tais como: “*Essa história é mágica? Por quê? Como seria se o João viesse morar perto da escola? O que será que ele acharia da nossa turma?*”. As crianças acreditavam que a história era mesmo mágica por que o João tinha super poderes e que seria muito legal o João morar perto da escola, pois assim ele poderia explicar para todo mundo como é que eram os feijões mágicos.

Para finalizar, as crianças fizeram desenhos da história e depois a professora as convidou para plantar feijões, que posteriormente foram levados para serem cuidados nas casas das crianças. E a educadora questionou: “e se esses

⁵⁵ É válido lembrar que essa turma é a mesma em que a professora adjunto V. trabalhava, e com a qual construiu o trabalho a partir da obra “De que cor é o vento?” (Heurbatus, 2013) , já citada anteriormente.

feijões fossem mágicos, o que vocês fariam?”. Uma atividade escrita foi enviada para casa, para que as famílias ajudassem as crianças a responderem a questão, escrevendo suas respostas, que depois foram montadas em um painel. M. (quatro anos) disse que *“queria que nascesse frutas do meu pé de feijão”*. C. (cinco anos) falou *“queria que nascesse sorvete do pé de feijão”*. P. (cinco anos) queria que *“nascesse dragões dos feijões, para poder voar pelo céu com meu pai”*. A avaliação posterior, feita com a turma, retomaria a socialização de imaginações sobre o feijão mágico e o destino dos feijões reais que as crianças plantaram.

“Romeu e Julieta” (Rocha, 2009b) foi a segunda obra escolhida pela professora, que antes da leitura, explorou a capa da obra, incentivando as crianças a imaginarem a narrativa, ao que as crianças responderam que deveria ter uma história de *“Borboletas conversando e pegando mel”*. A professora contou a história com tecidos, fez perguntas para estimular o pensamento, propôs uma brincadeira e no final confeccionou com as crianças um painel sobre a história, retomando que apesar das diferenças entre as pessoas, podemos conviver todos juntos⁵⁶.

Com o conto clássico “Os três porquinhos” (Machado, 2004), a professora trouxe para as crianças bonecos de feltro e casinhas de caixa de leite recicladas. Mostrando a capa do livro para a turma, a professora perguntou: quem conhece esta história? Vocês conseguem dizer qual brincadeira lembra esta história? O diálogo foi mediado até uma criança lembrar *“coelhinho sai da toca!”*. As crianças conseguiram estabelecer relações entre as três casinhas dos porquinhos e as três toquinhas do coelhinho. Enquanto lia e mostrava o livro, a professora questionou: *“onde será que aconteceu essa história? Será que foi no Brasil?”*. A professora pediu para as crianças observarem como era a casa do porquinho, como era a chaminé por onde o lobo entrou e caiu na lareira e perguntou: *“Quem tem lareira em casa? Por que as casas onde moramos são diferentes?”*. Depois das reflexões a professora como escriba, escreveu na lousa um texto coletivo a partir da história, produzido pelas crianças.

⁵⁶ O diálogo conduzido nessa atividade pela professora esteve muito próximo da linguagem utilizada pela professora adjunto V., em um projeto anterior, desenvolvido com esse grupo. A similaridade entre os assuntos pode ter trazido de volta o interesse perdido pelas crianças em ouvir histórias durante alguns meses.

A professora também contou para a turma “Maria-vai-com-as-outras” (Orthof, 2008), porém, sem atividade direcionada, apenas para fruição, contudo, um bom tempo depois, S. (cinco anos) fez uma traquinagem e quando indagado sobre o motivo da atitude, o menino respondeu que foi um amigo que o mandou fazer. S.N. (quatro anos) ouviu e respondeu “*você está parecendo a Maria-vai-com-as-outras do livro*”. A professora destaca que mesmo sem a intenção moralizadora, as crianças sempre aprendem alguma coisa com a literatura infantil.