



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO LÚDICO PARA A
APRENDIZAGEM**

Edenildes Damasceno de Santana

Asunción, Paraguay
2017

Edenildes Damasceno de Santana

**A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO LÚDICO PARA A
APRENDIZAGEM**

Tese apresentada a UAA como requisito parcial
para a obtenção do título de Licenciado Mestre em
Ciências da Educação

Tutora: Daniela Ruiz – Diaz Morales

Asunção, Paraguay
2017

SANTANA, Edenildes Damasceno de. 2017. **A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM**. Edenildes Damasceno de Santana. Cantidad de páginas de latesis. p.119

Daniela Ruiz DiazMorales:

Dissertação acadêmica em Ciências da Educação, mestrado – UAA, 2017.

A literatura infantil como...

Edenildes Damasceno de Santana

**A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO LÚDICO PARA A
APRENDIZAGEM**

Esta tese foi avaliada e aprovada para a obtenção do título de Licenciada em Mestre pela
Universidad Autónoma de Asunción – UAA

.....

.....

.....

A literatura infantil como...

Dedico este trabalho a meu maior tesouro e mentor “Deus”, por ser o meu Porto Seguro, onde encontro forças para seguir em frente em busca dos meus objetivos. E por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia. Foi também quem me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

A literatura infantil como...

A Deus por ter me dado saúde e forças para superar as dificuldades;

Aos meus pais, sobretudo, à minha amada mãe Edite, heroína que sempre me deu apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço. Ela que sempre me incentivou e me motivou para chegar onde estou;

A minha dedicada orientadora, Daniela, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos;

A todos os meus professores da UAA, que participaram da minha formação científica e todos os funcionários;

Obrigada as minhas filhas, esposo, neto, irmãos e sobrinhos, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo superior, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente;

Agradeço a todos que tiveram presentes em minha trajetória acadêmica que contribuíram com suas forças, conselhos, ajuda e colaboração;

Meus agradecimentos à família, amigos, companheiros de trabalho e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presente em minha vida com certeza.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram presente da minha formação, o meu muito obrigada.

A literatura infantil como...

Nós não paramos de brincar porque envelhecemos, mas envelhecemos porque paramos de brincar.

Oliver Wendell Holmes

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Idade dos pais	76
GRÁFICO 02: Sexo	76
GRÁFICO 03: Profissão	77
GRÁFICO 04: Nível de escolaridade	77
GRÁFICO 05: Em sua opinião, os contos de fadas contribuí no ensino e aprendizagem?	79
GRÁFICO 06: Sente que seu filho tem interesse pelos contos de fadas?	80
GRÁFICO 07: Conta história infantil para seu filho?	81
GRÁFICO 08: Você concorda que o professor deve trabalhar com contos de fadas em sala de aula?	82
GRÁFICO 09: Você concorda que um conto de fadas narrado de forma criativa e lúdica desencadeia toda uma série de experiências na criança?	85
GRÁFICO 10: Idade dos professores	85
GRÁFICO 11: Nível de escolaridade dos professores	86
GRÁFICO 12: Para você qual a importância dos contos de fadas no mundo moderno? Ainda há espaço para os contos na vida da criança?	88
GRÁFICO 13: Percebeu em alguma situação se os pais ou responsáveis tem o hábito de ler histórias para seus alunos?	89

RESUMO

Nos últimos anos a literatura infantil tem sido objeto de pesquisas como um elemento que aproxima a criança ao processo de aprendizagem. Desta forma, os principais fatores que se busca é a compreensão de que a literatura infantil estimula a leitura e a escrita. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi: Descrever a importância dos contos de fadas na educação infantil, possibilitando assim o aprendizado da literatura visual através das imagens. Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado como método de pesquisa o estudo de caso, o desenho metodológico foi não experimental, descritivo, de corte transversal e enfoque misto e como instrumento a aplicação de questionários aos pais e professores da escola para se ter o conhecimento sobre o pensamento dos mesmos em relação a literatura infantil como forma de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo da pesquisa foi possível perceber que o brincar possibilita a oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que durante o brincar a criança experimenta, bem como descobre, exercita, inventa e através desses processos ela aprende com mais facilidade, diante disto, é possível dizer que a criança encontra nos contos uma forma de realização de seus desejos reprimidos, através do fantástico, do jogo livre da fantasia: desta maneira ela se realiza, superando as limitações que tem como criança, libertando-se.

Palavras-chave: Ludicidade. Contos de Fadas. Brincadeiras.

RESUMEN

En los últimos años la literatura infantil ha sido objeto de investigaciones como un elemento que aproxima al niño al proceso de aprendizaje. De esta forma, los principales factores que se busca es la comprensión de que la literatura infantil estimula la lectura y la escritura. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue: Describir la importancia de los cuentos de hadas en la educación infantil, posibilitando así el aprendizaje de la literatura visual a través de las imágenes. Para el desarrollo de la investigación se utilizó como método de investigación el estudio de caso, el diseño metodológico fue no experimental, descriptivo, de corte transversal y enfoque mixto y como instrumento la aplicación de cuestionarios a los padres y profesores de la escuela para tener el conocimiento sobre el pensamiento de los mismos en relación a la literatura infantil como forma de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. A lo largo de la investigación fue posible percibir que el jugar permite la oportunidad de desarrollo y aprendizaje del niño, una vez que durante el juego el niño experimenta, así como descubre, ejercita, inventa y a través de esos procesos ella aprende con más facilidad, ante esto, Es posible decir que el niño encuentra en los cuentos una forma de realización de sus deseos reprimidos, a través de lo fantástico, del juego libre de la fantasía: de esta manera se realiza, superando las limitaciones que tiene como niño, liberándose.

Palabras clave: Ludicidad. Cuentos de hadas. Los juegos de azar.

SUMMARY

In recent years children's literature has been the subject of research as an element that brings the child closer to the learning process. In this way, the main factors that are sought is the understanding that children's literature stimulates reading and writing. In this sense, the objective of this research was: To describe the importance of fairy tales in early childhood education, thus enabling the learning of visual literature through images. For the development of the research the case study was used as a research method, the methodological design was non-experimental, descriptive, cross-sectional and mixed approach and as an instrument the application of questionnaires to the parents and teachers of the school to have the knowledge about Their thinking in relation to children's literature as a way of developing the teaching and learning process. Throughout the research it was possible to perceive that play makes possible the opportunity of development and learning of the child, since during the playing the child experiences, as well as discovers, exercises, invents and through these processes she learns more easily, It is possible to say that the child finds in the tales an embodiment of his repressed desires, through the fantastic, the free play of fantasy: in this way it is realized, overcoming the limitations that it has as a child, releasing itself.

Keywords: Ludicidade. Fairy tale.Jokes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1.1 Justificativa e relevância da investigação	02
1.2 Identificação do problema da pesquisa	03
1.3 Pergunta da investigação	03
1.4 Objetivos do trabalho	03
1.4.1 Objetivo geral da pesquisa	03
1.4.2 Objetivos específicos	03
1.5 Estrutura do trabalho	03
2. OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	05
2.1 Breve histórico da creche	08
2.2 O desenvolvimento infantil através do interacionismo	12
3. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	22
4. APLICABILIDADE DOS CONTOS NO PROCESSO PEDAGÓGICO	35
4.1 Histórico	35
4.2 Os contos de fada e o processo pedagógico	49
5. OS CONTOS DE FADAS E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM	54
5.1 Processos cognitivos e emocionais	60
6. O IMAGINÁRIO INFANTIL UMA PROPOSTA LÚDICA	60
6.1 Brincadeira de faz-de-conta: experiência e cultura	62
6.2 Formação dos educadores integradores das brincadeiras na sala de aula	64
6.3 As brincadeiras na convivência escolar	66
7. DESENHO METODOLÓGICO	69
7.1 Instrumentos de coleta de dados	70
7.2 Validação dos instrumentos de pesquisa	70
7.3 População	71
7.4 Caracterização da escola	71
8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	76
8.1 Análise dos questionários para os pais	76
8.2 Análise dos questionários para os professores	85
8.3 Observação das turmas de educação infantil no turno matutino	92
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
9.1 Recomendações	96
9.1.1 Recomendações para os professores	96
9.1.2 Recomendações para a instituição	97
REFERÊNCIAS	98
Apêndice 01:	103
Apêndice 02:	105

1. INTRODUÇÃO

Apresenta-se nesta tese de mestrado a literatura infantil como recurso lúdico para a aprendizagem, verificando como ela influencia no desenvolvimento da criança diante do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Estudos apontam a importância da leitura no desenvolvimento da criança, sendo esta uma necessidade do ser humano ampliar o seu repertório imaginário, para compreender o mundo ao seu entorno, conhecer outras culturas, também no pressuposto de que a leitura pode ser realizada apenas por prazer, denominada assim a leitura deleite. A investigação buscou reflexões e inquietações na utilização da literatura na educação infantil, na qual faz parte do processo de aprendizagem, onde a criança experimenta e assimila o conhecimento através de experiências estabelecendo relações mútuas com ambiente onde está inserida.

Entende-se ainda que a literatura esteja presente na vida das crianças desde muito cedo, sendo muitas vezes desacreditada pelos adultos que esqueceram esse processo de construção e ampliação de conhecimento. Quando as crianças estão no processo de ensino e aprendizagem nas escolas de educação infantil, pais e professores e todos que os cercam não dão segmento a essa ferramenta de apropriação do saber que é construída de forma lúdica.

Através dos contos literários é possível estabelecer aprendizagens mais eficientes e satisfatórias para ambas às partes, tanto para o emissor, caracterizado assim como a pessoa que realiza a leitura, o professor ou um adulto quanto para o receptor, a criança que escuta com atenção todos os enunciados, todas as narrativas e consegue apropriar-se do contexto apresentado e que na fase adulta carrega para si, memórias que jamais serão esquecidas. Desta forma, esses autores pesquisados e apresentados ao longo da pesquisa auxiliam o professor a compreender, de forma esclarecedora, a utilização da literatura infantil como recurso lúdico para a aprendizagem da criança e para aqueles que procuram inovar seus métodos pedagógicos em sala de aula, tendo como critério basilar o saber construído de forma harmoniosa, sem opressão e distinção de raças, crenças, religiões e a literatura oportuniza essas experiências e internaliza na criança um senso de solidariedade e empatia ao outro.

É importante destacar ainda, que toda criança já traz no seu contexto a leitura de mundo que é apreendida em seu entorno familiar e social. Muitos educadores imaginam que, todas as crianças estão envoltas de muitos recursos que favorecem a leitura em seus lares e por vezes dispensam mandar para casa livros para serem lidos juntamente com a família para que seja realizado o reconto na sala de aula. Quando a criança chega na escola, ela vem

acompanhada de todas as expectativas e tem como referência as narrativas ouvidas por algum ente parental ou assistidas através dos meios de comunicação, sabe-se que o aluno já internaliza suas concepções acerca da escola como um local atrativo e acolhedor e quando chegam na escola e são frustrados com aulas descontextualizadas do lúdico, acabam perdendo o prazer e a disposição de ir para a escola. O conhecimento está em constante evolução quando o educador se apropria do seu papel como mediador e percebe a importância dessa mediação, os alunos são favorecidos e avançam.

1.1 Justificativa e relevância da investigação

Quando o professor lê um conto para seus alunos, eles não aprendem apenas os conteúdos das histórias e suas características, mas também como as pessoas utilizam a leitura, os comportamentos de um leitor e a compartilhar práticas sociais de leitura. Muitas vezes os professores pensam que as crianças só aprendem a ler se realizarem atividades que envolvam as letras. Com certeza, há momentos em que devemos propor atividades de leitura que permitam às crianças refletir sobre o sistema de escrita, mas só isso não é suficiente! Temos de promover a entrada dos diversos textos na escola para que as crianças aprendam as competências necessárias para a leitura na vida cotidiana. Assim, ao propor uma leitura ao grupo, o professor deve sempre dar um sentido ao que estão fazendo, para que entendam por que estão realizando aquela leitura e o que estão buscando com ela. Ao sabermos qual o propósito leitor que guia nossa leitura, ou seja, para que estamos lendo, temos mais condições de decidir o que fazer, que tipo de texto escolher, quais procedimentos realizar. Diante de cada propósito, o professor explicita às crianças quais são os procedimentos mais adequados. Quando dizemos explicitar, queremos dizer “mostrar”. Sendo assim, o professor mostra ao aluno como lidar com o texto diante do propósito leitor em questão. Precisamos garantir este contato inicial com os livros e nunca mais deixar de atuar. A literatura só poderá ser apreciada e incorporada à vida das pessoas se os livros, na idade escolar, ultrapassarem as características de leitura “didática” e se tornarem agradáveis, sugestivos. Não é só o futuro leitor, a bom leitor, que estamos salvaguarda.

Sabe-se que é trabalhado em algumas instituições de ensino, mas nem sempre com a mediação adequada, perdendo assim esse recurso que está ligado à criança. Com uma linguagem lúdica o educador pode dar continuidade aos conhecimentos prévios adquiridos pelos pequenos e internalizados com muita propriedade. Quando a brincadeira é direcionada

no planejamento a criança é despertada a criar novos combinados e se apropriar assim de muitos conhecimentos simplicistas no brincar.

1.2 Identificação do problema da pesquisa

Considerando que, as crianças quando entram em contato com a literatura infantil, se apropriam das narrações e no seu imaginário vivenciam juntamente com os personagens do enredo e esses se eternizam na vida futura como características marcantes da infância, pretende-se investigar:

1.3 Pergunta da investigação

E a problemática da pesquisa consistiu em: A escola valoriza a literatura infantil como elemento que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de uma forma prazerosa e significativa para promover o ensino e aprendizagem?

1.4 Objetivos do trabalho

1.4.1 O objetivo geral da pesquisa é:

Reflexionar a importância dos contos de fadas na educação infantil, possibilitando assim o aprendizado da literatura visual através das imagens.

1.4.2 Objetivos específicos:

- Identificar os processos de ensino e aprendizagem através dos contos de fadas;
- Identificar o nível de interesse dos alunos pela leitura;
- Constatar se existe o hábito de “contar história”, no contexto familiar;
- Descrever a importância dos contos de fadas para crianças na educação infantil.

1.5 Estrutura do trabalho

Neste sentido, se pretende com a pesquisa apresentar a importância da literatura infantil como recurso lúdico na construção do ensino e da aprendizagem, principalmente na Educação Infantil. Sendo a contação de histórias um tema lúdico, que há muitos anos já era trabalhado de forma espontânea pelas diversas classes sociais, existe a necessidade de entender e estudar para melhor direcionar esses aliados de forma planejada dentro do planejamento do ensino. Sendo assim, percebe-se a importância da valorização e do

conhecimento que é necessário para esse paradigma de ensino, que é um poderoso aliado no processo de ensino e aprendizagem.

O método metodológico foi não experimental, descritivo, de corte transversal e enfoque misto.

A presente dissertação foi dividida em nove capítulos. O primeiro apresenta uma breve justificativa amparada pela relevância da investigação, identifica o problema e as perguntas da investigação, assim como as definições dos objetivos.

No segundo, faz uma análise sobre os aspectos históricos da educação infantil, fazendo suas concepções históricas até o século XXI;

O terceiro capítulo apresenta uma descrição sobre a importância da formação continuada de professores para trabalhar com a educação infantil.

O quarto capítulo enfatiza sobre a aplicabilidade dos contos no processo pedagógico. O quinto capítulo complementa o quarto, pois, traz uma abordagem sobre os contos e sua influência na aprendizagem.

O sexto capítulo discorre sobre a brincadeira e o imaginário infantil e por fim, o sétimo capítulo que retrata sobre os resultados da pesquisa, onde são apresentados as análises dos dados levantados que foi coletado ao longo do estudo de caso e ao final apresenta-se as considerações finais.

O sétimo capítulo faz uma abordagem de como se deu a construção da pesquisa, apresentando assim, os instrumentos para a coleta de dados, a população e a caracterização da escola para que se tenha uma maior compreensão acerca da realidade da instituição.

O oitavo capítulo faz um estudo detalhado das análises dos dados levantados sobre os pais, os professores e a observação das turmas de educação infantil no turno matutino da Escola Municipal Corujinha Feliz.

O nono e último capítulo, consolida com as considerações finais do resultado da pesquisa, levando em consideração alguns aspectos a serem recomendados para os professores e a instituição.

2. OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É cada vez mais frequente, entre os profissionais da educação infantil, a tentativa de caracterizar com maior clareza a natureza da instituição voltada ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos, e os aspectos que perpassam a construção dessa etapa de escolaridade na vida do ser humano.

A educação infantil passou por mudanças significativas desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96. A inclusão da mesma no panorama da educação básica representa um importante avanço nas responsabilidades públicas sobre essa etapa de ensino uma vez que a Lei nº 5.692/71 foi omissa em relação à escolaridade de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Alves, (2011) sustenta que:

Na Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1961, a educação da criança de até 6 anos aparece num pequeno capítulo no interior da educação de grau primário. Política de pouquíssima expressão, com projeto nitidamente preparatório. A Lei 5692/71 mencionada rapidamente à educação pré-escola (art. 19), revelando lugar marginal ocupado pela educação da criança menor de 7 anos e do seu profissional (p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, na seção II em seus artigos 29, 30 e 31 (alterados pela Lei 12.796/2013), é direcionada a esta etapa na educação e apresentam como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Há que se considerar que a primeira etapa da educação básica está garantida e isso torna a discussão mais fecunda e necessária.

A educação infantil incorpora novos objetivos a partir da década de 90. Na sociedade atual há que se discutirem aspectos referentes à constituição de uma nova infância, e repensar que sentidos têm a educação para essa etapa de escolaridade. É fundamental que se identifiquem as concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nas teorias que sustentam a educação infantil, bem como o papel da alfabetização nas práticas que se realizam cotidianamente.

Neste sentido, a educação infantil é palco de diversas discussões desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, bem como pelo Estatuto da Criança e Adolescente e pela Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme já mencionado anteriormente, aonde vem buscando espaço para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade, espaço este que passou a ser considerada questão de educação.

Porém, nem sempre foi assim, para chegar até os dias atuais, a educação infantil passou por diversos desafios, desafios esses que vão desde a infraestrutura até as práticas de formação de professores. E os primeiros pensamentos sobre a educação infantil deu-se a partir do século XIX.

Os primeiros espaços destinados à educação infantil foram os Jardins da Infância. Esses espaços eram reservados para crianças de famílias de classes baixas. Esses espaços foram criados com o objetivo de realizar recreações com as crianças enquanto as mães trabalhavam.

Em junho de 1840, Froebel fundou o Primeiro Jardim de Infância (Kindergarten), constituindo um centro de jogos, organizado segundo seus princípios e destinado a crianças menores de 6 anos. Seria um ambiente onde as crianças e adolescentes (pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento), estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo.

No início do século XX, não se exigia nenhuma formação para se trabalhar com crianças no jardim da infância, fator este que se estendeu até o ano de 1950, que com o fracasso escolar apresentado pelas crianças de classes populares que adentraram a escola, percebeu-se a necessidade de desenvolver profissionais que possuíssem habilidades necessárias para a rotina escolar, e foi neste período que passou a exigir a formação do curso de magistério do 2º grau para trabalhar com crianças de 4 a 6 anos de idade.

Porém, ainda existia um grande problema, pois, para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos de idade não exigia nenhuma formação profissional, bastava gostar de crianças e podia trabalhar normalmente com aquela faixa etária.

A esse respeito, Lobo (2011), afirma que:

(...)a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam à boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças. (p. 141).

Desta forma, é possível verificar que a formação de professores para a educação infantil era bastante defasada, não existia sequer uma exigência de ensino de segundo grau, somente que gostasse de criança para poder trabalhar com elas, o que caracteriza cada vez mais o abandono pedagógico naquele período para as crianças na educação infantil.

Foi somente a partir dos anos 70 e 80 que o poder público passou a ter uma maior preocupação com as crianças na educação infantil, período este em que passou a caracterizar uma preocupação de caráter político-administrativo em relação à educação infantil tendo como meta dar sustentabilidade e legitimidade para a educação infantil.

Lobo (2011), deixa claro que:

A rede pública de educação infantil se expandiu, mas com caráter compensatório, sem atentar para um caráter realmente educativo e para a implementação de uma política de qualidade voltada para a formação do profissional. O enfoque do atendimento nesse período era assistencial e compensatório, caracterizando pelo esquecimento dos recursos humanos e pela ausência de projetos e propostas do governo e de criação de cursos de formação para o profissional (p. 142).

Foi somente a partir do ano de 1981, que foi lançado o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, trazendo novos enfoques para as crianças de 0 a 6 anos: a pré-escola com objetivos em si mesma. A função da formação de educadores é afastada, não se tinha uma preocupação na formação de profissionais com formação para trabalhar com crianças da educação infantil.

A preocupação era apenas em afastar os problemas acarretados pelo baixo nível de renda dos pais. Ou seja, não se tinha preocupação na formação do professor, a preocupação era somente com os equipamentos, com o número de alunos em sala de aula, a proposta pedagógica e o profissional não exigia nenhuma formação adequada para trabalhar com essas crianças.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e também do Estatuto da Criança e Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade passou a ser um direito deste público, o qual deveria ser integrado ao sistema de ensino.

Neste sentido, vale lembrar que foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, que o termo educação infantil, conforme pode ser notado nas palavras de Barreto (2014):

O termo educação infantil ganhou a forma mais favorável à criança pequena desde que existe legislação nacional. A LDB declara que a educação infantil começa dos 0 aos 3 anos de idade para que precisem de estar numa creche, prosseguindo de 4 a 5 anos de idade como pré-escola, tornando-se educação infantil, também um ciclo de 5 anos de formação contínua e parte integrante, constituidora, da educação básica brasileira (p. 4).

Ao longo do tempo, a educação infantil passou por diversos momentos, foram muitas lutas, muitas derrotas, e uma longa trajetória para chegar até os dias atuais, uma vez que a educação infantil é um direito da criança e obrigação do Estado, da família e da sociedade, conforme determinado pela Constituição Federal de 1988.

2.1 Breve histórico da creche

Falar sobre a creche é praticamente lembrar o desenvolvimento da educação infantil, uma vez que eles nasceram praticamente ao mesmo tempo, pois, assim, como o pensamento sobre a educação infantil deu-se a partir do século XIX, também foi neste período que criou as primeiras creches, conforme apontado por Alves (2011):

No final do século XIX, foram criadas as primeiras creches para os filhos das classes menos favorecidas, que funcionavam como “depósitos” de crianças para que as mães pudessem trabalhar. A origem das creches, relacionadas com o trabalho feminino e preocupações sanitárias e filantrópicas, foi influenciada pela medicina e a assistência social, sendo o trabalho ali realizado voltado para questões de higiene, alimentação e cuidados físicos, sem investimento nos aspectos pedagógicos (p. 2).

Observa-se que as creches foram criadas com o objetivo de depositarem as crianças apenas para deixarem as mães livres para trabalharem, ou seja, não existiu nenhum interesse de investimento na criança, apenas no capital desenvolvida por suas mães.

Porém, para Haddad (1989), até o século XIX praticamente não existia creches no mundo, sendo desenvolvida neste século em países norte-americanos no europeu e no Brasil, mas, foi somente no início do século XX que elas foram implantadas com maior afinco, dando-se com maior ênfase devido ao desenvolvimento do capitalismo, bem como o grande desenvolvimento urbano e também a necessidade da introdução da mulher no mercado de trabalho para melhorar a reprodução da força de trabalho.

A esse respeito, Oliveira (1988) diz que:

O atendimento de crianças em creches no Brasil, praticamente inexistiu até o século XX. O que havia no sentido de cuidado da criança pequena das classes populares ou recolhimento das mesmas eram as rodas de expostos, que existiam em algumas cidades desde o início do século XVIII (p. 68).

Nota-se ainda que a creche sempre estivesse atrelada a questão das crianças de baixa renda, ou seja, era um serviço oferecido para as mães que necessitavam trabalhar e não tinha com quem deixar seus filhos, e a única opção era as creches, por isso, a concepção de que creche existia apenas para as classes de baixa renda.

Conforme apontado por Araújo (2010):

As creches foram vistas como um ambiente somente assistencialista, onde se pensava que as crianças deveriam receber somente alimentação e higienização. Não se tinha uma política voltada para o desenvolvimento pedagógico e educacional das crianças. A implantação de creches públicas se expande nos anos 70 e 80 e estas passaram a ser compreendidas como espaços educacional e direito universal das crianças de 0 a 6 anos de idade a partir da Constituição de 1988 (p. 4).

Nota-se que até esse período a criança não tinha praticamente direito a educação antes dos 07 anos de idade, uma vez que as mesmas eram introduzidas na escola aos 07 anos de idade na primeira série do ensino fundamental sem nenhum preparo, chegando à escola totalmente sem conhecer o ambiente escolar ou até mesmo as primeiras letras, o que ficava a cargo da família de ensinar algumas letras até aquela idade.

Oliveira (1988) diz que na década de 30 as creches foram defendidas por sanitárias que estavam preocupados apenas com as condições de vida da população operária, que aos poucos começaram a serem desenvolvidas fora das empresas ou indústrias e em sua grande maioria era de responsabilidade das entidades filantrópicas e religiosas. Aos poucos passaram a ganhar ajuda do governo para que fosse desenvolvido um trabalho com mais afinco, e também recebiam donativos das famílias de boas condições para que as crianças tivessem o que se alimentar e vestir.

No governo de Getúlio Vargas que os direitos políticos dos trabalhadores tiveram alguns reconhecimentos, e foi o primeiro passo para a criação das primeiras legislações trabalhistas. Porém, mesmo com a CLT – Consolidação das Leis do Trabalho de 1943, existiram alguns pontos que se encontram relacionados ao atendimento dos filhos das mulheres

trabalhadoras, não existia por parte do poder público, condições suficientes para assumir a criação de creches e muito menos com o papel de fiscalizador da oferta de berçários nas empresas.

Mesmo com grandes avanços em creches, principalmente incentivado pelo governo federal daquela época ainda não existia creches até o final dos anos 80 que tinham cunho de atendimento pedagógico, que eram meramente depósitos de crianças e de atendimento sanitário, ou seja, elas tinham apenas um local para se alimentar e tivesse sua higiene garantida, não tendo nenhum atendimento pedagógico específico.

Foram a partir de muita luta e o seu principal avanço foi na década de 80, com a promulgação da Constituição de 1988, que passou a ser obrigatório o desenvolvimento da educação infantil de forma gratuita e obrigatória, sendo um dever do Estado, da família e da sociedade.

Nota-se que foi somente aposta diversas leis e documentos que as crianças passaram a ter direito à educação infantil, e foi a partir do Plano Nacional de Educação – PNE que teve o reafirmamentodas creches e pré-escolas públicas que passaram atender as crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo uma obrigação do Estado a oferta da educação pública para este público.

Conforme apontado pelo PNE (2006):

Ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança o desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família. Em sua breve existência, a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, como um direito, vem conquistando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro (p. 5).

Nota-se que foi um longo período para que chegasse até aqui, onde houve grande luta por parte das mães trabalhadoras para que pudessem deixar seus filhos seguros para poder trabalhar. Desta forma, pode-se dizer que o desenvolvimento da creche encontra-se ligado a introdução da mulher no mercado de trabalho, conforme apontado por Oliveira (1988, p. 87), quando afirma que:

A história da creche liga-se à modificação do papel da mulher na nossa sociedade e suas repercussões no âmbito da família e principalmente no que diz respeito à educação dos filhos, pois a mulher deixa de ser dona de casa para ingressar no mercado de trabalho assumindo assim outras atividades como o estudo e a participação na comunidade necessitando, portanto, de ajuda para cuidar dos filhos e da educação dos mesmos. As mudanças deste papel se dão a

partir de fatores presentes em nossa organização social com suas características econômicas, políticas e sociais (p. 87).

Porém, Rosemberg (1989), deixa claro que as conquistas conseguidas através de mobilização das mães trabalhadoras até a década de 80 não foram suficientes para romper com o estigma da creche, que continuava até então como um local provisório, que era destinado a algumas mães de classes populares para deixarem seus filhos para trabalhar, este estigma passa ser rompido apenas a partir do final da década de 80, onde as creches passaram a ser um direito universal das crianças.

Vale mencionar mais uma vez que foi no final da década de 80, ou seja, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, bem como o Estatuto da Criança e Adolescente em 1990 e posteriormente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a educação infantil foi estabilizada no Brasil como sendo a primeira etapa da educação básica e passa a ser oferecido em creches e pré-escolas.

A partir de então a criança passa a ter direito de receber além de atendimento assistencial, o atendimento educacional de qualidade. Conforme apontado no artigo 208 da Constituição Federal, onde diz que, a educação deve ser efetivada mediante a garantia de oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, a partir de 4 anos de idade.

Esse foi o marco inicial para que as crianças de 0 a 5 anos de idade, conforme é regido atualmente, que as crianças tiveram a educação garantida pelo Estado, sendo oferecida de forma gratuita e obrigatória, sendo o um fator primordial, para que deixasse aquele estigma de que as creches eram apenas locais de depósitos de crianças as quais não recebiam nenhum fator de cunho pedagógico.

Neste sentido, pode-se ver ainda que a creche inicialmente foi mentalizada como um local de deixar os filhos e não como é nos dias atuais, hoje, as creches são destinadas ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças, é nas creches que elas aprendem os primeiros momentos de um ambiente escolar e por isso, os espaços escolares são fundamentais, e é neste sentido, que as creches vêm modificando seu conceito de ensinar e tornando os espaços educativos cada vez mais criativos.

Os ambientes escolares são fundamentais para que a criança possa compreender sua atuação naquele mundo, e também é o local onde elas passam a compreender a organização da aprendizagem, espaços estes que faz com que a criança interaja com o ambiente e passa a compreender a partir dele a importância de cada situação vivenciada e como elas podem ser benéficas para a sua vida, enquanto seres em desenvolvimento.

A partir desta compreensão é importante dizer que os espaços e também as técnicas de trabalhar com crianças é fundamental que o educador tenha uma formação específica para trabalhar com crianças nesta faixa etária, que atualmente compreende de 0 a 05 anos de idade.

2.2 O desenvolvimento infantil através do interacionismo

A ênfase do presente texto volta-se, em primeiro lugar, à análise de forma como a criança e o conhecimento interagem e transforma-se mutuamente, a partir da delimitação de pressupostos localizados na perspectiva sócio-interacionista. Em um segundo momento investiga-se algumas das interações que se evidenciam na instituição de educação infantil, na tentativa de clarear como se mesclam, neste espaço, componente cognitivo e afetivo, conceitos cotidianos e científicos, permitindo aos sujeitos envolvidos uma elaboração peculiar.

Assumindo-se a perspectiva sócio-interacionista pretende-se justificar a necessidade de propiciar às crianças interações das mais diferentes naturezas, pois diversidade e a heterogeneidade são elementos indispensáveis no enriquecimento do universo infantil.

O desenvolvimento do ser humano no período de 0 a 6 anos é determinante de suas condutas na vida adulta. Nessa fase, acontece um processo de desenvolvimento que não se repetirá durante seu desenvolvimento. Desde seu nascimento, a criança necessita de cuidados que vão se diversificando à medida que cresce. Ao mesmo tempo em que aumentam suas demandas aumenta a capacidade de oferecer respostas aos estímulos externos.

Nesse sentido, pode-se pensar em dois processos que se interpenetram: amaturação (inscrita geneticamente) e a estimulação social (que é proveniente do contato com o mundo que a cerca). De início, afirma-se que a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados socialmente.

Vygotsky (1989), afirma que é na interação social que a criança entrará em contato e se utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade. A necessidade e o desejo de decifrar o universo de significados que a cerca leva a criança a coordenar ideias e ações a fim de solucionar os problemas que se apresentam. Quando é alimentada pelo adulto, ouve uma canção cantada por ele, rola sozinha uma bola no chão, observa-se no espelho, é acariciada por outra criança ou tem um brinquedo subitamente arrancado de sua mão, diferentes processos de elaboração mental se fazem presentes, concomitantemente, na criança. Inicialmente, estas funções apresentam-se de forma embrionária. É a vivência no meio humano, na atividade

instrumental, na (e pela) interação com outros indivíduos, que permitirá o desenvolvimento, na criança, de um novo e complexo sistema psicológico.

Para Vygotsky (1989), estas formações complexas se agrupam em dois níveis, com funções distintas, em interação permanente denominada por este autor como processos elementares (sensações, percepções imediatas, emoções primitivas, memória direta) e processos complexos ou superiores (percepção categorial, memória lógica, atenção focalizada, emoção e imaginação criadora, auto regulação da conduta).

É a possibilidade de elaboração das funções psicológicas superiores que fará com que o bebê humano dê um salto qualitativo diante dos outros mamíferos. Vygotsky aponta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se dá a priori, ou como simples movimento reflexo, mas sim através de uma atividade do sujeito, atividade esta de apropriação e utilização de instrumentos e signos em um contexto de interação, instrumentos e signos que, por sua vez, farão o papel de mediadores desta atividade, das interações. A autoregulação da conduta e a transformação ambiental, frutos da construção da consciência, surgem como possibilidade advinda da utilização de instrumentos socialmente construídos.

Voltando ao ponto inicial, Vygotsky (1989) parte de uma concepção de indivíduo geneticamente social, o crescimento e o desenvolvimento da criança estão, nesta perspectiva, intimamente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura - portanto, ao meio físico e social - ou seja, aos processos de aprendizagem e ensino.

Para o sócio-interacionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialeticamente. Eles não existem de forma independente, mas possibilitam a conversão de um com o outro, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e este anuncia novas possibilidades de aprendizagem.

Por sua vez, sem a presença de parceiros - indivíduos que se unem em torno de objetivos comuns, dispostos a trocar algo entre si, realizando juntos e ao mesmo tempo uma atividade na qual o movimento de dar e receber são permanentes entre os envolvidos a aprendizagem não é possível, por que o conhecimento passa, necessariamente, pela mediação do outro. "O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa".

Esta "outra pessoa" pode ser entendida como sendo o parceiro mais próximo, aquele que ensina: um companheiro mais experiente, um adulto, um educador leigo ou profissional, um professor. Mesmo no caso do conhecimento dado pela experiência direta da criança esta experiência ocorre em um determinado contexto físico e social e, portanto, o "outro" se faz aí

presente sob a forma de tradição hábito, normas ou valores, enfim, sob a forma de cultura, mediador sempre presente na situação de interação.

Todavia, o contato entre parceiros nem sempre resulta em aprendizagem, ensino ou desenvolvimento. Onde, quando e como ocorre a interação que promove desenvolvimento? Vygotsky (1985), ao postular o conceito de zona de desenvolvimento proximal, define-a como sendo “a diferença entre o nível de resolução de problemas sob a direção e com ajuda dos adultos e aquele atingindo sozinho” desta forma, entende-se que em um plano teórico, portanto virtual existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o proximal.

O primeiro (real) faz parte do sujeito, enquanto processo intrapessoal, na forma de conhecimentos apropriados e faz parte do social enquanto conhecimentos historicamente acumulados. O segundo (proximal) só se concretiza, só é ativado e se transforma em possibilidade de vir a tornar-se desenvolvimento real em uma situação de interação, na qual se encontrem parceiros com níveis diferenciados de conhecimento, ou seja, em uma interação onde a criança esteja “sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Na interação social, as formações das funções psicológicas superiores aparecem como o elemento-chave que, articulando ao movimento desenvolvimento/aprendizagem/ensino no espaço virtual da zona de desenvolvimento proximal, torna-se o suporte fundamental para a elaboração tanto de novas apropriações de conhecimentos inéditos, quanto para a confirmação de conhecimentos previamente difundidos.

A ação de conhecer se dá no movimento Inter e intrapsicológico, no vaivém dialético entre os parceiros: na busca de soluções, na competição, na cooperação.

A análise de vertente sócio-interacionista permitiu identificar, até o presente momento, o movimento (dialético), o espaço “geográfico” (meio físico e social histórico, funções psicológicas elementares e superiores, zona de desenvolvimento proximal) e alguns elementos (instrumentos mediadores, aprendizagem, ensino, desenvolvimento), presentes nas interações adulto/criança, criança/criança. Mas, o que dizer dos elementos movidos pela força do interjogo razão/emoção?

Na realidade, a perspectiva sócio-interacionista pretende-se unitária ao analisar os processos psíquicos humanos. Nesta linha de pensamento, uma teoria que fale só da razão confere a esta um caráter metafísico, da mesma forma que aquela que fala só da emoção.

Para Vygotsky (1989), a separação intelecto e afeto enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de

pensamento dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

O sócio-interacionismo afirma que o conhecimento só é construído quando desejos, interesses e motivações aliam-se à percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade unem-se em uma atividade cotidiana dinâmica entre parceiros (Vygotsky, 1986, 1991 a, 1991b).

Ao analisar o desenvolvimento infantil, Vygotsky (1986) desmistifica o papel da emoção comumente atribuída às crianças pequenas, assim como sinaliza para o fato de que as emoções infantis diferenciam-se qualitativamente (e não quantitativamente) das dos adultos. No entender deste autor, ao longo do processo de desenvolvimento, o acionamento e a forma de atuação das funções é que transformam, passando de um plano elementar a outro complexo.

A emoção não é vista como algo “natural” da criança que nasce com ela ou que faz parte da sua natureza enquanto espécie. Vygotsky (1989) admite que a manifestação inicial da emoção é (como de resto são, também, as outras manifestações da criança) parte da herança biológica. Entretanto, a emoção, junto com as demais funções psicológicas, nas interações sociais, perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Ao enfatizar que só é possível compreender o papel da emoção no contexto dinâmico da vida, Vygotsky (1989) evidencia o papel do meio humano nas emoções. Afirma que os processos emotivos são plenos de significado e sentido, não determinados exclusivamente pelo princípio do prazer, mas, sobretudo pelo fato de que o próprio prazer, na infância, muda de posição entre as outras funções psíquicas. Se o prazer final pode ser, em determinado momento do desenvolvimento, o motor principal da ação, em outro momento o prazer pode estar vinculado à própria ação se realizando, ou ainda à antecipação mental da realização da ação.

De fato, a emoção descrita apenas como busca e satisfação de necessidade, de prazer, torna-se extremamente empobrecida. Vygotsky (1989) segue além em seu raciocínio, vinculando emoção/imaginação. Inicialmente, refuta a tese de que a imaginação seja fruto de uma atividade mental inconsciente, de caráter não-social, não-comunicável.

Em seguida, estabelece um elo entre o desenvolvimento da imaginação e o da linguagem, mostrando o quanto esta libera a criança de suas impressões imediatas, permitindo-lhe agir em um plano desvinculado da realidade, essencial para atividade da imaginação.

Por fim, relaciona emoção e imaginação, afirmando que a atividade da imaginação está estreitamente ligada ao movimento dos sentimentos, a ponto de explicações lógico-racionais serem perfeitamente aceitáveis no plano emocional, embora não tenhamos um domínio específico da lógica dos sentimentos.

Cabe-nos aqui relacionar imaginação e pensamento, para novamente voltar à emoção, componente integrante e indispensável dos processos mentais. Para Vygotsky (1989, p. 89) “...o correto conhecimento da realidade não é possível sem um certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência”.

Com esta afirmação, Vygotsky (1989) está, também, fazendo uma distinção entre o conhecimento advindo da experiência imediata, e aquele construído pela imaginação e que se articulam uns aos outros, possibilitando, por sua vez, uma penetração mais profunda na própria realidade.

Vygotsky (1989), ao desenvolver uma teoria sobre a formação dos conceitos, mostra como o conhecimento, transforma-se em conceito a partir de um movimento de elaboração complexo.

De acordo com Vygotsky (1989) um conceito não é apenas uma formação fossilizada e imutável, “mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”. Ao analisar os métodos tradicionais de estudo da formação de conceitos na infância.

Vygotsky (1989) contesta as teorias que descrevem a criança como um adulto em miniatura ou como um ser que evolui acumulando e reproduzindo conhecimentos. Afirma que a condição de compreensão e comunicação é partilhada, desde o nascimento, por adultos e crianças e que, por sua vez, as formas de funcionamento do pensamento infantil diferem das do adulto “em sua competição, estrutura e modo de operação”.

Vygotsky (1989) explica que os conceitos não nascem com a criança, nem nela se constituem de imediato, sendo fruto de um longo processo que se inicia “na fase mais precoce da infância”. O desafio da criança é o de se destacar das situações e objetos, de destacar objetos entre si, decompor, analisar, sintetizar objetos e situações, generalizar o aprendido em utilização concomitante ou posterior.

Ao enfatizar que a criança, desde pequena, tem condições para elaborar “equivalentes funcionais de conceitos”, Vygotsky (1989) confere às interações que se processam na infância uma importância fundamental. Este autor aponta para a condição da criança enquanto sujeito

de seu processo e para a capacidade de abstração, ainda que sincrética, subjetiva e emergencial.

A característica principal do pensamento infantil, que o distingue do pensamento adulto, não é a falta de coerência, mas a “ausência de certo distanciamento da experiência imediata - (e não o sincretismo visto como um meio-termo entre a lógica dos sonhos e a realidade) - que explica as peculiaridades do pensamento infantil”.

Se um conceito se forma a partir de uma atividade intelectual e de uma atividade instrumental, é preciso, inicialmente, ressaltar que estes dois tipos de atividade interagem dialeticamente. De um lado, enquanto atividade intelectual, os conceitos constituem-se intimamente articulados aos processos de formação das funções psicológicas elementares e superiores. De outro lado, enquanto atividade instrumental, os conceitos originam-se nas atividades instrumentais partilhadas, isto é, nas interações sociais dirigidas à resolução de problemas.

Nesta perspectiva os conceitos têm sua gênese nos sujeitos envolvidos na interação, enquanto movimento intrapsicológico, mas também e ao mesmo tempo - interpsicológico. O conceito é fruto da interação e não (somente) do sujeito.

Decorre daí uma série de elementos que não apenas se encontram no mesmo espaço “geográfico”, mas que nele se movimentam, modificando-se mutuamente. Salienta-se, entre estes elementos e forças em movimento, o papel do signo, “como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos os seus cursos e os canalizamos em direção à solução do problema que se enfrenta”.

Ao analisar o processo de formação dos conceitos, Vygotsky (1989) admite uma diferenciação entre os conceitos cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos, marcando essa distinção ao caracterizar a formação de um conceito científico com sendo um ato de pensamento complexo, que pressupõe atenção deliberada, memória lógica, capacidade de abstração e domínio dos signos.

Já os conceitos cotidianos são aqueles adquiridos pela experiência direta do sujeito e caracterizam-se pela ausência de generalização, planejamento e deliberação. Vale a pena esclarecer que quando Vygotsky distingue os conceitos cotidianos dos científicos, não está atribuindo a estes últimos a característica de conhecimentos vinculados à produção científica acadêmica, ou aqueles armazenados pela cultura, mas sim o caráter de conhecimento advindo da elaboração intelectual a partir da e na atividade instrumental, dirigida à resolução de problemas.

Embora diferentes quanto a formas de se desenvolverem e funcionarem, Vygotsky admite a coexistência e a interação dos dois tipos de conceitos, em um processo único: o processo de “formação de conceitos”. Neste processo unitário, os conceitos organizam-se em distintos níveis de generalização e não pelo acúmulo ou substituição de uns por outros. O aspecto de que cada conceito faz parte de dois contínuos: um representando o conteúdo objetivo ao qual se refere o outro, o processo de elaboração deste conteúdo. Nesta perspectiva, é impossível desvincular, conteúdo de processo, fato que confere ao conhecimento objetivo uma dimensão qualitativa, organizada de forma diferenciada pelos sujeitos.

Outro aspecto, a ser destacado é o poder conferido ao processo pela articulação dos conceitos entre si e sua organização em níveis de generalização cada vez mais amplos. Isso confere ao sujeito a agilização do pensamento e maior liberdade intelectual. Sendo assim, passa-se do conhecimento empírico ao conhecimento de natureza abstrata. Desta interação surge a possibilidade de inserção dos conhecimentos em uma estrutura conceitual, de seu uso deliberado, modificando-se a relação funcional entre um e outro tipo de conhecimento.

Com esta explicação, entendemos que a formação dos conceitos denominados como científicos por Vygotsky (1998) tem importância fundamental na constituição e desenvolvimento dos seres humanos. Sem eles, os conhecimentos se restringiram às experiências imediatas dos indivíduos, permanecendo em um estágio elementar quanto ao seu uso consciente e premeditado.

Há ainda que considerar que a apropriação dos conceitos, via experiência direta, é acessível a qualquer indivíduo, visto ocorrer nas experiências interacionais imediatas, por um impulso instantâneo ou intuitivo. Já os conceitos que exigem um esforço de elaboração de articulação, necessitam não só a ação imediata propriamente dita, mas as utilizações de conhecimentos prévios que possibilitem a ação, nem sempre possíveis de terem sido apropriados pela experiência direta. Determinados conhecimentos exigem a capacidade de abstração e de reflexões sobre as questões que se colocam em um movimento simultâneo de ação e avaliação da ação. Ou seja, um distanciamento da ação na própria ação.

A consequência imediata destas considerações é a constatação de que os conceitos exigem condições peculiares para sua apropriação, não sendo resultantes de qualquer tipo de interação. Para que sua apropriação venha a ocorrer é imprescindível à presença de um mediador que entenda serem determinados conhecimentos necessários àqueles sujeitos, que possibilite a realização de certas atividades pelas crianças, assim como se certifique de que a elaboração entre os parceiros tenha, de fato, ocorrido.

Quando o adulto está atento a este fato, ele propicia esta articulação. Quando não, o encaminhamento da interação fica a desejar e impossibilita a construção do conhecimento. É preciso sublinhar que é da interação de diferentes tipos de conhecimentos, sua elaboração pelas crianças em termos de conceitos nas distintas sociedades e especialmente, nas instituições de caráter educativo, que se abrem novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem individuais e sociais, de transformação e superação dos níveis anteriores destes conhecimentos.

A elaboração de conceitos pela criança irá depender da diversidade, não só quantitativa, mas, especialmente, qualitativa, das experiências interacionais que vivenciará nos espaços institucionais nos quais se encontram. Daí a necessidade de nos determos no estudo das interações que se evidenciam na instituição de educação infantil, a fim de delimitar alguns de seus elementos componentes, bem como o valor destas interações em termos de apropriação e elaboração de conceitos pela criança.

A formulação de uma perspectiva sócio-interacionista nos leva a sublinhar a impossibilidade teórica e prática de desvincular as dimensões desenvolvimento, aprendizagem e ensino; cognição e afeto; conceitos espontâneos e científicos visto compõem, de forma dinâmica e dialética, o sistema cognitivo.

Na instituição de educação infantil, a perspectiva sócio-interacionista requer que se atribua não somente um papel ao adulto/profissional de educação, mas também um respectivo papel à criança/educada. Isso requer que os conhecimentos presentes nas interações sejam analisados levando-se em conta a simultaneidade de seus componentes cognitivos, afetivos e sociais.

Segundo Vygotsky (1998), a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro. A fim de explicar esse processo, ele desenvolveu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", (ou uma tradução mais recente de seu livro "zona de desenvolvimento imediato"), que definiu como a "distância entre o nível de desenvolvimento real, (que se costuma determinar através da solução independente de problemas) e o nível de desenvolvimento potencial, (determinado através da solução de problemas, sob orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes).

Dessa forma, a zona proximal é a que separa a pessoa de um desenvolvimento que está próximo, mas ainda não foi alcançado. Vygotsky chama de desenvolvimento real o que a criança é capaz de fazer sozinha, por já ter um conhecimento consolidado. Domina-se a aquisição, por exemplo, esse é um nível de desenvolvimento real.

Já a zona de desenvolvimento proximal compreende a distância entre desenvolvimento real e o potencial, que está próximo, mas ainda não foi atingido. O desenvolvimento potencial é determinado por aquilo que a criança ainda não domina, mas é capaz de realizar, com o auxílio de alguém mais experiente. Por exemplo, uma multiplicação simples, quando ela já sabe somar.

Dentre todas as teorias que sustentam a educação infantil, o sóciointeracionismo consegue responder a inquietações vividas pelo educador, porém, nos coloca alguns outros problemas. Quando crianças e profissionais interagem em uma instituição educativa, nem sempre o fazem por sua própria vontade e iniciativa, embora pareça ser natural, nos dias de hoje, que estas interações se processem.

Os conhecimentos advindos e sua elaboração em termos de conceitos trarão esta marca em seu bojo. Isso significa que os profissionais e as crianças envolvidas nas interações pedagógicas necessitam exercitar permanentemente, procedimento que leve à abstração e ao rigor, difícil tarefa de articulação entre distintos tipos de conhecimentos, promovendo experiências interacionais educativas diversificadas: as manifestações genuínas, típicas do lúdico; a realização de tarefas com parceiros predeterminados ou não pelo adulto; o estudo e a sistematização dos conteúdos abordados no grupo para a formação de conceitos científicos.

O difícil exercício da passagem dos conhecimentos cotidianos aos científicos é experimentada a todo momento pelo educador e pela criança, o que pode acarretar problemas na relação com o conhecimento escolarizado. Outro problema colocado pela teoria é a formação especializada do adulto profissional que lida com a etapa da educação infantil. Sobre a forma como se devedar a formação deste profissional há muito para ser comentado.

Entretanto, um aspecto crucial deve ser mencionado: a necessidade deste profissional ter claro que todas as tarefas, brincadeiras ou atividades que se realizam na instituição têm valor educativo. Para que isso seja efetivado na prática, ao educador infantil não basta “gostar de crianças”. É preciso muito estudo sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças nessa faixa etária.

Outro aspecto refere-se à vinculação da dimensão do cuidar e do educar crianças menores de seis anos o que implica o resgate da intencionalidade educativa nelas contida. A não-fragmentação do conhecimento e, mais que isso, sua apropriação e articulação no grupo, por todas as crianças, só será garantida mediante a presença e integração dos diferentes tipos de interações discutidos no presente texto.

A interação é feita através de um mediador. Ele é quem ajuda a criança a concretizar um desenvolvimento que ela ainda não atinge sozinha. Na escola, o professor e os colegas

mais experientes são os principais mediadores. O professor deverá atuar na zona de desenvolvimento proximal. Sua intervenção é direta, pois deve ajudar a criança a avançar.

O professor acompanhará cada aluno, para auxiliá-lo na superação de dificuldades. É assim que se trabalha diretamente com o conceito de desenvolvimento proximal. O professor precisa conhecer o desenvolvimento real da criança, mas não pode parar aí, pois é pelo auxílio direto, com explicações, pistas e sugestões, que o aluno avança, consolidando o desenvolvimento que era apenas potencial. No trabalho individual respeita-se a zona proximal de cada um, pois ela não é homogênea para todo o grupo.

A articulação destes conceitos será a principal tarefa das interações pedagógicas, não fazendo sentido sua restrição aos conhecimentos tidos como clássicos ou eruditos, especialmente na instituição de educação infantil. Os conteúdos de trabalho com crianças pequenas não se limitam ao conhecimento lógico-matemático ou linguístico, devendo incluir temas relativos ao conhecimento da vida, do outro e das questões presentes na sociedade contemporânea.

Na discussão sobre a alfabetização, considerada sobre uma perspectiva social e cultural, com enfoque na ampliação do ensino fundamental para 09 anos. O letramento ganha contornos práticos à medida que nos damos conta de que toda atividade educativa planejada e sustentada teoricamente é capaz de produzir resultados satisfatórios na educação como um todo.

3. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ser educador no século XXI é um desafio, uma vez que com o desenvolvimento da globalização as mudanças ocorrem rapidamente e é necessário que o educador esteja sempre atualizado para atender as necessidades de seus educandos para poder contribuir e auxiliar em sua formação, desta forma, Ferreira (2010), afirma que:

Formar profissionais capazes de criar situações de aprendizagem deveria ser o eixo central da maior parte dos programas de formação inicial e continuada dos professores da pré-escola à universidade. Tal visão, porém ainda está muito longe do verdadeiro sentido que se deve dar ao termo tornar-se professor (p. 3).

Neste sentido, ensinar é uma prática social, que necessita uma formação específica do educador e que ele seja capaz de compreender a importância de transmitir conhecimentos significativos para seus alunos, contribuindo para a formação do ser humano e valorizando e aprimorando cada vez mais seus conhecimentos, levando em conta sempre o conhecimento prévio do aluno.

Para Fernandes (2009):

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (p. 170).

Assim, o professor no século XXI vem contribuindo para a formação do cidadão através da implantação de novos métodos de trabalho, atento as mudanças que vem ocorrendo, bem como atento as mudanças que vem sendo exigida pelo profissional da educação, e deve ainda o educador estar aberto aos conhecimentos que devem ser produzidos para o fortalecimento da sua profissão e também para inovar e criar novas estratégias de aprendizagem, favorecendo assim a formação do educando, o que torna o educador um eterno aprendiz.

Segundo Kuenzer (2008), existem especificações para o trabalho do educador para a transformação social, tais como:

- Capacitação para compreender a nova realidade, apoiando-se nas distintas áreas do conhecimento, para produzir ciência pedagógica;
- Que tenha competência para identificar os processos pedagógicos que ocorrem no nível das relações sociais mais amplas, e não apenas nos espaços escolares institucionalizados: nos movimentos sociais, na rua, no trabalho, sindicatos, ONGs, entre outros;
- Que tenha competência para dialogar com o governo em suas diferentes instâncias e com a sociedade civil (implementação ou enfrentamento);
- Que seja capaz de transformar a teoria pedagógica em prática pedagógica, sabendo selecionar e organizar conteúdos superando a organização curricular de disciplinas entanques, através da construção coletiva;
- Que seja capaz de buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas através de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas;
- Que saiba organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática, internamente e em suas articulações com a sociedade;
- Enfim, que seja o organizador de experiências pedagógicas escolares e não escolares, cujo significado seja definidor pelos fins da educação como expressão do desejo coletivo da sociedade que se pretende ter.

A formação de professores para trabalhar na educação infantil no século XVI deve assentar-se nas práticas que favorecem a reflexão, no sentido de desenvolver um saber da experiência conjugada com a teoria – ver, olhar e enxergar.

Segundo Silva Júnior (2004):

A falta de reflexão sobre a prática tem levado os profissionais da educação e não definirem com precisão o sentido e a finalidade da formação continuada. Na reflexão sobre a prática, tendo em vista a qualidade do ensino, o professor terá a oportunidade de redefinir seus papéis revertendo o fluxo, colocando o fluxo a serviço da escola, impedindo que ela continue “tarefeira” do sistema, desviando-se cada vez mais de sua função social (p. 18):

Desta forma, o educador ou a educadora devem ser reavaliados e aprimorados, bem como se aperfeiçoar, uma vez que na atualidade isso se torna essencial em sua vida profissional, para que educadores tornem-se mais competentes e também comprometidos com o seu trabalho e principalmente com os resultados obtidos através da sua atuação educativa. Quando o educador não busca o aperfeiçoamento não sabe como realizar na prática de forma eficaz.

Segundo Bruschini e Amado (Bruschini, 2008):

... o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente, influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira (p. 18).

Desta forma, o educador deve ter em mente que sua formação é importante para que o educando receba informações necessárias e precisas, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Atualmente a formação de professores é fundamental para o desenvolvimento da educação, contribuindo assim para o aprimoramento e desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

As ideias de Lück (2007) impulsionam para a proximidade de eventos concretos e fenômenos que ocorrem na prática educativa escolar enquanto projeto de desenvolvimento humano. Muitas mudanças e transformações ocorrem na sociedade atual que necessitam de atenção para compreender o novo paradigma do conhecimento, da tecnologia, da revolução científica que por vezes conduz à exclusão social.

Com as vivências do contexto da gestão escolar pode-se assegurar que é através da gestão democrática que se constrói uma maneira de possibilitar o desenvolvimento de toda a comunidade escolar para o envolvimento e participação na tomada de decisões e no funcionamento organizacional das práticas educativas.

Na participação crítica e no envolvimento para o conhecimento dos objetivos, estratégias, metas e da estrutura organizacional das relações da comunidade com a escola poderá efetivar uma gestão democrática com valores de cidadania para uma convivência humana.

Para alcançar esse salto de qualidade, as mudanças significativas não ocorrem apenas nas práticas pedagógicas, mas sim nas concepções orientadoras pelas mesmas, na maneira de superar as dificuldades de aprendizagem, na maneira de lidar com a didática do ensino, geralmente centradas no conteúdo como aquisição de conhecimento.

A dinâmica do desenvolvimento humano está na ênfase das competências do ser, fazer e ter conhecimento quando tratamos de uma concepção diferenciada de organização para uma gestão educacional e promoção do desenvolvimento humano. Gestão enquanto processo de educação abrange várias concepções quanto ao destino do estabelecimento de ensino e seu projeto político pedagógico, mencionados anteriormente por Heloísa Lück. Gestão que parte do pressuposto da configuração mediada para a consecução de certos objetivos que favoreçam uma vida de satisfação individual e convivência social.

A educação é parte da vida. É por ela que se vive com plenitude, descobrindo o belo, o verdadeiro para ser justo diante da construção histórica de bens espirituais e materiais. A autora destaca um conceito que estabelece para as instituições que visem uma orientação transformadora.

A partir de redes de relações, dialeticamente associadas, permite-se a superação de concepções numa visão fragmentada para uma condição globalizada, de interação e participação, com as mais diversas possibilidades de expressão do conhecimento construído para o conhecimento em construção, oportunizando para os diversos segmentos o crescimento individual e coletivo.

De acordo com Luck (2007):

É importante destacar que a expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes em âmbito macro, deve ser empregada, por conseguinte, para representar não apenas novas ideias, mas sim ideias referentes a uma ordem diferenciada de relações constituindo, dessa forma, um novo paradigma, caracterizado por maior aproximação e horizontalização na tomada de decisões entre os diferentes segmentos do conjunto e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre atores e usuários (p. 52).

Observa-se que na intensa dinâmica da realidade dos acontecimentos os fenômenos mudam os significados das experiências à medida que se evolui dentre esses experimentos para a mudança dos processos de gestão. Chegamos à gestão educacional quando já percorremos pela organização, a administração educacional, coordenação e liderança nas instituições educacionais.

Esta mudança não significa apenas a denominação, é a mudança de concepção que orienta para uma nova realidade de significado com posturas de diferente atuação para gerar resultados de convivência democráticos com o compromisso na alteração de princípios. “A mudança é significativa, uma vez que paradigmática, isto é, caracterizada por mudanças profundas e essenciais em seu modo de ser e de fazer, mediante uma mudança de visão do conjunto todo” (Lück, 2007, p. 48).

Assim responde pela humanização das novas gerações, apreendidos pelos alunos que a sociedade lhes disponibiliza como cultura adquirida. Cultura esta que se refere aos conhecimentos científicos, áreas de conhecimento, todos os aspectos da vida humana, portanto social, que significa implicações de relações humanas.

Pode-se afirmar que a melhor forma de mediar à consecução dos objetivos educacionais voltados à formação para a melhor satisfação individual e convivência social perpassa a gestão democrática que envolve todos os participantes com responsabilidades definidas de compromissos assumidos para executar ações de reconstrução e construção do conhecimento.

Do ponto de vista político, a participação deve ocorrer em todos os níveis e instâncias de decisão junto à escola, assim como do ponto de vista da qualidade. Na educação a participação é necessária. Dela podem demandar soluções para satisfazer as necessidades da realidade que as relações produtivas exigem para os diversos contextos educacionais e sociais.

Aponta-se a possível troca de conhecimentos entre família, escola e demais instituições para que possam conhecer mutuamente as diversas práticas, condições, técnicas propostas para solucionar problemas através do diálogo contínuo.

Paro (2006) sugere uma prática educacional participativa que pressupõe um constante exercício da cidadania com estilo diverso nas relações de trabalho e relação com as pessoas e instituições. A troca constante de valores éticos permeia o instrumental educacional com a relação entre organizações sempre atualizadas no tempo e espaço, dos seus participantes permitindo a atualização de pessoal por intermédio de debates político- sociais, renovação da programação didática e principalmente concorrer também com recursos econômicos para sintonizar a participar com a sociedade em todos os avanços científicos, tecnológicos e econômicos. Paro (2006) explica essa relação necessária na sua essência humana.

Incapaz de produzir diretamente sua existência material, o homem só pode fazê-lo no relacionamento e na troca de esforços com seus semelhantes. Esse relacionamento, para manter-se na esfera do humano, para não degradar-se ao nível da relação entre coisas (âmbito da necessidade), precisa ser caracterizado pela colaboração e pelo reconhecimento do caráter humano dos indivíduos envolvidos (âmbito da liberdade) (p. 107).

As considerações abordadas pressupõem a possibilidade de socializar o saber historicamente produzido na forma de envolver as relações e considerar aqui um propósito para a gestão na escola (Paro, 2006). Sugerem um objetivo político para a escola pública, estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, a estrutura administrativa da escola e a qualidade da força de trabalho docente.

O objetivo político para a escola pública refere-se à sua própria função social que assume a atribuição de cumprir o papel de socializar a cultura para a democratização da sociedade. Prover um ensino adequado, com parâmetros estabelecidos, para o interesse da

população requer “a aceitação de que a apropriação do saber como valor universal coloca-se como um direito inquestionável de toda a população”. (Paro, 2006, p. 87)

O acesso ao ensino de qualidade leva à reflexão de que a aceitação em apropriar-se do saber, direito inquestionável de toda a população, é um valor universal que necessita sempre buscar a sua ressignificação. De acordo com o mesmo autor, colocar-se diante dos reais interesses da população exige um exercício de leitura constante para constituir características de consonância com conteúdos e métodos que respondam a tais necessidades.

Reescrever os currículos e programas sugere um caminho para atender aos elementos culturais dentre a imensidade de saberes acumulados historicamente indispensáveis para conduzir a vida pessoal, para construir a produção da existência material e social e tacar objetivos para a liberdade de reflexão com autonomia intelectual e política com o direito de se fazer sujeito nas relações democráticas de ensino e sociedade. Torna-se indispensável na organização da escola a participação efetiva de pais e alunos para identificar problemas no levantamento de soluções. (Paro, 2006):

Trata-se da avaliação de resultados, enquanto momento essencial no processo administrativo, propiciador de elementos que possibilitem informações constantes sobre o andamento do processo, para que se possam corrigir rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas, superar fracassos, tudo isso que, em geral, está totalmente ausente da rede pública de ensino (p.93).

Ainda segundo Paro (2006), a escola é uma estrutura que organiza pessoas com suas funções definidas em um conjunto de propriedade de propriedade de competências para alcançar seus objetivos como outras instituições organizadas. Assim necessita a atenção com respeito para poder viabilizar seus processos de forma adequada com autonomia operacional, gestão participativa para alcançar os fins sociais de educação.

Acionar o Estado para efetivar sua função de provedor e efetivamente ser atendido nas reivindicações de soluções de estrutura conseguiria elevar o estímulo para direcionar os trabalhos com mais eficiência para atender aos interesses da comunidade escolar que é direito conjugado para uma sociedade mais justa. Porém, o Estado cada vez mais tem se mostrado omissos já que gerou uma deficiência para suprir as necessidades pontuais, (Paro, 2006):

Endereçando para aí recursos progressivamente mais insuficientes e descuidando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino de massa. Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, precaríssima qualificação profissional e

baixíssima remuneração do professor e do pessoal da escola em geral. (p. 131-132).

A baixa qualificação do docente, as precárias condições onde este desenvolve seu trabalho e a prática pedagógica inadequada é oriunda de uma determinante condição socioeconômica, política e cultural em que está inserido. A reconquista para assumir o compromisso no desempenho do papel político na distribuição do saber transcende a luta em buscar seus interesses que são legítimos e devem ser respeitados.

Os Conselhos Escolares também existem em decorrência da Lei n°. 9.394/1996 – LDB que passam a funcionar de forma paritária como instancia máxima nas decisões administrativas e pedagógicas nos processos que ocorrem no interior da escola.

Na ordem constitucional de gestão democrática do ensino publico, o art. 14,I, Lei n°. 9.394/96 institui o conselho escolar como instrumento de gestão democrática nas unidades escolares. A partir dali a escola de vê através de seus conselhos motivarem a participação efetiva da comunidade escolar deixando para trás a autocracia e a resistência vivida durante décadas de historias no processo educacional.

O gestor escolar passa a assumir um conjunto de responsabilidades para os avanços que a sociedade atual exige no processo de democratização das relações escolares. Rediscute as temáticas cotidianas que são complexas para decisões isoladas, portanto, a viabilização de gestão compartilhada aumenta o movimento de descentralização e oportuniza o crescimento e desenvolvimento da comunidade para sua inserção na sociedade como cidadão qualificado para o trabalho e a convivência humana.

O grande desafio que se coloca para a escola na definição de seu projeto é o resultado que se espera na construção de sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira (LEI n°. 9.394/96 art. 15), estabelece para as instituições educacionais, através de seus profissionais e comunidades, um novo paradigma. Construir o projeto pedagógico com as representações da escola pautado nos interesses da própria comunidade.

Neste processo levam-se em conta os interesses e competências dos profissionais da educação quem em conjunto com a comunidade precisam empenhar esforços no sentido de equacionar seus problemas e viabilizar com vontade a construção da identidade da escola com o objetivo de possibilitar a formação do cidadão para as responsabilidades de convivência humana com o compromisso para a transformação social. Temos um longo caminho a percorrer. Um caminho a ser construído para perceber resultados democráticos, porque nossa sociedade ainda não se vê democrática como expõe (Paro, 1996):

Por que não se tem uma escola democrática, hoje, aqui em São Paulo e no Brasil? (...) Porque nós temos uma sociedade que não é democrática. Ou seja, se você tem uma democracia de direito, mas de fato ela não existe, é impossível imaginar que você vai ter uma escola democrática. (...) Não dá para imaginar uma escola democrática numa sociedade que não é democrática (p.32).

Cabe ressaltar que a gestão escolar tem como enfoque na sua atuação um objetivo fim que é a aprendizagem do aluno, de forma que, na convivência do contexto escolar possa desenvolver competências que propiciem o pensar criativo, contextualizar ideias e informações, empregar a lógica para soluções de problemas e conflitos, expressar pela escrita e oratória ideias com clareza, requisitos necessários para participar ativamente como cidadão responsável na sociedade.

A gestão está na responsabilidade de proporcionar o desenvolvimento do aluno para aprender sobre si mesmo e fazer a relação com o mundo, que este adquira conhecimentos para competir nas discussões complexas e situações reais de desigualdade social, econômica e política como cidadão responsável e participante ativo da história.

Sabe-se que o aluno não aprende apenas na sala de aula, portanto a gestão requer cuidados especiais, pois o aluno está sempre aprendendo e crescendo em todos os espaços com os quais se relaciona, portanto aprende com a organização da escola, pelas ações que ali são promovidas, na relação com a comunidade e todas as pessoas que ali atuam. Enfim, a gestão tem um grande desafio na atuação de seus profissionais, muito trabalho a realizar e refletir sempre para organizar e reorganizar contribuições que viabilizam a melhor aprendizagem.

A gestão democrática pode ser vista como novo paradigma nas relações do processo educativo que possibilita ao gestor o exercício de construção do Projeto Político Pedagógico a partir da participação da comunidade escolar que norteia todas as ações educativas e pedagógicas ali instituídas. O Projeto Político Pedagógico quando se constitui em um processo democrático elimina competições para que as decisões sejam imparciais e, rompe com a hierarquia do poder de decisão de um gestor autoritário e corporativista.

A própria comunidade deve buscar compreender que sua participação é fundamental para que a democracia se efetive no processo da escola sob este novo paradigma. Assumir as responsabilidades para assegurar a qualidade na escola consta no grau de envolvimento de todos os segmentos nas discussões como participantes efetivos para uma escola que quer

construir, através de conceitos elaborados, significados para a vida real na solução de problemas na sociedade.

A gestão democrática com valores idealizados é fonte de humanização para uma sociedade mais justa e igualitária, que quando compreendida na prática global pode tornar o mundo um espaço livre para a convivência social.

É eminente que se considere a promoção da melhoria no espaço da estrutura que dá suporte às práticas desenvolvidas no contexto da escola. E mais ainda, que o aprimoramento na formação de professores seja um processo contínuo para fortalecer a participação na gestão democrática com o intuito da garantia dos princípios de qualidade e igualdade como um conjunto de valores idealizados que são inspiração para serem vividos e que devem regular nossa vida enquanto sociedade.

Nesta abordagem de análise teórica, formação de professores enquanto desenvolvimento profissional, conceitos, concepções, e autonomia, segundo autores que exploram este contexto nas relações dos processos de formação, o conjunto da prática da gestão democrática expõe o objetivo de compreender as dimensões e limites que orientam o trabalho dos professores na sua atuação prática de aprendizagem pessoal e profissional que encaminha o saber e o desenvolvimento humano na prática cotidiana das relações constituídas.

Neste contexto as escolas públicas, também por orientação governamental, dispõem nas suas políticas de educação de vários programas que orientam projetos e ações ali desenvolvidos numa perspectiva global que possibilita a construção de propostas para o enriquecimento de um espaço educativo democrático. Dentre vários programas, a formação de professores é um dos caminhos para as propostas pedagógicas e marcar a inserção dos professores para que as ações dos educadores caminhem com concepções atualizadas distintas no contexto da educação. As pesquisas sobre a formação de professores cada vez mais estão sendo percebidas como necessidade para seu desenvolvimento, seja na análise dos processos de inovação e mudanças, na organização ou mesmo quando exploram o currículo e as didáticas na aprendizagem.

Nóvoa (1997) traz a reflexão teórica sobre a formação de professores, enquanto desenvolvimento profissional que envolve a compreensão das dimensões de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Estas três dimensões sugeridas pelo autor podem sustentar o avanço para implementar e ressignificar concepções e conceitos para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito das relações e de emancipação profissional para o funcionamento da escola democrática.

A formação de professores não se limita a um processo de desenvolvimento pessoal. Ela vem se estabelecendo em um processo histórico-social, onde são percebidas várias mudanças ao longo dos anos. O desenvolvimento social do indivíduo (professor) está representado na sua formação, principalmente, quando o sujeito como profissional trabalha para agregar valores como ser humano.

O autor salienta que a formação de professores não tem reconhecido os docentes como agentes e sujeitos de formação. “A formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Por isso é tão importante investir a pessoa (Nóvoa, 1997 p. 25).

Se considerasse o professor como sujeito, estaria articulando a formação e os projetos das escolas, pois a formação depende da capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento coletivo de projetos que respondam às necessidades deparadas no cotidiano.

Se a ênfase está nos processos educativos individuais e coletivos, a sua trajetória necessita do diálogo reflexivo com teorias diversas sempre com a intenção de agregar valores no caso da profissão de professor. Considera-se imprescindível a constante interação com novas informações e as concepções necessitam de revisão contínua na formação contemporânea. A identidade profissional se revela mais preparada quando assume um processo contínuo de formação.

A aprendizagem possibilita trabalhar as teorias implícitas recorrendo à dialética de forma reflexiva e crítica na construção do conhecimento contínuo. Alcança o conhecimento para a transmissão de saberes, se estrutura para o saber-fazer que estabelece meios para os benefícios sociais, econômicos e culturais no contexto do desenvolvimento da sociedade. A capacidade de reflexão, o desenvolvimento das habilidades de pensar e saber, são o indicativo para o desenvolvimento humano.

Neste saber, o professor toma decisões diante de situações que lhe são apresentadas como sujeito livre e autônomo no contexto em que está inserido. Pode também interferir no ambiente que vive e na vida do planeta.

Assume-se aqui, que o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre em diferentes momentos e formas. Ele se dá num contínuo que envolve a formação inicial e continuada, ocorre também através de leituras, participação em reuniões e congressos, troca de experiências, elaboração e execução de projetos, e como mencionado anteriormente acontece na investigação da própria prática. “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a

consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1997, p. 27).

Considerando uma mudança nas práticas pedagógicas dos professores e a aquisição de novos saberes e competências para gerir o currículo que vivencia nas atividades e experiências realizadas na escola, que são constituídos no desenvolvimento pessoal e profissional, a escola necessita também a mudança numa dimensão organizacional de funcionamento. (Monteiro, 2003):

Nesta modalidade de desenvolvimento espera-se envolver o maior número de membros da instituição escolar na implementação de projetos que visam à inovação educativa ou a melhoria da qualidade educacional. Para que o processo de implementação de propostas de inovação curricular passe a ser um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional é preciso que este propicie mudanças significativas tanto no grupo de professores como na instituição escolar. O envolvimento de professores em projetos de inovação que implique em tal aprendizagem depende, muitas vezes, de fatores como: valorização e interesse pelas inovações, suficiente informações sobre esta, apoio de vários setores e enfrentamento dos problemas burocráticos, entre outros.(p. 37).

Entende-se que a organização da escola é responsável para organizar e planejar atividades, também de formação, de acordo com as expectativas dos objetivos coletivos para o desenvolvimento nas atividades profissionais. “Nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (Nóvoa, 1997, p. 28-29).

Não se pode deixar de se lembrar que a sociedade determina a forma como vai se estabelecer a formação e as características dessa formação. Sabe-se que as estruturas culturais e econômicas influenciam para determinar as políticas educacionais e um modelo curricular a adotar.

São unânimes os pesquisadores que afirmam na profissão de professor, necessário se faz, como em outras profissões, que as pessoas que a exercem tenham o domínio da ciência, técnica e arte. A profissão deve ser exercida com competência profissional. Alarcão, (2006, p. 16) interpretando o pensamento de Donald Schön, descreve o agir profissional eficiente e compara a sua competência à de um artista. “Um saber fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista”.

Esta competência lhe permite atuar em situações não determinadas previamente. Este conhecimento profissional já traz inerente as suas ações quando precisa agir. Os demais

conhecimentos que vêm da ciência e técnica complementam a eficácia da ação. É neste contexto que constrói um movimento recursivo de “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” (Alarcão, 2006, p. 16). Isto requer a reflexão crítica sobre a práxis histórica. A atividade reflexiva propicia a evolução do pensamento, o desenvolvimento das habilidades de inteligência, e muito mais, a evolução da consciência.

É uma atividade consciente que o professor desenvolve enquanto está atuando, isto é, ele pensa sobre o que está fazendo no momento em que realiza as tarefas. Neste diálogo reflexivo ele resolve problemas que podem gerar ou construir um conhecimento novo. Coloca em prática também a sua capacidade de variar, reformular, pois está em constante movimento que permite ao conjunto de elementos disponíveis avaliarem e reavaliar determinada situação. Estamos realmente diante do saber fazer porque conseguimos experimentar através do ser sujeito os resultados elaborados pelo conhecimento. (Zeichner, 2002):

Embora, em geral, apoie a elevada ênfase sobre a preparação de professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz e rejeite os modelos de preparação tecnocráticos que foram usados no passado, acredito que seja importante fazermos todo o possível para garantir que estes esforços sejam desenvolvidos de modo que sustentem uma capacitação e desenvolvimento genuínos dos professores, que contribuam para uma diminuição do abismo na qualidade da educação que é oferecida para os diferentes grupos dentro da sociedade e que seja ligada a sérios esforços para melhorar os salários e condições de trabalho dos professores em todo o mundo. [...] Deveríamos continuar a lutar, na formação do professor e na educação em geral, para uma contribuição que nos ajude a caminhar para mais perto de um mundo, onde o que desejamos para nossas crianças seja também válido para as crianças de todos os outros. Este é o único tipo de mundo com que deveríamos nos satisfazer, e nada, nem mesmo coisas como uma educação reflexiva, e uma educação centrada no aprendiz, é digno de nosso apoio a menos que nos ajude a nos encaminarmos para mais perto desse tipo de mundo (p. 49).

Marcelo Garcia (2009) refere-se à formação como um “fenômeno complexo” e diverso e que existem poucos conceitos e acordos que convergem para uma análise da dimensão e teorias sobre a formação. O conceito formulado pelo autor sobre a formação de professores teoriza o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu aprender e ensinar. (Garcia, 1999):

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos,

competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p. 26).

Percebe-se que o autor coloca o profissional diante de um processo em construção onde se adota de modo organizado e sistemático a formação de professores que se pontua para aqueles que estão no início da formação, quanto para aqueles que já atuam como docentes na profissão há mais anos. A formação pode implicar-se tanto individual quanto em grupo para surtir mudanças de desenvolvimento profissional para seus interesses e necessidades.

Monteiro (2006, p. 66) aponta estratégias para o desenvolvimento profissional do professor onde destaca “a reflexão e a investigação como componentes da construção desse desenvolvimento, tendo como referências as experiências pessoais / profissionais e o enfrentamento das relações estabelecidas entre as situações práticas incertas e os valores considerados educativos”.

Incide na formação todo o contexto básico de um currículo que envolve conhecimentos e competências que preparam o profissional não exclusivamente para dar aulas. Considera-se um trabalho de cooperação e colaboração para sustentar a exigência do currículo escolar que se viabiliza num processo contínuo e acumula uma variedade de combinações de aprendizagem interativas para o desenvolvimento profissional.

Garcia (2009) avançando nas discussões de Nóvoa traz presente alguns princípios que fazem refletir a partir do conceito de formação e construir o ponto de partida na prática escolar. O princípio do “contínuo” implica a concentração de esforços para a formação inicial do professor e compreende que ao longo da carreira profissional incorpora um processo de continuidade no desenvolvimento profissional. Consiste também, “integrar a formação de professores em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular” que utiliza como estratégia nos processos de ensino para facilitar a aprendizagem do aluno.

Os processos de desenvolvimento profissional dos professores devem considerar em adotar um “espaço organizacional” favorável no contexto profissional que possibilite a aproximação dos problemas e do desenvolvimento das atividades para a transformação da escola. Defende a “articulação, integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores.” (Garcia, 2009, p. 28). O conhecimento didático do conteúdo constrói e organiza o pensamento do professor que o faz estar seguro diante da exigência pedagógica do seu aluno.

4. APLICABILIDADE DOS CONTOS NO PROCESSO PEDAGÓGICO

4.1 Histórico

Foi a partir do século XVII que a literatura infantil surgiu, pois antes desse período não se pensava em escrever para as crianças, em razão de não se ter uma concepção definida de infância. No período medieval, século XII, a sociedade não tinha uma consciência de particularização infantil. Não havia distinção entre a criança e o adulto, tanto é que a criança, logo que apresentava condições de viver sem o cuidado constante de sua mãe ou de sua ama, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deles (Zilberman(2003).

De acordo com Zilberman (2003):

(...) a literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses dos jovens. Contudo, pode substituir o adulto, até com mais eficiência, quando o leitor não está em aula ou mantém-se desatento às ordens dos mais velhos (...) (p. 23).

O desconhecer da infância também era representado na pintura, uma vez que as crianças não eram caracterizadas com a sua expressão particular, mas retratadas como adultos em miniatura, conforme registra Philippe Ariès (1981). Somente no século XIII iniciou-se a descoberta da infância. Entretanto, os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se realmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

As pinturas, então, passaram a ser de representações de criancinhas brincando de cavalo de pau, com catavento, com o pássaro preso por um cordão. Mas essas brincadeiras atingiam apenas a primeira infância, porque, depois dos três ou quatro anos, elas diminuía e logo desapareciam. A partir dessa idade, como diz Ariés, “a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, querem misturadas aos adultos” (1981, p.49). Dentre as brincadeiras do universo adulto de que as crianças participavam, estava a de ouvir “contos de fadas”, transmitidas oralmente por um contador de histórias ocasional ou profissional.

No entanto, foi durante o século XVIII que a literatura infantil teve o seu real aparecimento, em virtude do novo papel que se estabelecia entre os integrantes da sociedade desse período. A ascensão da burguesia no continente europeu, o renascimento de sua capacidade econômica e a consequente conquista de mais poder político fizeram com que se organizasse uma nova ordem social e cultural, com um espaço especial à criança.

Segundo Ariés (1981) o pequeno passou a assumir um lugar importante no meio familiar e tornou-se o centro das atenções. Os adultos começaram a se preocupar não só com a sua saúde, mas, também, com investimentos na sua educação, de forma a prepará-lo para a vida. Esse preparo, convencionado pela sociedade, competia à escola. Cabia a ela, então, ensinar regras, através de manuais de conduta e civilidade (a comer, a beber, a falar e a caminhar com certos gestos convenientes), normas “literárias” que tinham de ser ensinadas aos alunos nas primeiras lições de leitura e escrita.

Eram assuntos nem sempre ligados à literatura para crianças, pois não se destinavam somente a elas, justamente pelo fato de que ainda não se tinha uma concepção de infância formada, mas um sentimento superficial em relação à criança. Por isso, o adulto se preocupava apenas com a preparação futura do pequeno, bem como afirma (Ariés, 1981):

Encontramos aí ao mesmo tempo elementos de conduta infantil e conselhos morais, que hoje julgaríamos inacessíveis às crianças. Isso explica pelas origens dos manuais de civilidade, que eram, em suma, registros dos costumes da aprendizagem, ainda muito influenciados pelos hábitos de uma época em que não se dosava a matéria transmitida às crianças, em que estas eram logo completamente mergulhadas na sociedade: tudo lhes era dado desde o início. As crianças misturavam-se imediatamente aos adultos.(p. 172).

Do mesmo modo que as crianças liam esses manuais de caráter pedagógico, as histórias que elas ouviam também apresentavam lições moralistas. Para Ariés essas narrativas contadas tinham como objetivo lhes transmitir os valores da sociedade da época. As mais conhecidas eram as de Charles Perrault. Interessado na literatura folclórica de seu país, a França, ele resolveu reunir e divulgar de forma impressa as histórias que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração. Sua primeira publicação foi *A paciência de Grisélidis* (1691), que apresentava temáticas relacionadas ao mau tratamento dado às mulheres durante esse período.

Seis anos depois, Perrault publica os *Contos da Mãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado, com suas moralidades* (1697), que, embora ainda tivesse como proposta orientar, principalmente as meninas, em sua formação moral, já começava a mostrar um interesse em querer divertir as crianças. Segundo Aguiar, (2001):

Esses contos sofreram uma mudança de função: eles passaram a transmitir valores burgueses, conformando o jovem a certo papel na sociedade. Apesar dessa mudança radical, foi mantido, nos contos, o elemento maravilhoso (presente nas fadas, nas bruxas e nos demais seres fantásticos), que endossa, de modo substantivo, a participação da criança no mundo adulto. Assim, por meio da magia, o infante foge às pressões familiares e realiza-se no sonho, ao

contrário do que acontecia com o relato folclórico entre a população pobre da Idade Média, quando a fantasia estava a serviço do escapismo e da conformação. (p. 80).

Mesmo assim, foi apenas no século XIX que a literatura infantil passou a se caracterizar como literatura destinada ao público mirim simplesmente pela arte de agradar, de despertar o interesse e prender a atenção do pequeno. Agregados a essa nova ideia de escrever puramente para propiciar prazer às crianças, estavam os contos de fadas dos Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Suas narrativas germânicas, recolhidas da memória popular, tinham em princípio o objetivo de recuperar a realidade histórica nacional, na questão filológica e cultural.

No entanto, passaram a ser vistas pelos irmãos Grimm (1810) como algo bem mais significativo, pois eles perceberam que as histórias registradas carregavam um mundo maravilhoso de fantasia, em que as crianças podiam imaginar brincando. Por isso, essas histórias atraem os pequenos até os dias de hoje.

Bettelheim, (1980) aborda os contos de fadas e/ou contos maravilhosos como narrativas populares folclóricas que apresentam uma mistura do real com a fantasia, permitindo à criança fazer uma busca do seu eu, ao mesmo tempo em que estabelece uma relação com o seu meio social, pois nessas histórias as personagens vivem situações semelhantes às suas, e as resoluções são dadas de forma mágica. Como diz o psicólogo Bruno Bettelheim, “uma criança confia no que o conto de fada diz por que a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua” (Bettelheim, 1980, p. 59). Por essa razão, essas narrativas agradam tanto.

De acordo com Nelly Novaes Coelho (1987), os contos de fadas são aqueles, em que há ou não a presença de fadas, mas sempre com a existência do maravilhoso (reis, rainhas, príncipes, princesas, gênios, bruxas, fadas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida...) e têm como eixo gerador um problema existencial. Nesse caso estão os contos Rapunzel, A Bela Adormecida, Pequeno Polegar, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e Branca de Neve, cuja fabulação básica são os obstáculos ou provas que precisam ser vencidos para que a personagem alcance sua auto-realização existencial, seja pela descoberta do seu verdadeiro eu ou pelo encontro de um alguém que encarna o ideal a ser alcançado.

Os contos de fadas surgiram segundo Coelho (1987), do povo celta, com heróis e heroínas cujas aventuras estavam ligadas ao sobrenatural, ao mistério do além da vida. Portanto, pode-se dizer que foi desse povo que nasceram as fadas. Elas fazem parte do folclore europeu ocidental e se tornaram conhecidas como seres fantásticos ou imaginários de grande beleza ao se apresentarem sob forma de mulher.

Com virtudes e poderes divinos, interferiam na vida dos homens para auxiliá-los em situações em que a solução natural já não era mais possível; além disso, ainda podiam se transformar em bruxas. Por isso, as fadas seduzem tanto o público infantil, pois a criança, quando se depara com um problema, acaba encontrando na imagem da fada a sua solução, principalmente, quando há a presença de uma varinha mágica, elemento simbólico poderoso, capaz de realizar qualquer desejo. Como mencionam (Trindade, 2003):

[...] os símbolos são polissêmicos e polivalentes, aparando-se também no referencial significativo que lhes propicia os sentidos, os quais contêm significações afetivas e são mobilizadores de comportamentos sociais. A eficácia dos símbolos consiste nesse caráter mobilizador e promotor das experiências cotidianas: os símbolos permitem a cura de doenças psicossomáticas e fazem emergir emoções como: raiva, violência, nostalgia e euforia (p. 22).

Já os contos maravilhosos, nascidos no Oriente, são narrativas que, sem a presença de fadas, se desenvolvem no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes...) e têm como fio condutor um problema social. É o caso das histórias *O gato de botas* e *Os músicos de Bremen*, em que as personagens tratam do desejo de auto-realização quanto à questão socioeconômica, através da conquista de bens, riquezas e poder material, tendo em vista que a miséria ou a necessidade de sobrevivência física é o ponto de partida para as aventuras da busca.

Tanto os contos de fadas quanto os contos maravilhosos são narrativas que mantêm sempre uma estrutura fixa (situação inicial, conflito, processo de solução e sucesso final). Essas histórias partem sempre de um problema vinculado à realidade, que desequilibra a tranquilidade inicial da narrativa, busca no desenvolvimento uma solução, por meio da fantasia, com a introdução de elementos mágicos, para no desfecho, retornarem ao real com a restauração da ordem. Nas palavras de Aguiar, (2001):

Essa estrutura com começo, meio e fim bem nítidos ajuda a criança a compor uma visão sobre a vida, que ela não tem como experienciar e compreender em sua diversidade. A ordenação de um dilema existencial de forma breve leva-a,

de um modo mais essencial, a apreender um problema [...] Como os contos de fadas colocam o ingrediente da fantasia em uma certa estrutura narrativa, esse expediente auxilia o pequeno leitor a organizar suas percepções e a vivenciar e resolver emoções que lhe parecem complexas e de difícil compreensão (p. 79).

A criança, quando participa, através da leitura, dessas histórias, acredita que os seus conflitos também podem ser solucionados da mesma forma, pois, ao se familiarizar com as questões apresentadas nos contos, ela entende melhor o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Além disso, as histórias oferecem novas dimensões à imaginação do pequeno, que ele não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Segundo Bettelheim, “a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida” (Bettelheim, 1980, p. 16). Para reforçar essa ideia, eis as palavras de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, (1985):

A criança encontra nos contos uma forma de realização de seus desejos reprimidos, através do fantástico, do jogo livre da fantasia: desta maneira ela se realiza, superando as limitações que tem como criança, libertando-se. Ela realiza seu mundo interior, seu mundo impossível e utópico, na fantasia dos contos maravilhosos, onde tudo pode ser concretizado, mas se extraem de tudo símbolos de verdades eternas (p. 54).

Os contos maravilhosos e/ou os contos de fadas permitem que a criança encontre, hoje, na fantasia, a solução para os seus conflitos, da mesma maneira que o homem, nos tempos primordiais, buscava nos mitos a realização de seus desejos e a resposta as suas indagações. Tanto os mitos quanto os contos mágicos são capazes de revelar o pensamento de uma sociedade, a sua percepção no que se refere às relações que os homens devem manter entre si e com o mundo que os cerca. Daí a razão de assegurar-se que os contos têm relação com os mitos e as fadas.

Os mitos não narram apenas à origem do mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também de todos os acontecimentos primordiais, convertendo-se em elementos fundamentais para a organização das sociedades. Essas narrativas são, portanto, um ingrediente vital da civilização humana a que se recorre incessantemente. Nas palavras de Mircea Eliade (1986):

O indivíduo evoca a presença dos personagens dos mitos e torna-se contemporâneo deles. Isso implica igualmente que ele deixa de viver no tempo cronológico, passando a viver no Tempo primordial, no Tempo em que o evento teve lugar pela primeira vez. É por isso que se pode falar no “tempo

forte” do mito: é o Tempo prodigioso, “sagrado”, em que algo novo, de forte e de significativo se manifestou plenamente. Reviver esse tempo, reintegrá-lo o mais frequentemente possível, assistir novamente ao espetáculo das obras divinas, reencontrar os Entes sobrenaturais e repreender sua lição criadora é o desejo que se pode ler como em filigrana em todas as reiteraões rituais dos mitos (p. 22).

Muito semelhantes aos mitos, os contos de fadas contêm elementos importantes para a criança, pois apresentam em suas narrativas, numa linguagem simbólica, acontecimentos ligados às velhas histórias do folclore dos povos primitivos. Tais acontecimentos sempre excitam a imaginação infantil para além dos limites habituais da vida diária, resgatando determinados sonhos, que possuem qualidades adequadas para despertar e manter presa essa imaginação, como esclarece Erich Fromm, (1976):

A linguagem simbólica é uma língua em que as experiências íntimas, os sentimentos e pensamentos são expressos como se fossem experiências sensoriais, fatos do mundo exterior. É uma linguagem cuja lógica difere da linguagem convencional que falamos de dia, uma lógica em que as categorias dominantes não são o espaço e o tempo, mas sim a intensidade e a associação (p. 16).

Essa linguagem, através da trama, transmite do início ao fim a ideia de que as narrativas maravilhosas não tratam de fatos tangíveis ou lugares reais, e, sim, de um outro mundo. Por isso, elas apresentam inícios como “Era uma vez”, “Num certo país”, “Certa vez”, “Era uma vez, num velho castelo no meio de uma floresta densa e grande”, que sugerem que as continuidades das histórias apresentadas não pertençam a um aqui e agora conhecido.

Esses inícios indefinidos simbolizam o deixar do mundo concreto da realidade comum para ingressar nos lugares mais estranhos, mais antigos, mais distantes e, ao mesmo tempo, mais familiares. Sugerem, também, segundo o pensamento de Bettelheim (1980), que a criança faça uma viagem ao interior da sua mente, aos domínios do inconsciente. Portanto, o universo das fadas é uma comunicação importante da criança para com ela mesma, pois, como afirma Fromm (1976), a linguagem simbólica usada nos contos é uma língua onde o mundo exterior é um símbolo do mundo interior, um símbolo da alma e da mente do pequeno leitor das histórias.

Por essa razão as narrativas de fadas são escritas de modo especial, uma vez que a sua linguagem possibilita que o pequeno viva sensações como se ele estivesse participando das aventuras. A criança percebe que as situações apresentadas são idênticas às suas, porém com a presença do maravilhoso, terminam sempre com a frase “e viveram felizes para sempre”. Isso permite que ela acredite no que o conto diz, já que a forma mágica e otimista de ver o mundo

que a história apresenta está de acordo com a sua. A criança estabelece, assim, um diálogo entre as suas questões interiores e exteriores de maneira mágica, pois, quando participa desse universo da fantasia, sua imaginação aciona-se, propiciando o recriar, de acordo com os seus desejos, de outro mundo.

Esse outro mundo recriado pelo pequeno é produto do seu imaginário, que se ativa ao ler contos de fadas. É nesse momento que ocorre a relação entre o sujeitocriança e o objeto-narrativa. Durante esse processo, a criança passa a atribuir significados diferentes, conforme a sua experiência vivida, ao objeto, e cria novas imagens. Como apontam Laplantine e Trindade (2003):

Como processo criador, o imaginário reconstrói ou transforma o real. Não se trata, contudo, da modificação da realidade, que consiste no fato físico em si mesmo, como a trajetória natural dos astros, mas trata-se do real que constitui a representação, ou seja, a tradução mental dessa realidade exterior. O imaginário, ao libertar-se do real que são as imagens primeiras, pode inventar, fingir, improvisar, estabelecer correlações entre os objetos de maneira improvável e sintetizar ou fundir essas imagens (p. 27).

De posse dessa ideia de imaginário, pode-se afirmar que os contos de fadas são as narrativas que estabelecem uma melhor relação com a criança, pois, como se encontram no plano do maravilhoso, estão carregadas de sonho e de magia, cujas transformações ocorrem num espaço e num tempo diferente ao da vida cotidiana. Essas narrativas oferecem à criança, portanto, materiais poderosos para a criação de uma nova história encantada. Como enfatiza Jacqueline Held (1980):

[...]a temática do conto instaura entre os seres e as coisas um modo de relação que ultrapassa a lógica adulta estrita, mas que vem ao encontro dos desejos da criança e os preenche. O *„Era uma vez“* constitui o *„Abre-te Sésamo“* de um universo de liberdade onde tudo pode acontecer (p. 44).

O imaginário, como se percebe, ultrapassa o campo das representações tangíveis, sendo um processo que consiste em utilização, em formação e em expressão de símbolos por meio da linguagem. É o portal entre o espaço imaginário (do inconsciente, do mistério, do enigma) e o espaço real, pelo qual a vida se cumpre. A proposta aqui, portanto, é de apropriação dos conceitos de Gaston Bachelard, no que diz respeito ao imaginário, para a compreensão dos processos imaginativos das crianças, acionados pela leitura dos contos de fadas.

Para Bachelard (1986), o imaginário pode ser visto sob dois prismas, que são a imanência do imaginário no real e o trajeto contínuo do real ao imaginário. São pontos de

vistas denominados pelo filósofo como: imaginação diurna, cujo pensamento está ligado ao cientificismo, ao formal, à representação do real, em que o recriar uma história corresponde a representar somente o apreendido durante a leitura; e imaginação noturna, que parte da premissa de que é necessário mobilizaras imagens primeiras, no caso as histórias de fadas, libertá-las e, então, modificá-las.

Além disso, a noturna permite que o leitor percorra, por meio do devaneio, pelas fronteiras do sonho e da fantasia que, segundo Bachelard (2006), são consideradas imprescindíveis à arte e à vida, pois é no devaneio que as ideias se desenvolvem de maneira livre, criativa, transformadora e operante. Para Bachelard (2006), o devaneio põe o sujeito em estado de alma nascente.

Pelo devaneio, a vida íntima conhece suas maiores exaltações. Os contos de fadas, por se estenderem ao universo mágico, permitem que a criança vá às alturas, às nuvens, ao céu e à luz interior. Como menciona o filósofo, “um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é nosso mundo. E esse mundo sonhado ensinamos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é nosso” (Bachelard, 2006, p. 8).

Por isso, o devaneio é sempre novo diante do objeto-narrativa ao qual se liga. Isso significa que, de um devaneio a outro, o objeto já não é o mesmo, em virtude de sua renovação; e esse movimento é vivido pela criança quando entra em contato com as histórias mágicas. No devaneio a imaginação inventa mais que coisas e dramas inventam a vida nova, inventa a mente nova diante da experiência de leitura dos contos.

Essa criação acontece, como diz o filósofo (Bachelard, 1993), porque o devaneio se encontra abrigado no espaço da casa. É um espaço visto por ele como uma grande potência, pois une os pensamentos, as lembranças e os desejos do homem; união que também ocorre com a criança, e o espaço dos contos de fadas é propício para isso. Para elucidar tal ideia, as palavras de Bachelard (1993):

[...] se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz. Só os pensamentos e as experiências sancionam os valores humanos. Ao devaneio pertencem valores que marcam o homem em sua profundidade. O devaneio tem mesmo um privilégio de autovalorização. Ele usufrui diretamente de seu ser. Então, os lugares onde se viveu o devaneio reconstituem-se por si mesmos num novo devaneio (p. 26).

Nesse sentido, os contos de fadas são também o espaço onde a criança pode devanear de forma inspiradora, pois, durante a leitura dessas histórias, seus sentidos despertam,

harmonizam-se e esclarecem-se. Bem como menciona Bettelheim (1980), “o conto de fadas esclarece a criança sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade.

Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança [...]”(Bettelheim, 1980, p. 20). Nesse espaço das fadas, a criança descobre o modo de ordenar o caos que é sua vida interna, pois a história sugere não só como isolar e separar os aspectos díspares e confusos da experiência em pólos opostos, mas também como projetá-los em diferentes imagens através de seus devaneios.

Como afirma Bachelard (2006), o devaneio é multiplamente verdadeiro nos fatos e nos valores. Os valores das imagens tornam-se, no devaneio, fatos psicológicos. Durante a leitura dos contos de fadas os devaneios dos escritores se convertem em devaneios vividos pelo leitor. Entretanto, essa conversão não acontece da mesma maneira para cada criança, pois isso depende da forma como ela lê. Para o filósofo, existem dois tipos de leitura: a em animus e em anima: (Bachelard, 2006):

Não sou o mesmo homem quando leio um livro de idéias, em que o animus deve ficar vigilante, pronto para a crítica, pronto para a réplica, ou um livro de poeta, em que as imagens devem ser recebidas numa espécie de acolhimento transcendental de dons. As imagens poéticas suscitam o nosso devaneio, fundem-se nele, tão grande é o poder de assimilação da anima. Estávamos a ler e eis que nos pomos a sonhar. Uma imagem recebida em anima nos põe em estado de devaneio contínuo (p. 61).

Na leitura em animus, o leitor é vigilante da individualidade, apenas rebatendo o que lhe é apresentado. Já na leitura feita em anima, a narrativa e o leitor comunicam-se intimamente. Nela a assimilação tem um poder tão forte que, no devaneio, a imagem externa se transforma em imagem interna. Além disso, cada uma das leituras também apresenta uma linguagem diferente. A linguagem do animus é aquela que têm objetivos a cumprir e quer cumpri-los o mais rápido possível, de forma mais coerente. A linguagem da anima, por seu turno, passeia, não sabe muito bem aonde vai parar, mas vai tentando caminhos de significação que levem para as mais variadas possibilidades de sentidos. A anima quer sentir as imagens no seu acontecer, por isso o devaneio nasce dessa linguagem, que nas narrativas de fadas é vista como simbólica.

No espaço dos contos de fadas, em virtude de ele estar carregado de uma energia mágica, a imaginação noturna da criança aciona-se e abre caminho para os devaneios criarem e transfigurarem imagens. É por essa razão que a imaginação noturna pode ser relacionada à imaginação material, pois escava fundo o ser para encontrar nele o primitivo e o eterno. Além disso, busca na matéria as qualidades íntimas das substâncias, independente das formas.

A concepção que Bachelard, (1986) estabelece de imaginação diurna e de imaginação noturna pode ser relacionada aos conceitos, definidos também por ele, de imaginação formal e de imaginação material. Para o filósofo (1986), a formal (diurna) está fundamentada na visão, no formalismo. Representa uma simplificação do que é realmente apreendido, uma espécie de pensamento-limite jamais atingido. Essa imaginação resulta de uma operação desmaterializadora, pois usa a matéria somente como objeto de visão, apenas enquanto figuração (relação imagem/ideia).

Por isso, a criança, quando trabalha com esse imaginar, é vista como uma mera espectadora do mundo da fantasia, exposta à contemplação ociosa e passiva. Já a imaginação material (noturna) solicita a intervenção ativa e modificadora da criança, que é vista como uma artesã, manipuladora e criadora. Essa imaginação também se apresenta como aquela que afronta a resistência e as forças do concreto, num corpo-a-corpo com a materialidade do mundo, numa atitude dinâmica e transfiguradora.

É na material que se encontram agregados os elementos fogo, água, ar e terra, cuja imaginação vai além da forma, pois essa propicia pensar a matéria, sonhar a matéria, viver a matéria, enfim, materializar o imaginário. Isso acontece porque as qualidades substanciais dos elementos se tornam presentes na criança (o impulso e o calor do fogo equivalem à “motivação”; a transitoriedade e o movimento das águas correspondem à “ação”; a ascensão e a mutabilidade do ar equivalem à “criação”; a dureza e a força da terra correspondem à “produção”) durante o ato de ler as histórias de fadas.

Esses elementos contribuem para ativação da imaginação criadora, pois, segundo Bachelard, o fogo (1999) é o princípio da vida, sugere o desejo de mudança, deixa sempre algo de corrosivo e de ardente nos corpos que receberam sua viva impressão. Ele é suave, sorrateiro e rebelde. A água (2002) é misteriosamente viva, tem corpo, tem uma alma e tem uma voz. Ela é o elemento que mais permite combinações.

O ar (1990) é a viagem aérea, é a transcendência fácil, pois toda a vida e todos os movimentos são possíveis. A terra (2001) é energia, é resistência imediata e constante, e também repouso. É nela que a criança expressa os seus desejos de intimidade, de imensidão íntima. São quatro elementos que auxiliam o pequeno na mutação de imagens durante o processo imaginativo, pois, como menciona o filósofo, (Bachelard, 1990):

Se não há mudança de imagens, união inesperada de imagens, não há imaginação, não há ação imaginante. Se uma imagem presente não faz pensar numa imagem ausente, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há

imaginação. Há percepção, lembrança de uma percepção, memória familiar, hábito das cores e das formas. O vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é imagem, mas imaginário. O valor de uma imagem mede-se pela extensão de sua auréola imaginária. Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência da abertura, a própria experiência da novidade. Mais que qualquer outro poder, ela especifica o psiquismo humano [...] (p. 1).

Diante dessa premissa, pode-se dizer que os contos de fadas são um espaço de liberdade, pois, como apresentam imagens que excitam a imaginação do pequeno leitor, promovem o que Bachelard (1990) considera importante para a ação imaginante: a criação de novas imagens. É um recriar de imagens labutadas pela mão operante, já que a mão ociosa não faz da mesma maneira.

A mão ociosa, segundo o filósofo, está a serviço da visão ociosa, do trabalho concluído, que conduz naturalmente para a imaginação formal (diurna). Por sua vez, a mão operante é vista como um instrumento da vontade de poder e da vontade de criar, pois é uma mão trabalhadora. Essa operante é a que participa do desafio, da provocação, do convite. É uma mão que cria a partir de seus próprios devaneios, autodeterminados por seus sonhos e por sua vontade de poder; por isso, a matéria história que procura dominar não é vista como hostil e nem como causadora de fadigas. Ela é, sim, vista como oportunidade de realização pessoal, de expansão do universo interior, de demonstração de força da vontade, de incentivo à imaginação criadora. Nas palavras de Bachelard, (1986):

A mão ociosa e acariciante que percorre as linhas bem feitas, que inspeciona um trabalho concluído, pode se encantar com uma geometria fácil. Ela conduz à filosofia de um filósofo que vê o trabalhador trabalhar. No reino da estética, essa visualização do trabalho concluído conduz naturalmente à supremacia da imaginação formal [...]. A mão trabalhadora, a mão animada pelos devaneios do trabalho, engaja-se. Vai impor à matéria pegajosa um devenir de firmeza, segue o esquema temporal das ações que impõem um progresso. De fato, ela só pensa ao comprimir, ao amassar, sendo ativa (p.20).

A mão ociosa, nesse sentido, está fundida na imaginação diurna, cuja imanência do imaginário está apenas no real, ao passo que a mão operante liga-se à imaginação noturna, com os seus devaneios, propiciando, assim, um trajeto contínuo do real ao imaginário. Tal distinção também pode ser relacionada ao estudo que L. S. Vigotsky faz sobre a imaginação.

Para o psicólogo russo, existem dois tipos de impulsos cerebrais, o reprodutor ou reprodutivo e o criador. O reprodutor está diretamente vinculado à memória e sua essência

reside na capacidade humana de reproduzir ou repetir atitudes e condutas já criadas e elaboradas ou de fazer surgir rastros de antigas impressões vividas. Já o impulso cerebral criador está ligado à construção do novo, cujo processo imaginativo ultrapassa as situações já vividas. Nas palavras de Vigotsky (2003):

Toda atividade humana que não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas sim que crie novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função, a criadora. O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas formas e planejamentos.[...]É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para a criação e que modifica seu presente (p. 9).

A capacidade criadora aparece desde a infância, pois durante essa etapa o pequeno cria elementos e situações enquanto brinca. É nesse momento que a criança, ao montar numa vassoura (elemento real), por exemplo, se imagina andando num cavalo (fantasia). Essa atividade criativa também acontece quando o pequeno está lendo um conto de fadas, pois a história, por apresentar conflitos do cotidiano e resolvê-los de forma mágica, permite que ele não só participe da aventura, como ative a sua imaginação para transformar o real, criando, assim, uma situação nova.

Segundo Vigotsky (2003), para compreender melhor o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora, é necessário que se entenda a ligação existente entre fantasia e realidade. Para tanto, o psicólogo define quatro formas básicas que ligam a atividade imaginativa à realidade. A primeira consiste em imaginar a partir de imagens retiradas de experiências já vividas anteriormente, pois toda fantasia parte da experiência acumulada, no caso, ler contos de fadas. Isso significa que, quanto mais rica é a experiência, maior é a fantasia. Como enfatiza o psicólogo russo Vygotsky (2003):

É necessário ampliar a experiência da criança se queremos lhe proporcionar uma base suficientemente sólida para sua atividade criadora. Quanto mais vê, ouve e experimenta, quanto mais apreende e assimila, quanto mais elementos reais têm em sua experiência, mais considerável e produtiva será a sua atividade imaginativa (p. 18).

A segunda forma de entrelaçamento entre fantasia e realidade é vista por Vigotsky como a mais complicada e distinta, pois não se realiza entre elementos de construções fantásticas e reais, mas entre produtos preparados da fantasia e determinados fenômenos complexos da realidade, como quando a criança lê uma história de fadas e imagina cenas de

lugares nos quais nunca esteve presente. Por isso, essa imaginação criadora não se limita a reproduzir experiências passadas, mas parte dessas para criar novas combinações.

A terceira forma de ligação entre fantasia e realidade está calcada na emoção, que se manifesta de duas maneiras. Numa, todo o sentimento tende a se manifestar de acordo com determinadas imagens, como se a emoção pudesse escolher impressões, ideias e imagens que tivessem relação com o estado de ânimo do leitor, naquele instante. Na outra, as imagens da fantasia servem de expressão interna para os sentimentos do pequeno. Existe uma vinculação recíproca entre imaginação e emoção. Se no primeiro dos casos antes descrito os sentimentos influem na imaginação, no outro caso, ocorre o contrário, é a imaginação que influi nos sentimentos (Vigotsky, 2003, p. 23).

A quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade consiste na criação, por meio da fantasia, de imagens completamente novas, que não existem nem na experiência do leitor e nem como objeto pertencente ao real. Essa forma de relação pode ser comparada ao que o filósofo Bachelard (2006) define como devaneio, pois é o momento em que a criança desenvolve ideias novas de forma livre e criativa. Entretanto, essas imagens, para Vigotsky, quando se tornam materiais, passam a existir no mundo real e a influenciar os outros objetos já existentes. Como elucida Vygotsky (2003):

Estes frutos da imaginação atravessavam uma história muito longa que convém resumir em um breve esquema: cabe dizer que descreveram um círculo em seu desenvolvimento. Os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro do qual, em seu pensamento, sofreram uma complexa reelaboração, convertendo-se em produto da sua imaginação. Por último, materializando-se, voltaram à realidade, mas trazendo já consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando, desse modo, o círculo da atividade criadora da imaginação humana (p. 24-25).

De acordo com o psicólogo russo, o processo de composição da imaginação acontece a partir de duas percepções, a externa e a interna. Na composição pela percepção externa, a criança percebe as imagens que ouve e vê no meio em que vive (como aquelas das histórias de fadas, por exemplo), acumula essas imagens para, em seguida, organizá-las associativamente e dissociativamente, de modo que possa criar o seu mundo da fantasia. Nas palavras de Vygotsky (2003):

Saber extrair traços isolados de um complexo conjunto tem importância para todo o trabalho criador do homem sobre as impressões. O processo dissociador segue o processo das transformações que sofrem estes elementos dissociados. Esse processo de transformações ou modificações se baseia na dinâmica de

nossas excitações nervosas internas e das imagens concordantes com elas (p. 32).

Já na composição da imaginação pela percepção interna, a criança não só parte de uma necessidade e de um desejo, tendo em vista que eles não podem criar por si só, em razão de serem apenas estímulos, como também do surgimento espontâneo de imagens. Esse surgimento espontâneo, segundo o psicólogo russo, é aquele que aparece repentinamente, sem motivos aparentes para o impulsionar, pois são imagens que já se encontram armazenadas no inconsciente. Como se vê, são duas percepções necessárias para se poder compreender a atividade da imaginação e de todos os processos que a integram. Como afirma Vigotsky (2003):

Dizemos já que a função imaginativa depende da experiência, das necessidades e dos interesses nos que aquela se manifesta. Fácil é também compreender que depende da capacidade combinatória exercitada nesta atividade de dar forma material aos frutos da imaginação; depende também dos conhecimentos técnicos, das tradições, quer dizer, dos modelos de criação que influenciam o ser humano (p. 36).

Assim, é possível afirmar que a leitura de contos de fadas desenvolve o imaginário infantil, pois permite através de sua linguagem simbólica, que o pequeno crie uma nova história a partir de suas percepções e da sua experiência como leitor. Aguiar (2001) menciona que a criança é uma grande fabuladora de mitos, e isso esclarece por que a sua mente e a sua forma de perceber intuitivamente o mundo combinam tão bem com a literatura das fadas. Por isso, a etapa da infância é a que mais desenvolve a fantasia, pois, como diz o psicólogo russo (Vigotsky, 2003), a criança vive mais nesse mundo que no da realidade, o que faz aumentar seu interesse por contos e narrativas fantásticas. Como destaca Bruno Bettelheim (1980):

Os contos de fadas oferecem figuras nas quais a criança pode externalizar o que se passa na sua mente, de modo controlável. Os contos de fadas mostram à criança de que modo ela pode personificar seus desejos destrutivos numa figura, obter satisfações desejadas de outra, identificar-se com uma terceira, ter ligações ideais com uma quarta, e daí para diante, como requeiram suas necessidades momentâneas (p. 82).

Essa exteriorização pode ser feita de maneira criativa, tanto por meio da palavra quanto do desenho, pois a escolha entre uma e outra depende do período de desenvolvimento em que o pequeno se encontra.

4.2 Os contos de fadas e o processo pedagógico

A criança, nos seus primeiros anos, tem como ocupação predileta desenhar, porém, ao começar a idade escolar, vai se desinteressando por essa arte, e a maioria a abandona por completo, pela falta de estímulo. Segundo Vigotsky, (2003), o desenho faz-se importante na primeira infância, pois existe uma relação interior entre a personalidade da criança e seu gosto pelo desenhar. A concentração das forças imaginativas criadoras da criança no desenho não é casual, uma vez que ele permite que a criança dessa fase expresse mais facilmente as suas inquietudes. Como elucida Aguiar, (2001), com base no livro *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry:

O pequeno príncipe gostava de desenhar e com orgulho mostrava seus trabalhos aos adultos, que, por sua vez, não compreendiam o que ele havia feito. Como sua forma de comunicação com o mundo dava-se através do desenho, ele passou a viver com a sensação de que o que era mais importante nele ou o que ele era de fato, ninguém conhecia, e isso o incomodava. [...] Através das ilustrações que o pequeno príncipe produzia, o livro mostra-nos como a oposição entre realismo intelectual e o realismo visual chega a ganhar um contorno lírico na voz do narrador-criança, que expressa sua perplexidade pelo fato de ver que os adultos pensavam que o desenho mais importante de sua vida— uma jiboia comendo um elefante – fosse apenas um chapéu (p. 43-44).

No entanto, assim que a criança começa a ir para escola, a sua criação já não expressa sensações em razão de ainda não poder fazer um desenho imaginativo de caráter pessoal. Na escola, a criação do pequeno torna-se convencional e, em muitos aspectos, às vezes bem ingênuo, pois geralmente ele tem que seguir os padrões de um realismo visual que já lhe foi mostrado. Esse padrão de desenho apresenta mudança no momento em que a criança aciona o seu processo imaginativo e torna seu trabalho uma obra de caráter criador, cuja arte (cor, disposição espacial, traços...) é definida por ela.

Essa criação de caráter convencional expressa no desenho da criança se faz comum também, muitas vezes, em sua criação literária. Conforme aponta o psicólogo russo, essa criação convencional se manifesta em todos os momentos em que a criança, depois de ler histórias, tem de escrever sobre elas, elaborando sua produção de acordo com o estilo proposto pelo professor. Nesses casos, não se acionam nem a imaginação e nem os sentimentos do pequeno. Nas palavras de Vigotsky (2003):

[...] é muito mais fácil desenvolver o desejo literário na criança e se ter mais êxito quando se convida a criança a escrever sobre a temática que compreenda o seu interior, que a emocione e, especialmente, a estimule a expressar com a palavra o seu mundo interno. É muito frequente que a criança escreva mal porque não tem de que escrever (p. 57).

Portanto, é necessário habituar a criança a escrever sobre o que conhece bem, pois nada pode parecer mais prejudicial que impor temas literários sobre os quais a criança pense pouco e não saiba o que dizer. Isso equivale, segundo o psicólogo russo, a educar escritores vazios e superficiais. Para fazer da criança um escritor, é preciso participar do interesse dela pela vida que a rodeia, no caso a literatura das fadas, (Vigotsky, 2003):

A criança escreve melhor sobre aquilo que mais lhe interessa, sobretudo, quando o conhece bem. Tem que educar a criança a escrever sobre o que lhe interessa profundamente, sobre o que pensou muito e com profundidade, sobre o que conhece bem e se orienta facilmente (p. 57).

É importante que a criança escreva sobre aquilo que está mais próximo do seu mundo, pois, enquanto produz de maneira imaginativa, sua linguagem literária não só se torna elaborada como também amadurece de forma criativa. Além disso, a etapa da palavra escrita é considerada pelo pequeno como um meio de expressão bem mais mágico que o desenho.

Como menciona Vigotsky (2003), a criança troca o desenho, que era a forma predileta de manifestação artística, pela palavra, em razão de essa lhe permitir expressar com muito mais facilidade os seus mais complexos sentimentos, principalmente os de caráter interno. Além disso, ela respeita a atividade exterior da palavra, que lhe parece melhor para expressar o movimento, o dinamismo e a complexidade de qualquer acontecimento do que o desenho.

O pequeno substitui a etapa do desenho, vista como simples para representar o mundo que o rodeia, pela palavra, que essa expressa melhor às questões existenciais, sociais e as fantasias elaboradas pelo seu devaneio. O desenho passa, então, a ser uma complementação a palavra, a ilustração do texto criado.

Daí a razão de se incentivar a criança à leitura dos contos de fadas, pois, como menciona Bettelheim (1980), as narrativas maravilhosas procedem do mesmo modo que a mente infantil, ou seja, pela fantasia. Esses contos, como a criança diante de seus problemas, começam de um modo completamente realista, como a história de Chapeuzinho Vermelho, em que sua mãe lhe diz para ir visitar a vovó.

É uma história com uma situação real, mas que se resolve no jogo mágico. Por isso, que após a leitura, o pequeno sente-se confiante para escrever uma nova história. Segundo

Vigotsky, “a criança necessita jogar e a criação literária dela nesse momento é o jogo [...]” (Vigotsky, 2003, p. 79). Eis as palavras de Ligia Cademartori Magalhães para complementar essa idéia, (Vigotsky,1984):

Uma das ações mais ligadas à caracterização da infância é jogar. Não se trata de jogo na exclusiva acepção de atividade organizada segundo regras, execução de diferentes combinações segundo o sentido dicionarizado, mas de jogo como um modo e uma condição de realizar determinadas ações: exploração do mundo sem obrigatoriedade, apenas pela necessidade de adaptar-se e equilibrar a tensão. Pensar a literatura infantil a partir da atividade que a criança desenvolve quando lê um texto conduz ao exame da relação que pode haver entre o ato lúdico característico da infância e a iniciação literária [...] (p. 25).

Por tanto, é necessário oferecer oportunidades para que a criança se sinta participante do jogo lúdico literário das fadas, pois, para o psicólogo russo (2003), o melhor dos estímulos para a criação artística das crianças consiste em organizar o espaço que o rodeia de acordo com as suas necessidades para desabrochá-lo de suas criações.

Nas palavras de Bettelheim (1980):

Quando os contos de fadas estão sendo lidos para crianças em salas de aula ou em bibliotecas durante a hora da estória, as crianças parecem fascinadas. Mas com frequência elas não recebem nenhuma oportunidade de meditar sobre os contos ou reagir de outra forma; ou eles são amontoados imediatamente com outra atividade, ou outra estória de um tipo diferente lhes é contada, o que dilui ou destrói a impressão que a estória de fadas criou. Falando com crianças depois de uma experiência dessas, vê-se que a estória poderia não lhes ter sido contada, apesar do bem que possa lhes ter feito. Mas quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as estórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, equando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversão posterior revela que a estória tem muito a oferecer [...] (p. 75).

Quando esse momento ocorre, respeitando o ludismo característico da infância e da leitura literária, a criação artística da criança supera suas estreitas vivências, desenvolvendo sua imaginação criadora, pois ela expressa a sua fantasia para uma direção nova, que vale para toda vida. Tal atividade permite que os sentidos emocionais do pequeno sejam aprofundados, alargados e ordenados. Além disso, exercita os hábitos criadores e, principalmente, a linguagem.

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, pois oferece a ela a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto, e, daí, vir a pensar nele. Através da linguagem, a criança pode expressar aquilo que não

coincide com a combinação exata de objetos reais e sua representação linguística realista. Nas palavras de Vigotsky (1998):

[...]que não só a linguagem, mas a vida posterior da criança está a serviço do desenvolvimento de sua imaginação; tal papel é desempenhado, por exemplo, pela escola, onde a criança pode pensar minuciosamente sobre algo de forma imaginada, antes de levá-lo a cabo. Isto sem dúvida constitui a base do fato de que, precisamente durante a idade escolar, se estabeleçam as formas primárias da capacidade de sonhar no sentido próprio da palavra, ou seja, a possibilidade e a faculdade de se entregar mais ou menos conscientemente a determinadas elucubrações mentais, independentemente da função relacionada com o pensamento realista. [...]vemos que não só o aparecimento em si da linguagem, mas também os momentos cruciais mais importantes em seu desenvolvimento, são ao mesmo tempo momentos cruciais também no desenvolvimento da imaginação (p. 122-123).

A atividade da imaginação, além de estar atrelada ao desenvolvimento da linguagem, também apresenta outro ponto. Há, durante essa atividade, um momento importante, que Vigotsky (1998) denominou de lei da sensação real. A atividade da imaginação está estreitamente ligada ao movimento de sentimentos. Com muita frequência, tal ou qual estrutura revela-se irreal do ponto de vista dos momentos racionais que servem de base para as imagens fantásticas, mas é real no sentido emocional. Por isso, os contos de fadas, na sua linguagem simbólica, enquanto divertem a criança, esclarecem-na sobre si mesma e favorecem o desenvolvimento de sua personalidade. São uma literatura que oferece significados em níveis diferentes, enriquecendo, assim, a existência da criança. Para Bettelheim (1980), os contos de fadas são:

ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos (p. 20-21).

A criança, intuitivamente, compreende que, embora as histórias não sejam reais, também não são falsas. Ela sabe que, ao mesmo tempo em que os fatos narrados não acontecem na vida real, eles podem ocorrer como uma experiência interna e de

desenvolvimento pessoal, já que os contos de fadas retratam, de forma imaginária e simbólica, os passos essenciais do crescimento e da aquisição de uma existência independente.

É por essa razão que Bettelheim (1980) diz que “as respostas que os contos de fadas oferecem são mais fantásticas do que verdadeiras” (1980, p. 61), até porque essas histórias não pretendem descrever o mundo tal como é, mas o contrário, o que a criança vê como real. Há nelas um mundo repleto de fantasia para que o pequeno possa brincar com os elementos simbólicos apresentados e, a partir desse estímulo, desenvolver a sua imaginação. Segundo Jacqueline Held, “a imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia. Pensamos que a imaginação deve ser alimentada [...]” (Bettelheim, 1980, p. 46).

Procurando alimentar a imaginação infantil através da leitura dos contos de fadas, num ambiente em que a criança se sinta participante do jogo literário, faz-se necessária a criação e aplicação de oficinas literárias do gênero no espaço escolar.

Através delas, a criança tem a oportunidade de conhecer as narrativas maravilhosas, acionando o seu pensamento imaginativo e criando novas histórias que contribuem para a descoberta de si mesma. Com efeito, a partir dessa experiência, pode-se investigar o desenvolvimento do processo e as relações que se estabelecem entre contos de fadas e imaginação.

5. OS CONTOS DE FADAS E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM

Conforme apontado por Corso e Corso (2006) percebe-se o envolvimento dos sujeitos com o texto literário, comprovando efeitos que tais textos podem provocar no leitor e que, mesmo as crianças de 8 e 9 anos estarem à “borda da infância”, os contos de fadas ainda as encantam.

De acordo com Corso e Corso (2006) é possível analisar que a relação de cumplicidade que os contos de fadas transmitem para o leitor não acontece na leitura solitária. O diálogo entre ambos possibilita que sejam discutidos os momentos de interação entre texto e leitor, no qual cada um foi enriquecido pelo outro, com as diversas significações construídas pelo leitor/ouvinte.

À medida que os textos deixaram espaço para a participação do ouvinte, incentivaram a criação de imagens e suscitaram perguntas, aumentando a participação dos leitores. A proposta textual parece intensificar a atividade imaginativa da criança, mobilizando-a a criar soluções o que também a leva a participar das experiências das personagens, mesmo sendo, até então, desconhecidas. E, através de suas pressupões, o leitor/ouvinte vai preenchendo os vazios textuais.

Durante a narrativa, a atenção da criança se divide entre o momento que esta vivendo (presente) e o que imagina viver (futuro). A ausência de explicações sobre as ações, atitudes e poucas descrições das personagens, bem como de lugares em que se passam os episódios, podem ser considerados vazios deixados pelo texto, os quais estimulam a criança a gerar imagens e a pensar soluções que ajudariam na resolução das situações apresentadas. Como realça Iser (1989), os leitores, no caso as crianças, são jogadas nos acontecimentos.

Os vazios presentes nos textos levam as crianças a articular soluções paraproblemas das protagonistas, estimulando-as ao preenchimento de imagens a partir do conhecimento prévio de cada leitor ou ouvinte. As ações e estilos da madrasta e de suas duas filhas, por exemplo, são vazios que o leitor/ouvinte preenche de maneira singular, conforme sua experiência de vida. Mesmo o autor mostrando alguns detalhes da imagem de alguma personagem, como as irmãs bonitas por fora e feias por dentro, estimula a imaginação da criança que preencherá essa lacuna, construindo a imagem, conforme a sua vivência, e, desse modo, atualizando a obra.

Nos dois contos aparecem duas figuras femininas jovens, bonitas, que têm uma condição financeira estável, mas com personalidade diferente, ficam pobres e enfrentam problemas. Enquanto Borracheira é obediente, a princesa (do conto “O exímio caçador”) é ousada e desafia a autoridade paterna. As histórias podem ser vistas como metáforas que revelam diferentes situações, pessoas, sociedade e família. O indivíduo, ao ter uma mente rica em experiências, mesmo que através da fantasia, poderá reagir de modo mais eficaz a situações conflitantes que lhe são impostas.

Os efeitos dos contos são imprevisíveis e variáveis, suas passagens cativam, gerando efeitos diferentes em cada indivíduo. Cada um percebe de uma maneira própria. Por isso não se sabe o porquê de uma determinada cena ter sido escolhida por certa criança, quais as motivações, tanto conscientes como inconscientes que levaram a isso. Só o simples fato de falarem a respeito pode ajudar na elaboração desse sentimento que despertou algo no ouvinte.

5.1 Processos cognitivos e emocionais

O ouvir e o ler histórias podem levar a criança a um caminho de aprendizagem, descobertas e compreensão de situações diversas. Pela ficção, seriam desenvolvidas emoções e curiosidades e encontradas respostas e soluções para os problemas que vão aparecendo. Pela leitura, ocorreria a identificação com personagens que dialogam com suas experiências, propiciando-lhe respostas positivas, que podem orientar uma possível solução a certos conflitos.

A emoção e também a cognição integram o desenvolvimento humano, o qual vai se estruturando gradualmente, em especial, na infância. Nesse sentido, apresenta-se a seguir modos de pensar o processamento da informação. Fauconnier (a partir de entrevista concedida a Coscarelli, (2005) trata dos espaços mentais, os quais podem ser entendidos, como “domínios cognitivos de natureza semântico-pragmática que se configuram no processamento discursivo ativados por certas expressões linguísticas e por alguns mecanismos de reconhecimento de elementos em diferentes campos (psicológico, cultural, histórico, ficcional, etc.).

Numa prática comunicativa, os falantes ativam vários espaços mentais e inter-relacionam elementos desses espaços, estabelecendo uma rede de projeções. Ao participar de uma situação de comunicação, os sujeitos têm um repertório e, na leitura, também carregam seu repertório, de modo que nunca se consegue alcançar uma rede de projeções que um indivíduo efetiva em cada situação de interação.

Em entrevista realizada por Coscarelli (2005, p. 291), Fauconnier afirma que a maioria dos estudos acerca dos espaços mentais discorre nos “bastidores da cognição”. É uma espécie de memória on-line, que desempenha uma função prática, pois coordena, naturalmente, as informações que já temos com as novas que estão surgindo. Segundo o pesquisador, a criança desde cedo faz complexas mesclagens de duplo escopo: ela reúne e cria novos espaços mentais, pois tem a capacidade de agrupar diversos espaços mentais conflitantes.

Coscarelli (2005, p. 293) aponta ainda que as relações vitais incluem ações que envolvem relações de “causa e efeito, mudança, identidade, tempo, espaço, entre outras [...] uma das funções das mesclagens e da criação dessas elaboradas redes conceituais é possibilitar a compreensão de relações vitais”.

Para Oliveira, são “as nossas ações no mundo que nos permitem apreender diretamente esquemas imagéticos espaciais e são esses esquemas que dão significado às nossas expressões linguísticas” (Oliveira, 2006 p. 42). Ao ler uma história e encontrar, por exemplo, a expressão “era uma vez,” a criança cria um espaço mental, no qual entende que o que vai ouvir é uma história, provavelmente, inventada e acontecida há muito tempo, como também que as personagens dessa aventura têm elementos fantasiosos.

O leitor pode se identificar com a protagonista da história, transportando os conflitos do mundo imaginário para o real, isto é, criando um esquema que envolve uma memória de movimentação ou experiência de deslocamento e é “essa memória que ampara nosso falar e pensar” (Oliveira, 2006 p. 42). A expressão “era uma vez” sinalizaria que o conflito não existe mais, e, ao separar o tempo passado do presente, a criança apreende o seguinte pressuposto: o que era antes e o que é agora são realidades distintas. Entretanto, ambas mantêm relação entre si.

Os sentidos construídos pelos leitores a partir do conto, por exemplo, são transferidos de uma situação para outra. A discussão entre o que é posto e o que é pressuposto envolve uma oposição entre a pressuposição feita pelo leitor e o explícito veiculado no texto. “Os pressupostos de um enunciado são uma espécie de contexto imanente, são as informações que ele contém fora da mensagem propriamente dita e que o falante apresenta como indiscutíveis, evidentes”, passando a integrar o mundo mental (e real) do sujeito (Dubois, 1988, p. 484).

Oliveira (2006) acrescenta que por meio de processos cognitivos como aqueles presentes em figuras de linguagem, a exemplo da metáfora e da metonímia, pode-se estender nossos esquemas e categorias para além das experiências imediatas em direção à abstração. A autora aponta que Fauconnier propõe uma análise peculiar das pressuposições,

“já que elas nem estabelecem referência a entidades nomundo, nem são procedimentos argumentativos; são antes entidadesmentais/cognitivas” (Oliveira, 2006, p. 41-42). O posto e o pressuposto, nesse caso, são as ferramentas utilizadas pelos locutores para resgatar os referentes comuns a ambos.

Pensar os contos de fadas é pensar questões essenciais ao ser humano, pois essas histórias contêm um simbolismo complexo. Elas são, em geral, as histórias preferidas das crianças, porque discorrem sobre um universo emocional psicológico similar ao do infante. Damásio (1998) acredita na hipótese de que em muitas circunstâncias da vida, o ser humano reage aos estímulos com emoções já programadas de modo pré-organizado, as quais são desencadeadas através de um processo mental voluntário de avaliação. Ressalta, ainda, que “em virtude da natureza de nossa experiência, há um amplo espectro de estímulos e situações que vieram se associar aos estímulos inatamente selecionados para causar emoção” (Damásio, 1998, p. 159).

O universo imaginário é fundamental para a criança, já que ela tende a se frustrar com temas centrados na própria realidade que lhe parece enigmáticos, e o mundo dos adultos muitas vezes não é compreendido. Toda a criança tem necessidade de fantasiar, de dar vazão às suas emoções, de sentir prazer, de se divertir e, até mesmo, sentir medo. Se compartilhar momentos interativos com um leitor adulto, talvez se sinta protegida, pois o fato de ler e ouvir uma história, em companhia de alguém, sugeria segurança que lhe é indispensável.

A experiência, por exemplo, de viver um conflito como o das personagens João e Maria no conto de mesmo nome implica a experiência de emoções fortes. Nesse sentido, lembra-se de Damásio (1998), o qual destaca uma hipótese levantada por William James, (Damásio, 1998):

Se imaginarmos uma emoção forte e depois tentarmos abstrair da consciência que temos dela todos os sentimentos dos seus sintomas corporais, veremos que nada resta, nenhum “substrato mental” com que constituir a emoção, e que tudo o que fica é um estado frio e neutro de percepção intelectual. (p. 158).

Nesse sentido, ler e ouvir histórias deveriam ser momentos obrigatórios na infância. A emoção oriunda da escuta de uma narrativa interfere no humano. Pela ficção, o leitor interage com o real, sente medo e pode ser consolado, muito mais do que pelo discurso do adulto que possui outra visão de mundo mais realista, assegura Bettelheim (1979). Porém, ainda segundo o psicólogo, o adulto nunca deverá explicar à criança o porquê de uma história ser tão significativa para ela, pois por mais correta que seja a explicação, tiraria a oportunidade de o

infante produzir por si um entendimento que lhe seja significativo: “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”. (Bettelheim, 1979, p. 27).

Na relação “adulto que conta – criança que escuta”, acontece uma ação conjunta, ou seja, as ações verbais de ambos são abordadas como sociais, e a maioria das interações é influenciada pelo interlocutor. Cada criança vai construir o seu sentido, internalizando experiências de acordo com suas necessidades e possibilidades. Ela pode se identificar com uma das questões apresentadas, que talvez não seja a central. O sentido construído auxilia no entendimento de que existem problemas e medos, mas eles deverão ser enfrentados e vencidos.

Algumas crianças podem sentir medo de crescer, de conhecer-se, de conscientizar-se de que participam e pertencem a um mundo com responsabilidades para enfrentar e assimilar o contexto sociocultural. Enfim, existem várias possibilidades de interpretação e de enfrentamento de mudanças, pois cada ser humano tem alegrias, fantasias e frustrações que podem entrar em conexão com a realidade exterior, na qual existem diferentes pessoas, objetos e lugares.

No desfecho do conto de fadas, predomina uma proposta de regresso à normalidade, em que a união e a felicidade voltam a reinar, e as pessoas encontram a paz. Essa possibilidade reforça o princípio de que vale lutar, pois no final atinge-se a estabilidade. De uma maneira mágica e simbólica, a criança, ao entrar no mundo dos contos de fadas, torna-se mais madura e corajosa, pois sente que não é a única que sofre e que conseguirá vencer seus desafios através de um caminho de fantasias e de pensamentos mágicos. “As emoções não são um luxo”, argumenta Damásio (1998), “elas desempenham uma função na comunicação de significados [...] e podem ter também o papel de orientação cognitiva” (Damásio, 1998, p. 159).

Ao ouvir ou ler uma história de fadas, a criança poderá vivenciá-la, pois o enredo a ajuda a resolver problemas existenciais, auxiliando-a a reforçar o otimismo de que tudo vai acabar bem. Por meio das narrativas fantásticas, a relação entre a psicologia e a literatura torna-se mais clara, pois o vínculo remete a conflitos existenciais, ajudando o leitor a enfrentar mudanças e rompimentos de laços afetivos que geram sensações de insegurança e de perda. Nesses enfrentamentos, os espaços mentais vão sendo construídos, mesmo que não se perceba. Conforme as crianças vão crescendo e amadurecendo, atribuem aos contos outras significações, e eles passam a ser vistos e sentidos de maneira diferente daquela presente na infância.

A criança de aproximadamente 8 ou 09 anos, de acordo com estudos sobre interesses de leitura¹, ainda aprecia a fantasia. Sabe-se que o seu ritmo de amadurecimento altera-se de acordo com as condições e o ambiente vivido. Vigotsky argumenta que com “o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha” (Vigotsky, 2005, p. 129).

O estudioso acrescenta que a discrepância entre a idade mental/real de uma criança e o nível que atinge sozinha a resolução de problemas indica sua zona de desenvolvimento real. Já pela interação com os outros, através de situações diversas, pode chegar a níveis mais elevados de desenvolvimento. Ou seja, por meio da interação, resolveria problemas para os quais dependeria da ajuda externa. Trata-se da zona de desenvolvimento proximal, na qual a mente humana pode alcançar outros níveis de aprendizagem (Vigotsky, 2005, p. 128-129).

Então, por que não usar estratégias simples e prazerosas, para auxiliar os infantes a compreenderem o seu entorno e a si mesmo? Se a mente está cada vez mais voltada para o real, por que não aproveitar estes momentos de fantasias para, através dos contos de fadas, subsidiar vivências e a ampliar experiências? Pelo exposto, acredita-se que a literatura é um recurso que pode contribuir para a humanização e, quando o foco é a criança, o conto de fadas parece ser ainda mais adequado do que outras modalidades literárias formadoras de caráter e desconhecimento.

6. O IMAGINÁRIO INFANTIL UMA PROPOSTA LÚDICA

A questão das brincadeiras de “faz de conta”, na perspectiva Walloniana demonstra através da citação de Oliveira (2000) que:

As brincadeiras, num exemplo de uma atividade, demonstram que a criança poderia ser vista como se estivesse num mundo só seu, num mundo de fantasia. Mas, sendo estudada com detalhes, ela tem revelado como as crianças estão engajadas uma com as outras, construindo e compartilhando significados e, assim, podemos identificar que elas estão começando a aprender o significado de dividir aquilo que possui com outra criança. (p. 51).

Através de uma observação feita em alguns autores como Oliveira (2000), Piaget (1978) e Vygotsky (1984), descobrimos e identificamos que houve uma grande mudança em relação ao compartilhar, pois algum tempo atrás a criança raramente aceitava dividir seu brinquedo com outra criança na escola, porém isso se modificou positivamente, ou seja, as crianças estão aprendendo o quanto é bom e até mais divertido se dividirem seu brinquedo com outra criança que não possui nada para brincar. Esses conceitos são construídos paulatinamente, tanto no âmbito familiar, quanto na escola. Partindo desse pressuposto, a escola de educação infantil possui o papel de realizar essas intervenções pedagógicas que produzem a autonomia e a socialização da criança, onde os direitos da individualidade são garantidos no momento da realização das atividades e de exposição de pensamentos, e quando as atividades são realizadas em grupo, produz essa partilha de sentimentos e aprendizagens diversas.

Também podemos identificar em Oliveira (2000, p. 51) que: “Até algum tempo atrás a criança brincando era vista como se estivesse em um mundo só seu, um mundo de fantasia, à parte do nosso mundo da realidade...”.

Essa afirmação citada de Oliveira (2000, p. 51), explica esta visão da brincadeira de uma criança está suspensa da realidade, a qual sofreu mudanças. E também afirma que, no meio das brincadeiras, as crianças se constituem como indivíduos. Utilizando meios comportamentais extraídos de seu registro de competências, cada período de vida, e das aquisições e modificações que sua microcultura impõe.

No momento da brincadeira, como podemos ver e também pudemos presenciar em sala de aula, as crianças acabam construindo um mundo próprio dela, o qual nem sempre é admirado por seus pais, os quais algumas vezes até criticam esse comportamento da criança,

algo que não deve ser feito porque esse bloqueio pode interferir no aprendizado da criança e também no processo de desenvolvimento físico e intelectual dela.

Desta forma, observamos que a partir das reflexões que o brincar possibilita o espaço de apropriações e pela constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade e que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia a dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum (Beauchamp, 2007, p. 39).

Observamos ainda os dizeres de Wajskop (1999) que:

Na situação do brincar, as crianças podem colocar desafios e questões entre si além do seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la (p. 33).

Para Wajskop (1999, p. 33) que a criança, a partir de contatos com as brincadeiras, começa a inserir a realidade do mundo escolar e também do mundo em que ela está inserida, pois ela percebe que nem sempre aquilo que ela imagina está interligada com a realidade que ela vive, ou seja, a sua imaginação a tira do mundo em que ela se insere e do mundo da escola, os quais possuem realidades antes desconhecidas por elas.

Na escola visitada, mesmo sem as crianças estarem brincando com as brincadeiras que elas já sabem e que já as utilizam em outros conceitos, como na sala de aula, pois quando chega uma pessoa que está visitando o lugar e entra na sala, as crianças se levantam de seus lugares, cumprimentam essa pessoa e agradecem a visita, sem o educador pedir.

Também podemos comentar, conforme consta em Ronca (1999) que:

As brincadeiras exigem partilhas, confrontos, negociações e trocas, promovendo conquistas cognitivas, emocionais e sociais. Sem essas situações, a criança não aprenderá esses conceitos e ficará isolada das outras, pois nenhuma outra criança vai querer brincar com ela, pois ela não gosta de dividir aquilo que possui a quem trará aspectos negativos (p. 97).

Os funcionários da escola, em uma conversa conosco, disseram que a maioria das crianças divide aquilo que possui com outros colegas e também preferem brincadeiras que envolvam várias crianças a brincadeiras individuais. Concluímos que a criança acaba desenvolvendo muito mais seu físico e intelecto quando está brincando com outras crianças do que se estivesse brincando sozinha.

Com a citação de Ronca (1999, p. 97), observamos que as atividades, quando trabalhadas de forma prazerosa, a relação de afeto entre educador e aluno se torna muito mais sólida, desenvolvendo sentimentos e emoções tão fortes, com olhares atentos. A partir daí surge o relaxamento e descanso físico e intelectual e nasce o envolvimento com a aula.

Então, podemos dizer que as crianças, através das brincadeiras oferecidas dentro e fora do âmbito escolar, fazem com que a criança aumente seu afeto com o educador, funcionários da escola, pais e amigos, algo muito importante para que haja uma evolução no aprendizado e também no desenvolvimento físico e intelectual de cada uma delas.

6.1 Brincadeira de faz-de-conta: experiência e cultura

Todos nós sempre vivemos experiências muito significativas na nossa infância, como fazer comidinha no fogão de tijolos, imitar os pais, a professora, brincar de casinha usando lençóis... Na verdade, arranjávamos espaços que realmente acreditávamos ser reais, pois quando transformávamos impossibilidade em possibilidades, vivíamos e vivenciávamos esse espaço/tempo e, nessa “roda-viva”, nos desenvolvíamos enquanto sujeitos da nossa história.

Borba (2004, p.247) traz como dimensão relevante as práticas culturais da brincadeira que são de fundamental importância para a construção da cultura de pares de um grupo, como já dito anteriormente, e ressalta, ainda, que a brincadeira de faz-de-conta emerge como forma de ação das crianças no mundo, “pelas quais elas interpretam e criam realidades partilhadas, tanto para reproduzir, como para produzir relações e interpretações, ressignificando e encenando a vida, bem como se reconhecendo nos seus papéis e posições sociais no grupo e como membro de uma comunidade cultural”.

As crianças, ao olharem para o ambiente, transformam-no, tomando posse dele juntamente com seus pares. Na brincadeira de faz-de-conta, o espaço é flexível, transforma-se em tantos outros espaços que a imaginação infantil inventar. Esse espaço não é somente físico, mas, sobretudo, cultural onde a criança inventa, cria e desempenha papéis. O espaço para o qual direcionaremos nosso olhar aqui é o espaço de educação infantil, que, segundo Borba (2007):

Precisa garantir às crianças tanto suas necessidades básicas físicas e emocionais quanto às de participação social, de troca de interações, de constituição de identidade e subjetividades, de ampliação progressiva de experiências e conhecimento sobre o mundo, sobre si mesma e sobre as relações entre as pessoas (p. 12)

A brincadeira de faz-de-conta caracteriza-se, portanto, como uma “combinação” entre as apropriações culturais e a possibilidade de expressão da criança, fruto de sua forma de pensar e de interagir com o mundo. Nesse sentido, percebemos que o papel da brincadeira de faz-de-conta é possibilitar à criança articular suas próprias experiências de vida com as experiências de suas brincadeiras, pois é através das representações sociais e o contato com as imagens que as crianças apropriam-se da cultura. Brougère, (1995) ajuda-nos a entender a brincadeira como aquela que carrega consigo conteúdos simbólicos: representações e valores culturais produzidos pela humanidade. Dessa forma, a brincadeira de faz-de-conta é sempre referendada pela cultura, pois a brincadeira de casinha, representando papéis relacionados à família que ocorrem em nossa cultura, é diferente da correspondente em uma cultura indígena, por exemplo.

Segundo Borba (2006), ao brincarem, as crianças estão concebendo a brincadeira de faz-de-conta como uma “atividade social significativa que pertence, antes de tudo, à dimensão humana, constituindo (...) uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo”.

Para Ferreira (2004), por exemplo, as crianças e seus pares confrontam racionalidades, concepções e valores diferentes. Essa autora assinala que na brincadeira de faz-de-conta

As crianças desenvolvem um conhecimento cultural que inclui as suas concepções e uso das informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interação com os objetos reais, pessoas e acontecimentos sociais do mundo adulto. Na ação, isso conduz à recomposição inovadora daqueles modelos e à produção de uma realidade social em que as crianças, brincando à e com a realidade – o faz-de-conta – a experimentam, constroem mutuamente um contexto [de brincadeira], partilham concepções de conhecimento social e desenvolvem também técnica específicas para escapar, ultrapassar e desafiar as regras dos adultos (p. 161).

Nesse sentido, entendemos que a brincadeira de faz-de-conta gera e guia desenvolvimento ao passo que há resultados de aprendizagem social através da internalização das relações culturais e sociais. Aqui, vemos internalização, denominada por Vygotsky (2003, p. 117), como o processo de passagem de um plano a outro, reconstruindo internamente uma

operação externa. Esse autor considera que as atividades sociais são necessariamente atividades mediadas por outras pessoas, desta forma propõe pensarmos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de que ele permite, durante as atividades sociais, criar zonas de desenvolvimento proximal. Ele afirma que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

6.2 Formação dos educadores integradores das brincadeiras na sala de aula.

Muitos educadores simplesmente deixam brincar, outros tomam tão a sério a associação entre o ensino e aprendizagem com brincadeira que acabam por fazer acontecer 02 ou 03 vezes por semana.

Dependendo da situação e organização do planejamento condizente a realidade dos educandos e escola, os educadores preservam sempre a individualidade de cada criança. Sempre com a preocupação de interdisciplinar o lúdico sem esquecer a essência da brincadeira e seus objetivos a serem almejados.

A vista disso, a necessidade de se ter profissionais capacitados no seu trabalho. Preocupados em fazer um ensino com diferença e qualidade incluindo sempre dinamismo em suas aulas tornando-as atrativas. Neste sentido é preciso uma sensibilização de ambas as partes: sistema e educador, procurando atender as necessidades da educação.

Enquanto os educadores permitam o brincar, desde que dirigido, as crianças deixam aflorar o lado mais sensível, a profunda paz de espírito e, sem perceber, faz-se uma terapia grupal contando com as novas experiências vividas na essência do lúdico na sala onde o educador será capaz de diagnosticar as reais necessidades que o Educando apresenta.

Entretanto, o fato indica que as modificações inseridas excepcionalmente pelos docentes sem a cumplicidade da criança – parecem não surtir resultado no habitual.

Felinto (2000) ressalta que as transformações externas realizados por adultos em algumas características da brincadeira, especificamente na música que integram as brincadeiras infantis costumam não se enraizar, observa-se nesta cantiga de roda numa versão “politicamente correta”.

A ocasião desta versão dentro de uma demanda lúdica, não se encontra em diversas escolas e regiões, a versão anterior é mais forte, isso significa que o folclore infantil

combate à modernidade, às seus sistemas de idéias e tecnologias com mais vigor do que geralmente se imagina.

Nesse sentido, resume Fernandes (1998, p. 62), essas brincadeiras de roda sobrevivem a uma continuidade sócio-cultural. O “contexto histórico-social se modifica, está afirmado; no entanto preservaram-se situações que asseguraram vitalidade e influência dinâmica aos elementos folclóricos”.

Assim sendo, não se prioriza as fórmulas do resultado, todavia, o que permanece são as representações da vida, dos valores, do mundo simbólico e moral da criança. Portanto, os educadores, a recriação de uma ação lúdica dentro de uma educação não-formal (recreação) e educação formal (escola) não podem ser visto sem ter um mero conhecimento e vivência daquilo que se deseja superar. Em suma, não se pode fazer relação do vir-a-ser no processo educativo formal antes de ir ao encontro das coisas como de fato elas sejam na manifestação popular. Nesse sentido, é necessário tornar a suas aulas e suas práticas mais atrativas na seguinte forma, (Rcnei. 1998):

- Despertar anseios dos educandos pelas manifestações culturais e pelo reconhecimento das abordagens sugeridas e desenvolvidas nas brincadeiras;
- Entender a brincadeira cantada como meio de educação, ludicidade, desenvolvimento rítmico, musical e gestual de contribuição ao mundo de movimento dos indivíduos;
- Analisar as brincadeiras cantadas como acervo de simbologias e probabilidade de comentário de sentidos e conotações que possam recomendar;
- Visualizar a brincadeira cantada como mina de análise e informação, especialmente das mudanças do próprio brincar, da infância e do lúdico;
- Oportunizar aos educandos o contato com brincadeiras cantadas diferenciadas que direcionam tanto para o ato de jogar, quanto a dançar, a dramatização e a mímica, enaltecendo as suas possibilidades culturais

Para esse trabalho com brincadeiras nesta característica cantadas, o educador deve levar em consideração e o cuidado com o ensino da letra a discussão do tema abordado, o respeito à faixa etária, contextualizar a brincadeira (histórico, época, formas de realização e transformação acerca da música), ensino da melodia, construção de gestos feito em trabalho em equipe e finalmente recriar esta brincadeira e levando a nova forma de estruturação da mesma.

Os educadores precisam ser dinâmicos, terem iniciativas e principalmente inovadores, sempre com a intenção de almejar grandes sonhos. Porque nossos educandos espelham no seu trabalho alguém de suma importância para eles, por isso a necessidade de mostrar aulas um tanto atrativas.

Alguns alunos adoecem com a rotina estafante na escola, tarefas, cargas de obrigações, disciplinas rígidas, desvinculando sempre da cultura vivida pelas crianças. Por conseguinte, não se pode permitir a negação do lúdico a essas crianças, pois é o mesmo que lhes negar a sua cultura, a vista disso o brincar começa em casa e a escola só vai dar continuidade neste processo.

Assim, sendo fundamental a relação aluno x professor para o sucesso do lúdico. Uma forma de planejar sempre estratégias que despertem tal interesse nas áreas de conhecimento.

6.3 As brincadeiras na convivência escolar

O presente estudo vem repensar a prática que se executa na sala de aula, analisar a relação das brincadeiras como facilitadora da aprendizagem na sala de aula. Foi possível mostrar o quanto as brincadeiras pode ser um instrumento indispensável na aprendizagem, nas relações sociais, no desenvolvimento e na vida das crianças, tornando-se evidente que os docentes e futuros educadores devem e precisam tomar conhecimento de alguns conceitos.

O resgate da sensibilidade humana, do conhecimento contextualizado, da implementação das brincadeiras como caráter recreativo tem que se fazer presente nas escolas. De um modo geral os educadores reconhecem a importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil, percebendo seu papel na construção do “Eu” e das relações interpessoais.

A partir disso, ressalta-se a importância das brincadeiras e como elas e os brinquedos podem ser importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. Inclusive tendo sido confirmado por alguns educadores que possuem conhecimento acerca do tema e que é possível reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar.

Convencê-los dessa importância na aprendizagem, é mais difícil, a vista disso, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, pois necessitam obter maior conhecimento e sensibilidade no sentido de desmistificar o papel do “brincar”, que não é apenas um mero passatempo, porém objeto de grande valia na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Por muito tempo, a sociedade considera a escolinha e a creche como lugares de brincar, enquanto que a escola nas séries iniciais é lugar de estudar. Sabe-se que são nos primeiros contatos que a criança desenvolve seu cognitivo, suas emoções e seu social com os demais integrantes do grupo a qual está inserida.

Nesta linha, já se podem incluir as brincadeiras, porque elas descobrirão o quanto é gostoso brincar, rolar, pular, saltar e até mesmo realizar atividades de grupo despertando interesse em retornar às escolas ou creches. No auge da infância, o que elas mais necessitam é brincar, por isso o resgate de brincadeiras que despertem a participação e interesse dessas crianças.

É notório que ao negar à cultura das brincadeiras infantil se estará negando a capacidade crítica e criativa da criança. Nesse contexto, Huizinga (1971) posicionando-se no sentido de que "as brincadeiras é uma manifestação cultural e é através delas que a criança irá expressar sua bagagem cultural e construir novas culturas".

A grande preocupação então seria extravasar com as brincadeiras que são ricas de informações que os educandos trazem de casa. Antunes (2001) afirma: ...que as brincadeiras dentro da sala de aula se tornam um aliado e instrumento de trabalho pedagógico super valorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimentos onde o aluno seja participativo e ativo.

Embora a sociedade reconheça a importância da cultura das brincadeiras infantil, expõe Barros (2002) "restringe o tempo e o espaço para a criança brincar, bem como reduz esta cultura ao consumo transformando o brinquedo em uma mercadoria".

Devido à sociedade capitalista e consumista que se tem, preocupa-se em dar o pronto e acabado que se esquece de construir que é a linha de pensamento do lúdico. Desta forma, Marcellino (1991) destaca que:

A vivência do lúdico é imprescindível em termos de participação cultural crítica e principalmente, criativa. Por tudo isso, é fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver (p. 93).

Neste sentido, destaca-se a necessidade de "valorar" a cultura das brincadeiras da criança, pois brincar é uma necessidade, uma arte, um direito que juntamente com os requerimentos básicos da alimentação, saúde, moradia e educação são vitais para o desenvolvimento potencial de todas as crianças. A ludicidade proporciona condições de

humanização e solidariedade à criança e aos adultos contribuindo para sua evolução enquanto pessoa humana.

Assim, ressalta-se a importância dessa valorização no âmbito escolar mediante a construção de brincadeiras e brinquedos com sucatas. Às quais permitam à criança vivenciar e manifestar sua natureza singular. Barros (2002), explicar que:

A escola deve considerar imprescindível, sobretudo na infância a ocupação do tempo livre das crianças com a construção de brinquedos e brincadeiras de sucatas, com atividades prazerosas e desejantes. Principalmente, neste processo de urbanização, em que se vive hoje, em que a criança é levada ao consumismo e à alienação no seu modo de vida (p, 87).

As brincadeiras por si apresentam uma série de alternativas que auxiliam na construção do conhecimento, cuja criança aproprie-se deste conhecimento de uma forma muito agradável e interessante. Brincando ela mesma consegue avaliar seu crescimento e sente-se naturalmente desafiada a ir adiante.

Portanto, não há dúvida de que as brincadeiras bem apropriadas e desenvolvidas pelas crianças permitem a construção de um sentido que acompanha uma perspectiva de vida. Assim, vamos propor uma nova brincadeira, uma nova ideia, um novo olhar a ser implementado na escola como método, técnica e recursos pedagógicos com os objetivos de ensinar e aprender prazerosamente.

Neste sentido, a escola é fundamental neste processo de resgate dos brinquedos com sucatas e as brincadeiras, uma vez que algumas instituições têm contribuído. Reconhecendo que a participação nas brincadeiras propicia a formação de atitudes, no que refere ao respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal, bem como favorece o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo.

E, brincando que a criança aprender o valor do grupo como força integradora e o sentido da competição salutar e, da colaboração consciente e espontânea. Portanto, as brincadeiras são atividades sérias, de fundamental apoio para a formação de seres integrais, tendo papéis muito importantes para a inclusão social.

7. DESENHO METODOLÓGICO

A pergunta problema que norteia esta pesquisa está configurada em:

A escola valoriza a literatura infantil como elemento que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de uma forma prazerosa e significativa para promover o ensino e aprendizagem?

O objetivo geral da pesquisa é:

Reflexionar a importância dos contos de fadas na educação infantil, possibilitando assim o aprendizado da literatura visual através das imagens.

Os objetivos específicos:

1. Identificar os processos de ensino e aprendizagem através dos contos de fadas;
2. Identificar o nível de interesse dos alunos pela leitura;
3. Constatar se existe o hábito de “contar história”, no contexto familiar;
4. Descrever a importância dos contos de fadas para crianças na educação infantil.

O desenho metodológico foi, não experimental, descritivo, de corte transversal com enfoque mixto.

Zanella (2009, p. 61) afirma que: “metodologia é o caminho que o pesquisador percorre em busca da compreensão da realidade, do fato e do fenômeno”. Enfim, o método de pesquisa escolhido foi fundamental para conhecer e identificar os objetivos da pesquisa.

É uma investigação não experimental, porque não têm manipulação de variáveis ou grupos de comparação. O pesquisador observa o que ocorre naturalmente sem interferir de maneira alguma.

É uma investigação descritiva, porque visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento (Gil, 1991).

É uma investigação de corte transversal, porque é o estudo no qual fator e efeito são observados num mesmo momento histórico e, atualmente, tem sido o mais empregado (Alípio Augusto, 2006).

Para Hernández Sampierie (2008), os métodos mistos representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implica a coleta de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjuntas para realizar inferências como

produto de toda informação coletada (metainferências) e conseguir um melhor entendimento do fenômeno em estudo.

7.1 Instrumentos de coleta de dados:

Os questionários aplicados, foram semi estruturados com a finalidade de cumprir alguns objetivos específicos, citado nessa pesquisa. Os entrevistados foram os docentes e pais da Escola Municipal Corujinha Feliz que atuam na educação infantil.

- Foi utilizada para a coleta a aplicação de 30(trinta) questionários aplicados para os pais com o objetivo de compreender a concepção sobre a importância dos contos de fadas na educação infantil
- 08(oito) questionários para os professores com a intenção de compreender a posição dos professores sobre a importância dos contos de fadas no processo de ensino e aprendizagem.
- Observação participante das turmas de educação infantil, Pré I e Pré II do turno matutino.

Os questionários são importantes, conforme afirma Zanella (2009): “O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas” (p. 110)

A observação participante é “o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo”. (May, 2001, p. 177).

7.2 Validação instrumental

Os instrumentos de pesquisa foram validados por três doutores, conforme pode ser conferido no (APÊNDICE 01) desta pesquisa. Estes questionários foram aplicados junto aos educadores e pais que atuam na educação infantil da Escola Municipal Corujinha Feliz.

Foram aplicados 07 questionários como prova piloto que teve como critério a apresentação dos instrumentos de pesquisa (questionário semi estruturado) a uma população que tem como semelhança a escola pesquisada. Para a confiabilidade e validade dos resultados obtidos pode-se perceber que os instrumentos direcionados foram interpretados segundo o objetivo das questões elaboradas.

7.3. População

População participante de 06 turmas no turno matutino compreendendo 15 alunos em cada turma, totalizando 90 alunos.

Critério de seleção dos alunos participantes:

A escola possui alunos de educação infantil e primeiros anos, no entanto, a seleção dos alunos foram direcionados apenas para as turmas de educação infantil que abrange o pré I e o pré II.

Foi observado apenas no turno, visto que os mesmos professores que trabalham no turno matutino, também trabalham no turno vespertino utilizando assim, o mesmo planejamento.

Critério de seleção dos professores participantes:

A população participante foram de 08 professoras.

A escolha ocorreu mediante aos professores que lecionam apenas nas turmas de educação infantil.

Com a população de 160 pais e ou responsáveis do Pré I e Pré II colaboraram como população participante 30,.

Critério de seleção dos pais participantes: foi intencional porque se trabalhou apenas com os pais que estiveram dispostos a serem entrevistados.

7.4 Caracterização da escola

A Escola Municipal Corujinha Feliz está localizada na zona periférica da cidade de Porto Seguro (BA), à Rua Teófilo Otoni, nº215 no Bairro Mirante Caravela, caracteristicamente residencial. Esta Unidade de Ensino tem uma média de 390 alunos frequentes com 21 turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino.

A escola surgiu da iniciativa de uma professora do sistema municipal de ensino que a inaugura como escola privada no ano de 2003 face à ausência de uma instituição escolar, que absorvesse a demanda de crianças na faixa etária compreendida entre 04 e 06 anos. Iniciou suas atividades educacionais atendendo a faixa etária de creche.

O nome da instituição – Escola Corujinha Feliz – foi escolhido pela filha da proprietária, na época com 09 anos por ser a coruja considerada símbolo da sabedoria e proteção. Em decorrência de o baixo poder aquisitivo da comunidade, a escola acumulou um

expressivo índice de inadimplência, fato que impulsionou a parceria com o Sistema Municipal de Ensino através de aluguel a partir do ano de 2006.

A Escola Municipal Corujinha Feliz foi a primeira instituição municipal de educação infantil pré-escolar do bairro Fontana I e adjacências, objetivando atender crianças de dois a cinco anos, cujas famílias tinham uma característica comum: naquela época a mulher que saía em busca do mercado de trabalho para complementar a renda familiar. Funciona em dois espaços, visto que apenas um não é suficiente para atender a demanda, pois as salas são bem pequenas. A estrutura física da sede é composta por seis (06) salas de aulas, com pouco espaço para o número de alunos que ali estudam, não tendo muita ventilação, possui três (03) banheiros, sendo que não há especificidade para o sexo masculino e feminino, vale ressaltar que ambos são utilizados também, por todos os funcionários do ambiente escolar. Uma (01) secretaria, uma (01) sala de direção, uma (01) sala de coordenação e professores, um (01) espaço que foi adaptado no corredor para vídeo, uma (01) cozinha, (01) almoxarifado para guardar os alimentos e uma (01) uma área descoberta.

Os pais que procuram a Escola Corujinha Feliz pertencem à classe de média e baixa renda, empregados na hotelaria, comércio, bares, restaurantes e construção civil, bem como, profissionais liberais e autônomos. As crianças dessa escola são em sua maioria oriundas de famílias constituídas por pais entre 19 e 25 anos, com baixo nível de escolarização, alguns possuem apenas a renda do Programa Bolsa Família, também possuem uma família numerosa em contrapartida ao salário que é mínimo. São moradores dos Bairros Fontana I e II, Cambolinho, Mirante Caravelas, Sapoti e Miraporto, no município de Porto Seguro (BA).

A Escola Corujinha Feliz vai se firmando, buscando atender a criança tendo como princípio de educação o diálogo, o carinho, a atenção, a autonomia, socialização de que as crianças necessitam nos seus primeiros anos de vida. Com ação educativa concomitante à ação social, propõe desenvolver ao máximo as capacidades cognitivas e linguísticas, motrizes, afetivas e de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de atuação e inserção social de suas crianças, através de conteúdos educativos concernentes à etapa atendida. Para isso, assume o compromisso de desenvolver as habilidades direcionadas a educação infantil a partir de sequências didáticas que as levarão, cada qual em seu tempo e dentro de suas possibilidades, ao pleno desenvolvimento bio-psico-sócio-cultural.

Nessa perspectiva, a concepção de ensino e aprendizagem da Escola Corujinha Feliz busca levar em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira – CF, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o disposto nos

Referenciais Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil – RCNEI, bem como, as Deliberações do Conselho Municipal de Educação – CME – de Porto Seguro (BA).

Assim, reconhecendo a importância das experiências vivenciadas na infância e acreditando ser a educação um direito da criança, a Escola Corujinha Feliz formula seu Projeto Político Pedagógico voltado para o atendimento das necessidades básicas de educação, afeto, conscientização ambiental e socialização, numa ação complementar à educação familiar e da comunidade.

A instituição tem por missão oferecer uma Educação de qualidade baseada em uma metodologia que contemple as necessidades dessas crianças, considerando o seu ritmo e sua diversidade sociocultural, criando condições de intervenção educativa intencional, priorizando o brincar como ponto de partida de toda ação pedagógica, de modo a garantir o desenvolvimento pleno das capacidades afetivas, emocionais, cognitivas, éticas e estéticas da criança. Assim como favorecer as relações interpessoais. Intenciona nesse contexto, também conscientizar a família de que a educação infantil é base principal para educação de seus filhos fazendo com que tenham maior importância demonstrando compromisso com a frequência das crianças à escola e com o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto educadores e corresponsáveis pelo processo de desenvolvimento integral da criança e conscientes que temos a condição mais importante desta fase, que é de *ser criança* entende-se que a escola deva ser um espaço lúdico de aprendizagem, de forma a ampliar as experiências, valorizar a iniciativa e curiosidade, contribuindo para a construção do conhecimento, aquisição de hábitos e atitudes que levem à formação de cidadãos autônomos, criativos, éticos, críticos e reflexivos, conscientes de suas responsabilidades na construção de um mundo mais justo, democrático, autossustentável e feliz.

Dessa forma, a Proposta Pedagógica da Escola constitui um compromisso com o desenvolvimento global de seus educandos, pretendendo promover:

- A capacidade de utilizar as diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo de maneira crítica e criativa;
- O desenvolvimento de uma atitude de investigação, reflexão e crítica frente ao conhecimento;
- O desenvolvimento da capacidade de construir novos conhecimentos e novas formas de interferir na realidade;
- O desenvolvimento da compreensão dos processos da natureza e da consciência ecológica;

- O desenvolvimento de uma atitude de valorização, cuidado e responsabilidade individual e coletiva em relação à vida e ao meio ambiente;
- A construção da autonomia;
- O exercício da cidadania, a participação social e política e a transformação crítica, criativa e ética da realidade social;
- O autoconhecimento, a autoestima, a emoção, a capacidade de interação e a sensibilidade.

Numa visão dialética e democrática, a gestão escolar incentiva a todos quanto aos objetivos que possibilitam tornar o âmbito escolar mais seguro e tem como princípio basilar, o cuidar, o brincar e o ensinar, dentre eles:

- Desenvolver um trabalho educativo a partir da realidade social da comunidade na qual as crianças estão inseridas, valorizando os conhecimentos prévios.
- Enfatizar as atividades lúdicas, para a construção de um conhecimento significativo e prazeroso.
- Valorizar a diversidade cultural, respeitando as diferenças do grupo.
- Conscientizar todos os profissionais da instituição sobre qual e como deve ser o tratamento para com as crianças, adotando no dia a dia atitudes de: solidariedade, carinho, respeito, cooperação e afeto.
- Envolver a família no processo de ensino e aprendizagem.

Para que amplie as possibilidades e alcance aos objetivos, traçaremos metas com ênfase as problemáticas observadas que necessitam de um olhar mais direcionado.

- Propor ações que possam estimular o envolvimento da comunidade escolar no desenvolvimento pleno dos educandos.
- Formar grupos de estudos entre os profissionais proporcionando encontros para que se possa ressignificar a prática pedagógica.
- Desenvolver ações que ampliem a frequência dos educandos no turno matutino.
- Dispor de jogos educativos e brincadeiras que auxiliem a ação educativa de modo a tornar o processo de ensino aprendizagem efetivamente prazeroso e significativo.
- Disponibilizar um cardápio mais atrativo as crianças.

As disciplinas são distribuídas de modo que os professores regentes das turmas de educação infantil ficam responsáveis pelas disciplinas de linguagem matemática, linguagem oral e escrita e natureza e sociedade, enquanto o professor regente sai da sala para complementar sua carga horária com planejamento e atividades de livre escolha, os professores adjuntos, assumem as turmas com as disciplinas de movimento, música e artes.

Enquanto que na modalidade do 1º ano, professor regente assume as disciplinas de Linguagem Oral e Escrita, Linguagem Matemática e Ciências Naturais e o Professor adjunto com as disciplinas de Educação Física, Artes e Ciências Humanas. Vale salientar que esta prática tem acrescido ganhos significativos ao aprendizado dos alunos e também aos professores que disponibilizam de mais saúde e tempo para pesquisas.

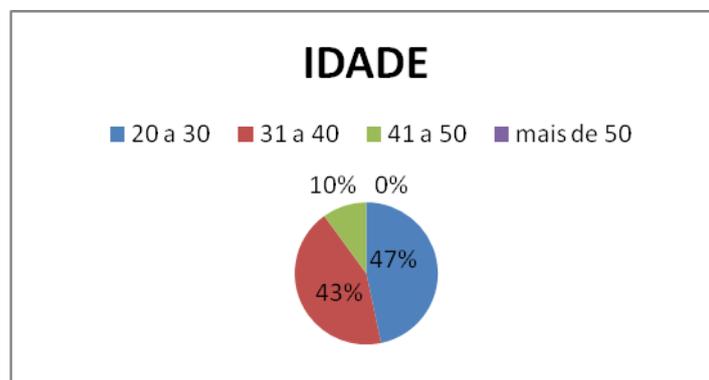
8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

8.1 Análise dos questionários apresentados aos pais

Apresenta-se neste tópico o resultado da pesquisa realizada com os pais, onde serão destacados através dos gráficos o resultado obtido no questionário e também a justificativa de acordo com as respostas.

Questão 01: Idade

GRAFICO N°1

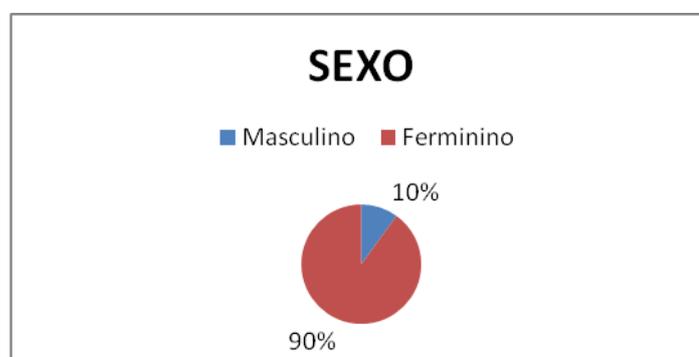


Fonte: Elaboração Própria

Conforme apresentado no gráfico um, é possível perceber que a idade que prevalece dos pais entrevistados é de 20 a 30 anos de idade, correspondendo a 47% dos pesquisados e de 31 a 40 anos de idade com 43%.

Questão 02: Sexo

GRÁFICO 2



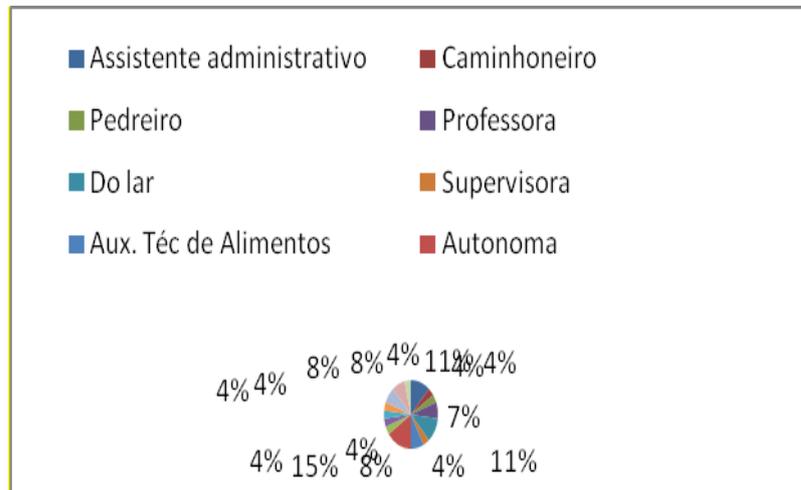
Fonte: Elaboração Própria

A partir do gráfico dois é possível identificar que 90% dos entrevistados responsáveis/pais foram de 90% do sexo feminino e apenas 10% do sexo masculino, fato este

que os pais geralmente participam da vida escolar dos alunos bem menos que as mães, muitos em relação ao trabalho que não tem a mesma disponibilidade que a mãe.

Questão 03: Profissão

GRÁFICO 3

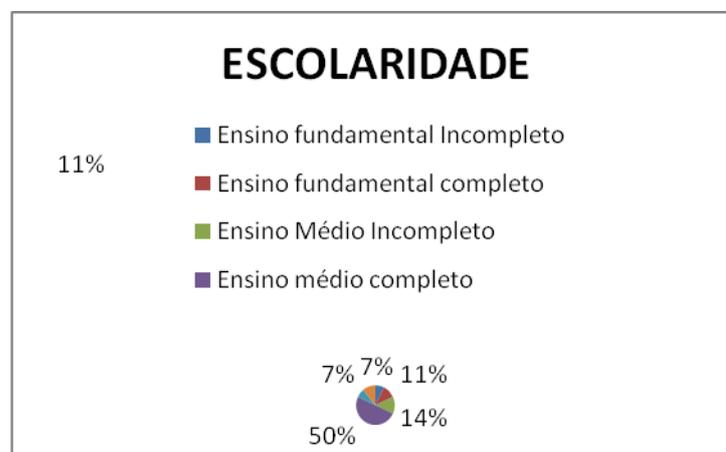


Fonte: Elaboração Própria

De acordo com o gráfico três, a profissão dos pais entrevistados são as mais diversas, prevalecendo à autônoma e as do lar.

Questão 04: Nível de escolaridade

GRÁFICO 4



Fonte: Elaboração Própria

O grau de escolaridade que prevaleceu na pesquisa foi o ensino médio completo, ficando com 50% de todos os entrevistados e ensino superior completo apresentou apenas 11%.

Questão 05: Em sua opinião, os contos contribui para o ensino e aprendizagem?

Justificativa das respostas

Pai1: “Com certeza, minha filha ama historinhas de fadas e princesas”.

Pai2: “Minha filha adora assistir desenho, ela fica quietinha assistindo os DVD que eu coloco para ela assistir e ela fica quieta prestando atenção na historia”.

Pai3: “Bom”

Pai4: “Porque se for bem trabalhado, seria uma boa forma de incentivo”.

Pai5: “Porque ajuda as crianças a sonhar, a pensar e nos ajuda raciocinar e trabalhar a mente”.

Pai6: “As crianças não veem as coisas e os compreendem do mesmo modo, dos adultos, e nós os “adultos” não devemos destruir as fantasias das crianças para que as crianças não se tornem adultas antes do tempo”.

Pai7: “Acho que contribui no desenvolvimento das crianças, até porque elas interpretam as histórias desenvolvem várias histórias de acordo com a imaginação delas”.

Pai8: “Desenvolve a leitura das crianças”;

Pai 9: “Ajuda a criança a desenvolver seu raciocínio, além de possibilitar o desenvolvimento pela leitura”.

Pai10: “O que faz a diferença é como se apresentam a atividade”.

Pai11: “Por que não são de verdade”;

Pai12: “Porque alguns contos de fadas ajudam as crianças a ter responsabilidade”;

Pai13: “Estimula a imaginação da criança”;

Pai14: “Cria um mundo lúdico onde podemos ensinar muitas coisas através dos contos”.

Pai15: “Porque as crianças gostam e elas não vê e entendem o mundo do mesmo jeito que os adultos”.

Pai16: “Faz as crianças a usar a imaginação”;

Pai17: “Leva a criança a ter imaginação e criar sua história”;

Pai18: “Eu acho que sim, porque faz a criança viajar no mundo da imaginação, faz com que a criança seja criativa”;

Pai19: “Porque os contos de fadas desperta curiosidade e interesse das crianças”;

Pai20: “Pois, a criança acaba aprendendo de uma forma diferente”;

Pai21: “Pois as crianças aprendem vendo e ouvindo”;

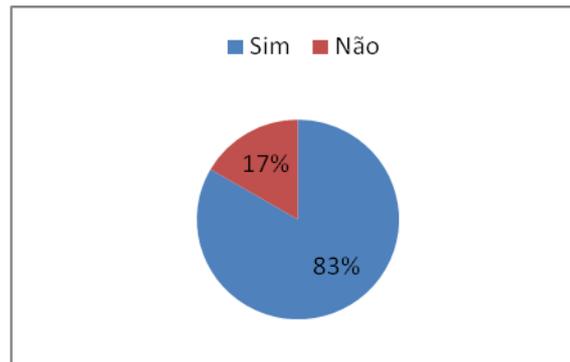
Pai22: “Meche com a imaginação da criança”;

Pai23: “É um estímulo”;

Pai24: “Ajuda”;

Pai25: “Na minha opinião não influencia em nada”;

GRÁFICO 5



Fonte: Elaboração Própria

83% dos entrevistados afirmaram que os contos contribui para o ensino e aprendizagem, e apenas 17% disseram que os contos não contribui para o ensino.

Diante dos relatos dos pais, percebe-se que os mesmos valorizam os contos de fadas e compreende o quanto contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Apesar de alguns pais serem leigos no assunto, tem consciência, que realmente os contos de fadas ajudam em vários fatores do conhecimento.

Questão 6: Sente que seu filho tem interesse pelos contos de fadas?

Justificativa das respostas

Pai1: “Curiosidade”;

Pai2: “Pois executa a história, pergunta, ri,etc”.

Pai3: “Os meus filhos gostam de aventuras”;

Pai4: “Por que ele gosta de histórias de conto de fadas de desenhos, por que é divertido”.

Pai5: “Dudu gosta que leio historinhas para ele antes de dormir”;

Pai6: “Sempre pede para contar uma historinha”;

Pai7: “Gosta de ouvir”;

Pai8: “Eu conto para eles e conto histórias de quando eles nasceram,etc”.

Pai9: “Eles participam e criam novos contos”;

Pai10: “Ela adora histórias de princesas”;

Pai11: “Porque é criança e criança não diferencia realidade e fantasia na maioria das vezes”.

Pai12: “Por alguns sim, mas sempre deixo claro que aquela existe a realidade e é totalmente diferente”;

Pai 13: “Presta bastante atenção, faz perguntas e depois reconta a história”;

Pai14: “Sim, adora”;

Pai15: “Ele se interessa mais por histórias de heróis”;

Pai16: “Quando posso, eu leio para elas ou compro DVD e assisto com elas”;

Pai17: “Ela fica muito feliz e tenho uma ótima imaginação para criarmos história”;

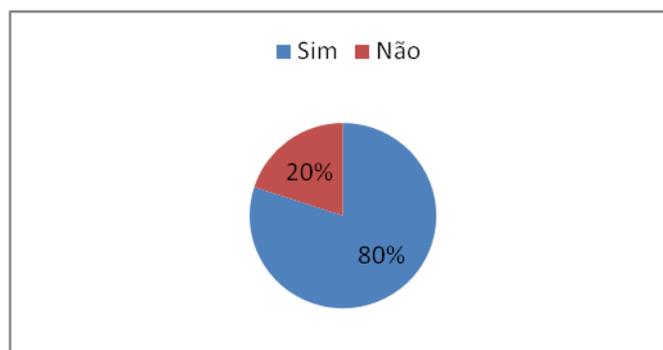
Pai18: “Pelo simples fato da fantasia, da magia”;

Pai19: “Gosta muito”;

Pai20: “Minha filha adora assistir desenho, ela fica quieta assistindo e gosta de contos de fadas”;

Pai21: “Com certeza, minha filha ama historinhas de fadas e princesas”;

GRÁFICO 6



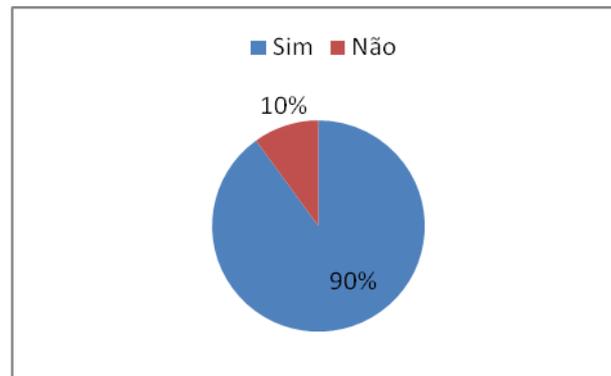
Fonte: Elaboração Própria

De acordo com os entrevistados, 80% afirmaram que percebem que os filhos tem interesse nos contos de fadas e 20% que percebem que os filhos não tem interesse nos contos de fadas.

O que se pode analisar diante das respostas dos pais, é que, muitos incentivam e estimulam os filhos a criar gosto e interesse pelos contos de fadas, dessa forma contribui também para o desenvolvimento e aprendizado do seu filho. Segundo Machado (2002), para despertar o gosto pela leitura e literatura não basta forçar os alunos a lerem vários livros, é preciso ir além, mostrando paixão pela a leitura e como esta pode ser divertida e prazerosa. A autora ainda ressalta que ler um clássico a uma criança é compartilhar com ela um tesouro humano, proporcionando ao ouvinte uma experiência inesquecível, que o tempo não destruirá.

Questão 7: Conta história infantil para seu filho?

GRÁFICO 7



Fonte: Elaboração Própria

De acordo com o gráfico 90% dos entrevistados afirmaram que contam histórias para os filhos e 10% que não contam histórias para os filhos.

Esse é um fato muito positivo, pois, é uma forma de resgatar a tradição dos seus antepassados e também de aproximar mais dos seus filhos e ensinar a resgatar valores, diante da tecnologia, acaba distanciando os filhos dos pais, dessa forma incentiva, estimula e desenvolve a linguagem. A importância da literatura para o desenvolvimento da criança a partir da interação dos pais é muito importante para o processo de incentivo e desenvolvimento do aluno. Uma boa leitura do texto tende a potencializar seus atributos, enriquecendo seu significado e sua compreensão.

Questão 8: Você concorda que o professor deve trabalhar com contos de fadas em sala de aula?

Pai1: “É importante para a criança, elas se divertem”;

Pai2: “Porque meu filho comenta”;

Pai3: “É uma linguagem mais próxima da criança, trabalhar a fantasia é muito bom para que consigam não participar de algumas realidades não tão bonitas”.

Pai4: “Porque elas gostam, ficam atentas e ajuda a mente trabalhar na imaginação”;

Pai5: “Pois, o conto do lobo mau e chapeuzinho, retrata uma espécie de pedofilia, pois o lobo quer devorar (comer) a chapeuzinho, os três porquinhos, o lobo está lá novamente. Em todo novo se pode ou deve-se contar qualquer conto”.

Pai6: “Porque ajuda no desenvolvimento da criança”;

Pai7: “Incentiva muito a Criança”;

Pai8: “Encanta as crianças e incentiva elas a ler mais e desenvolve a imaginação”;

Pai9: “Claro que sim, as crianças ficam mais felizes”;

Pai10: “Porque através dos contos de fadas, as crianças criam mais interesse em conhecer e aprender as histórias”;

Pai11: “Meu filho adora contos de fadas e historinhas”;

Pai12: “Cada pessoa tem uma forma de contar a historia, acredito que a professora contribui com a forma dele aprender muito mais”;

Pai13: “Sim, desperta a leitura na criança”;

Pai14: “Porque não devemos tirar ou impedir que a criança para de sonhar, assim dedicarem antes do tempo”;

Pai15: “Acredito que através de contos é passado informações de aprendizagem para crianças”;

Pai16: “Eu creio que estimula a imaginação”;

Pai17: “Se ele incentiva a leitura”;

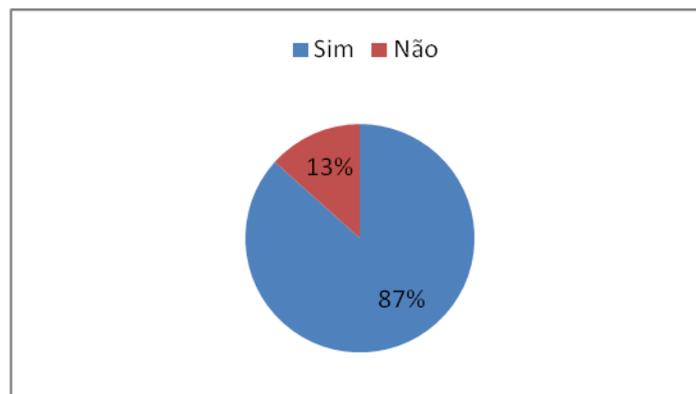
Pai18: “Porque é um jeito de prender a atenção do aluno”;

Pai19: “É uma ferramenta incrível para o desenvolvimento da criança, estimula o pensamento, a imaginação e a criatividade da criança, além de interação”.

Pai20: “Porque Meu filho comenta em casa sobre a história”;

Pai21: “Concordo, porque as crianças devem ouvir essas histórias que auxiliam no desenvolvimento, criatividade, socialização”.

GRÁFICO 8



Fonte: Elaboração Própria

Conforme pode ser percebido no gráfico 8, quando 87% dos pais entrevistados afirmaram que concordam que os contos de fadas devem ser trabalhados em sala de aula, enquanto que 13% dos pais entrevistados afirmaram que não concordam que os contos de fadas devem ser trabalhados em sala de aula.

A partir do gráfico, ficou evidente que a grande maioria dos pais concordam que os professores trabalhem com o conto de fadas em sala de aula. Bamberger (1995) considera fundamental tanto a ajuda dos pais no processo de formação da criança-leitor quanto à influência do professor que, em sua opinião, deve dar “pequenas doses” diárias de importância da leitura no encontro com a literatura. Esse papel influenciador, para o autor, não se resume a despertar, com palavras, a fé na importância dos livros e o entusiasmo pela leitura, sendo imprescindível mesmo que o professor tenha condições de apresentar os livros às crianças, apresentação essa que contemple discussões sobre o que foi lido. Para tanto, enfatiza a necessidade de o professor adquirir informações variadas sobre as pesquisas a cerca da leitura.

A partir das respostas dos pais, analisa-se, que a maioria, vê os contos de fadas, como algo muito importante e fundamental no desenvolvimento da criança. É algo também que estimula e desenvolve o raciocínio e interesse pela leitura.

Questão 9: Você concorda que um conto de fadas narrado de forma criativa e lúdica desencadeia toda uma série de experiências na criança?

Pai1: “Sim, pois eles vão ter mais tempo para serem crianças, pois, o mundo de hoje ensina muitas coisas ruins”;

Pai2: “Elas têm que ter consciência de só são historinhas”;

Pai3: “Aprende através do conto também”;

Pai4: “Pois, eles vivem neste mundo lúdico, fantástico até certa fase da vida”.

Pai5: “Porque a criança a imagina no lugar do personagem e pode muito ajudar no crescimento vendo que também, nas historias tem gente boa e gente mal, mas que o bem sempre prevalece”.

Pai6: “Talvez porque cada criança vai repetir de um jeito o que ouviu e como somos de raças, cultura, religião, pensamentos diferentes. O que pra mim foi só um conto para outros pais? As crianças se apresentam com qualquer coisa e se assustam também, porém, se um conto for bem contado e acima de tudo haver um respeito o bagagem familiar das crianças, acredito que tudo não passaram de um grande teatro, boa sorte”!.

Pai7: “A questão de descobrir o novo”;

Pai8: “Nas histórias as crianças se identificam facilmente com os problemas dos personagens ao mergulhar com prazer no faz de conta”;

Pai9: “Porque quando você trabalha o lúdico com a fantasia a criança se desenvolve mais”;

Pai10: “Porque as histórias narradas de forma criativa desperta mais interesse e curiosidade nas crianças de forma criativa”.

Pai11: “A criança precisa abrir a mente para usar a imaginação e imaginário”;

Pai12: “Cada narrador tem sua forma de narrar e servirá de conhecimento para cada aluno a forma de se expressar”;

Pai13: “Muito, ajuda na criatividade”;

Pai14: “As crianças vêm de suas casas com seus próprios modos e a professora não sabem quais e como eu já disse, a criança vê o mundo a sua volta diferente dos adultos, assim, é preciso ter cuidado”.

Pai15: “Acredito que a partir deste ponto lúdico é trabalhada na criança a criatividade individual, a capacidade de pensar e de se expressar de uma forma clara”.

Pai16: “Sim, pois, a criança se imagina no lugar dos seus personagens favoritos”;

Pai17: “Porque eles não têm curiosidade em aprender”;

Pai18: “Porque a criança fantasia a história”;

Pai19: “Acredito que qualquer ensino feito de forma criativa com brincadeiras divertidas e organizadas traz m melhor aprendizado e ela vai guardar na sua memória de forma que não precisam ser contos de fadas (teatro), fantoche, brincadeiras relacionadas à atividade, enfim, às outras maneiras que nossas crianças aprendem sem se iludirem com príncipes encantados, papai Noel e outros, prefiro que elas aprendam a verdade no mundo em que vivemos e que o tempo passa tão rápido não dar para perder tempo com faz de conta”.

“Essa é minha opinião, sei que as crianças gostam bastante, principalmente Monteiro Lobado, mas, precisamos preparar nossas crianças para a realidade desde mundo”.

Obs.: Independente da religião, porque não ensinar com as histórias bíblicas que a sua maioria é a realidade do que realmente aconteceu e nos ensina os princípios e valores corretos, creio que teríamos menos reportagem de jovens, que batem em professores, assinaram colegas, mortos pelo tráfico enfim a escola também pode contribuir com esses valores, trazendo “histórias” reais para nossas crianças, já que muito vezes nem os pais têm esses princípios e valores.

Pai20: “Sem, dúvida, a forma, como se conta a história faz toda a diferença presta muito mais atenção e participasse da leitura”.

Pai 21: “Sim, com certeza, eles até se divertem mais vão querer participar e é ótimo para a socialização entre eles e com quem conta as histórias”.

Pai22: “Ajuda a criança a ser mais criativa, e se interessa pela leitura”.

GRÁFICO 9



Fonte: Elaboração Própria

A partir do gráfico 9, ficou evidente que os pais apoiam o trabalho com conto de fadas em sala de aula, uma vez que 83% dos entrevistados afirmaram que concordam que os contos de fadas narrado de forma criativa e lúdica desencadeia toda uma série de experiências na criança, enquanto que, 17% não concordam que os contos de fadas narrado de forma criativa e lúdica desencadeia toda uma série de experiências na criança.

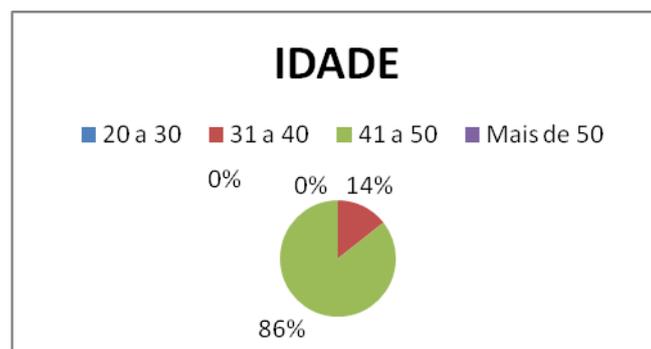
A partir da análise realizada, percebe-se que a maioria dos pais também acredita que, os contos de fadas realmente desperta na criança a curiosidade, a criatividade, a imaginação e também pode conhecer o mundo através dos contos de fadas, despertando o gosto pela leitura e desenvolve a aprendizagem.

8.2. Análise dos questionários apresentados dos professores

Neste tópico, apresenta-se o resultado da pesquisa realizado com os professores da Escola Municipal Corujinha Feliz.

Questão 1: Idade

GRÁFICO 10

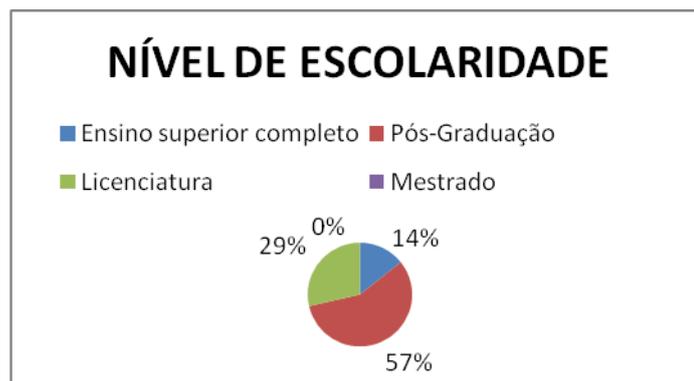


Fonte: Elaboração Própria

Conforme apresenta o gráfico 10, 86% dos entrevistados encontram-se no período de 41 a 50 anos de idade e apenas 14% que estão na faixa entre 31 a 40 anos de idade.

Questão 2: Nível de escolaridade

GRÁFICO 11



Fonte: Elaboração Própria

Em relação ao gráfico 11, foi possível perceber que 57% dos entrevistados possuem pós-graduação, 29% possuem licenciatura e 14% possuem o ensino superior completo.

Questão3: Em sua opinião, os contos de fadas contribuem para o aprendizado da criança?

100% dos educadores entrevistados afirmaram que sim.

Analizando as respostas dos professores, na visão de todos, vê os contos de fadas como algo muito importante para a criança, pois descobre o mundo imaginário, que além de aprender brincando através dos contos de fadas, a criança desperta o interesse pela leitura e assim facilita o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Professor(a)1: “Com certeza, a fantasia dos contos de fadas é fundamental para desempenhar o aprendizado da criança e é através dos contos que a criança desenvolve seus sentimentos, emoções e aprende a lidar com essas sensações”.

Professor(a)2: “Porque através dos contos as crianças viajam num mundo da imaginação e algumas trazem tais aprendizado para o seu dia a dia”.

Professor(a)3: “A criança tem a oportunidade de exteriorizar suas fantasias”;

Professor(a)4: “Assim estimula a imaginação e conseqüentemente os relatos sobre a história sendo assim colaborando com a interpretação oral”.

Professor(a)5: “Por que é um dos meios mais importantes que os seres humanos encontram para entrar em contato com o conhecimento, as emoções e a imaginação”.

Professor(a)6: “Porque é na encenação e no faz de conta que a assimilação e o conhecimento se faz”.

Professor(a)7: “Através dos contos infantis vem o despertar e o prazer pela leitura”.

Questão 4: Para você qual a importância dos contos de fadas no mundo moderno? Ainda há espaço para os contos na vida da criança?

Justificativa das Respostas:

Professor(a)1: “É trabalhar com a imaginação, criatividade, prazer de ouvir, participar e fazer leitura constantemente”.

Professor(a)2: “No mundo moderno é um tempo de algumas histórias perdidas ou ainda recontadas e ou reinventadas e com a grande mania de informações da tecnologia é possível grandes descobertas e de veracidade ou não dos fatos”.

Professor(a)3: “Por que o imaginário é mágico para as crianças, mesmo nesse mundo moderno. Elas acreditam em fadas, príncipes e bruxas”.

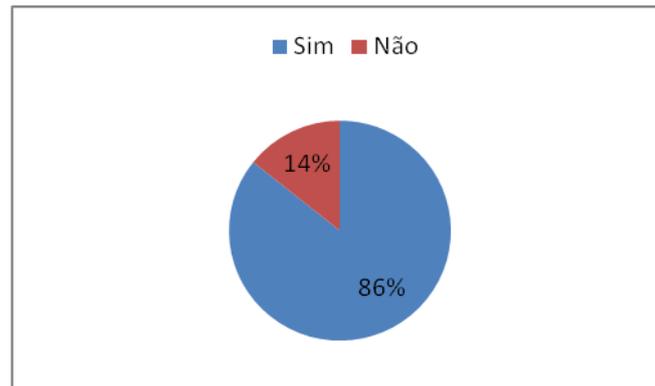
Professor(a)4: “Sempre há espaços para vida da criança, levando a moral do conto para o seu dia a dia”.

Professor(a)5: “Crianças brincam e sonham independentemente do tempo em que estamos vivendo”.

Professor(a)6: “Alguns contos retratam muitas coisas boas que devem ser aproveitadas no seu desenvolvimento”.

Professor(a)7: “É importante para desenvolver o aprendizado, só que nesse mundo moderno da tecnologia, os contos de fadas se perderam um pouco; entretanto, ainda podem ser resgatados”.

GRÁFICO 12



Fonte: Elaboração Própria

De acordo com o gráfico 12, é possível perceber que 86% dos educadores entrevistados afirmaram que ainda há espaço para os contos na vida da criança, porém, 14% disseram que não há espaço para os contos na vida da criança.

Na visão da maioria dos professores, as histórias infantis são contos bem antigos e ainda hoje podem ser considerados verdadeiras obras de arte, lembrando sempre que seus envolvidos falam de sentimentos comuns a todos nós, como ódio, inveja, ciúme, ambição, rejeição e frustração, que só podem ser compreendidas e vivenciadas pela criança através das emoções e da fantasia. Os contos de fadas funcionam também como instrumentos para a descoberta desses sentimentos dentro da criança ou até mesmo de adultos, pois, os mesmos são capazes de nos envolver em seu enredo, de nos instigar a mente e comover-nos com a sorte de seus personagens.

Questão 5: Como identificar os níveis de interesse de seus alunos para com a leitura?

Justificando as respostas:

Professor(a)1: “Terá identificado através de leitura de contos de fadas; parlenda, trava-língua, música com uma boa cultura que desperte o interesse de ler”.

Professor(a)2: “Hoje com os variados meios tecnológicos a técnica de leitura está ficando um pouco para trás, as crianças não pedem um livro para seus pais e sim um celular, tablete, etc”.

Professor(a)3: “Participando, recontando, representando através de desenhos e dramatização”.

Professor(a)4: “Através dos relatos e da participação oral deles”.

Professor(a)5: “Pela iniciativa que eles possuem em interagir com os livros, com as histórias infantis e ao ouvir a contação de histórias e por estar sempre perguntando”.

Professor(a)6: “Embora os alunos hoje se encontram no imediatismo e das coisas prontas, quando bem estimulado, conseguem êxito”

Professor(a)7: “De acordo com a série e idade cinco anos, eles estão na fase da imaginação e criatividade, o prazer de ouvir, participar, viajar no mundo dos contos”.

Segundo os relatos dos professores, já notaram como as crianças falam, gesticulam e interagem de modo semelhantes aos pais. Pois os hábitos de estudo e leitura também estão relacionados aos exemplos familiares, primeiramente, os pais precisam acreditar na história que narram e transmitir isso para o filho.

Questão 6: Percebeu em alguma situação se os pais ou responsáveis tem o hábito de ler histórias para seus alunos?

Justificativa das respostas

Professor(a)1: Pois a maioria dos pais, trabalham fora, quase não participam da vida escolar dos filhos; deixam a desejar.

Professor(a)2: Muitos falam que devido ao horário de trabalho, infelizmente não tem tempo disponível para esse fim.

Professor(a)3: Ao desenvolver o projeto “A mala viajante”.

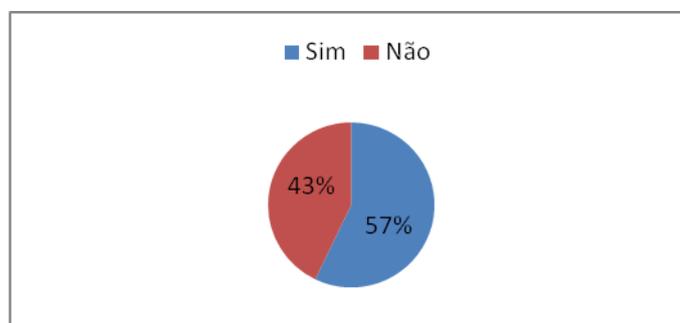
Professor(a)4: Alguns sim, pois, eles trazem uma bagagem de conhecimentos.

Professor(a)5: Alguns, pois, possui hábitos de leitura em casa.

Professor(a)6: Quando os pais tem o hábito da leitura, e ou com o comprometimento educacional de seus filho, ou seja, depende de ter sido estimulados quando crianças e repassar por geração.

Professor(a)7: Sem participação.

GRÁFICO 13



Fonte: Elaboração Própria

Dos professores entrevistados, 57% disseram que sim, ou seja, percebeu que em alguma situação os pais ou responsáveis tem o hábito de ler histórias para seus alunos,

enquanto que, 43% não perceberam que em alguma situação os pais ou responsáveis tem o hábito de ler histórias para seus alunos.

Ao analisar cada resposta dos pais entrevistados, os professores, perceberam que, alguns pais, tem hábito de contar histórias para seus filhos, embora muitos deles não disponibiliza de tempo, devido a carga horaria de trabalho e por não ter conhecimento da importância que a literatura tem no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Questão 7: Em sua opinião, quando existe o hábito de leitura no ambiente familiar, melhora o processo de ensino e aprendizagem da leitura?

100% dos educadores entrevistados afirmaram que sim.

Justificativa das respostas:

Professor(a)1: Com certeza, a leitura de contos da vida de uma criança é fundamental para o aprendizado em ter o gosto e prazer para ler.

Professor(a)2: Porque somos produtos do meio, tudo começa em casa, uma vez sendo normal tal procedimento e bem estimulado, a criança aprende a gostar e dar continuidade à esta prática da leitura.

Professor(a)3: Gradativamente as capacidades associadas, as quatro competências linguísticas básicas; falar, escutar, ler e escrever, possibilitando o acesso da criança ao mundo letrado.

Professor(a)4: Sempre, eles demonstram ter muito desenvoltura na fala.

Professor(a)5: Com certeza, o ambiente alfabetizador no lar e na escola é essencial na vida escolar da criança.

Professor(a)6: Porque a criança fica mais habituado a manusear e facilita o processo de identificação das letras, palavras, etc.

Professor(a)7: Pois, todas as crianças que tem o acompanhamento nas atividades, seja ela, na leitura ou na escrita, não apresenta dificuldade na aprendizagem.

Foi possível perceber que a leitura para os pequenos, tanto em casa quanto na escola, contribui muito nessa fase de desenvolvimento. É possível transmitir simples palavras em histórias inesquecíveis para as crianças. Mais do que textos memoráveis ao compartilhar narrativas compartilhamos sentimentos. Momentos de partilha de alegria, euforia e amor são guardados na lembrança desde muito cedo e a arte de contar histórias facilita que estes momentos sejam mesmo divertidos, amorosos inesquecíveis. O ato de contar histórias, deve ser uma prática diária nas instituições de educação infantil e principalmente em casa, pois sabemos, com todos os pontos e vírgulas, que contar histórias é extremamente importante e benéfico para as crianças.

Questão 8: Você trabalha os contos de fadas em sala de aula? Em quais atividades?

100% dos educadores relataram que trabalham os contos de fadas em sala de aula

Justificativa das respostas:

Professor(a)1: “Nos projetos, no teatro, na leitura seguida de interpretação de texto e na sequência didática”.

Professor(a)2: “No momento da leitura, no início e no final da aula, ajuda a acalmá-los”.

Professor(a)3: “Na hora do canto em cineminhas, dramatizações, etc”.

Professor(a)4: “Sim, através de leituras, interpretação e dramatização”.

Professor(a)5: “Gradativamente as capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever, possibilitando o acesso da criança ao mundo letrado”.

Professor(a)6: “Quando a atividade requer, estimulação, tanto oral, quando emocional, como no teatro, resgate de culturas, contação de histórias, etc”.

Professor(a)7: “Em todo momento, através do conto que vou contar é que exploro bastante a minha aula”.

Diante das respostas dos professores, ficou perceptível que a escola é uma instituição social que tem o objetivo de desenvolver a capacidade física, cognitiva e afetiva dos alunos através de procedimentos, atitudes, conhecimentos e valores. E a partir daí que o educador elabora projetos voltados para a literatura para que todos os objetivos sejam alcançados em sua plenitude. Cabe também ao professor, conhecer todas as características, todos os benefícios, estratégias referentes ao gênero, mas ele não pode se prender a só isso, o professor deve conhecer o significado que este gênero tem a criança da educação infantil e possibilitar que esta criança tenha liberdade para realizar interpretações e construir ao seu modo os sentidos dessas histórias perante a sua vida.

Questão 9: Você acha que os contos de fadas ajudam na formação moral da criança?

100% dos professores entrevistados afirmaram que os contos de fadas ajudam na formação moral da criança.

Justificativa das respostas

Professor(a)1: “Tanto a leitura de contos como o brincar é a base no aprendizado de cada criança”.

Professor(a)2: “Quando bem estimulado e com as histórias com bom desfecho e positividade, e atrativo ao que lê, isto o faz melhor preservar em seu hipocampo, fazendo com que a

memorização aconteça de forma positiva e nunca mais esquecida. Cabe ao mesmo optar por copiar, seguir ou não”.

Professor(a)3: “A criança, ser global, mescla suas manifestações expressivas, canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala”.

Professor(a)4: “Tudo que trabalhar oralidade e interpretação da criança é eficiente na formação e moral do aluno”.

Professor(a)5: “Por ter sempre um fundo moral e comportamental nas histórias”.

Professor(a)6: “Principalmente quando trabalhamos com as fábulas que nos relata sempre o ensinamento no final”.

Professor(a)7: “Ajuda a expressar sentimentos, emoções, sensações e a conviver com outras crianças”.

Percebe-se que os contos de fadas podem servir de instrumento eficaz na formação ética e moral de crianças de educação infantil, pois remetem a questões éticas e permitem a assimilação de padrões de comportamentos considerados adequados, sem a necessidade de inculcações de valores por partes dos educadores, possibilitando que a própria criança reflita sobre questões éticas e adquira consciência moral.

Sabemos também, que os contos podem ser utilizados como um recurso didático para o processo de ensino aprendizagem, envolvendo tanto as atitudes e regras de convivência quanto o letramento de crianças da educação infantil. Por meio de pesquisas, constatou-se que os contos ajudam a criança na assimilação de significados incompreensíveis a ela, e possibilitam a instrução de valores éticos e morais necessários à formação do indivíduo, de modo prazeroso, pois possuem uma linguagem que encanta e aguça o imaginário infantil.

8.3 Observação das turmas de educação infantil no turno matutino

Pré I A

1- Professora Maria José Mendes

A professora incentiva a leitura, sempre na rodinha após o intervalo (recreio). Na sala tem um cantinho do leitor no qual são disponibilizados livros, revistas e jornais e em horários específicos é realizada a leitura deleite.

Pré I B

2- Professora Renata Barbosa Cerqueira

Foi observado que a professora realiza a contação de histórias apenas duas vezes durante a semana, os contos são interativos onde a professora media as histórias contadas, mudando o timbre de voz, realizando sons quando necessário. As crianças ficam entusiasmadas no mundo da fantasia.

Pré I C

Ildjanes Pereira

No momento da rotina é feita uma leitura, após a professora questiona o que mais chamou mais atenção no desenvolvimento da história. Há também, a realização da leitura que é feita oralmente sem comentários, a leitura deleite.

Professora Adjunta Pré I

Daiane Gois de Oliveira

No período de observação, a professora apresentou o livro de Chapeuzinho Vermelho. Neste conto, a professora oportunizou o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita, trabalhou de forma sequenciada para abranger todas as áreas do conhecimento. As aulas foram atrativas e dinâmicas, onde pode contextualizar a ficção com a realidade das vivências reais.

Pré II A

Professora Beatriz Graça Superbi Borges

A turma possui 14 alunos sendo do sexo masculino e do sexo feminino. A professora não utiliza a literatura em sua rotina diária, sendo que esporadicamente, realiza alguma contação de histórias. Percebe-se que a professora se preocupa mais em trabalhar o conteúdo programático de maneira tradicional. Utiliza muitas atividades escritas e anseia que os alunos saibam ler e escrever. Se preocupa muito com o aprendizado dos seus alunos, no entanto, dar pouca ênfase a literatura infantil. Observa-se que a professora, apesar de não realizar leitura diariamente, em dias alternados entrega um livro dentro da sacola viajante para que as crianças realizem a leitura no âmbito familiar e realizem a releitura no dia seguinte na sala de aula.

Pré II B

Professora Leilane Correia

A literatura faz parte da rotina da escola, começando da leitura deleite realizada diariamente no início da aula e nas atividades realizadas em sala e para casa, também buscando sempre ampliar o olhar das crianças nos diversos gêneros textuais contextualizando nas atividades escritas e artísticas com dramatizações.

Pré II C

Professora Andréa Alvares

Foi observado que a professora da turma utiliza constantemente a literatura por meio de contos, recontos, dramatizações com fantoches. Observa-se que a professora inicia os contos e as crianças dão continuidade dando final a história.

Professora Adjunta Pré I**Célia Macedo Freire**

A professora proporciona momento de leitura onde realiza a leitura da música antes de cantar com as crianças, chamada de leitura deleite. Ela disponibiliza os livros para as crianças manusearem no cantinho da leitura, para eles criarem o gosto pela a leitura.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao objetivo 01, que buscou identificar os processos de ensino e aprendizagem através dos contos de fadas se constatou através desta pesquisa que os contos de fadas são referenciais de aprendizagem, proporciona uma forma lúdica de aprender e contribui na formação da criança. Além de aprendizado, aprimora e amplia a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. De acordo com Porto, (2006, p. 42). “A aprendizagem é um processo fundamental, pois todo indivíduo aprende e, por meio deste aprendizado, desenvolve comportamentos que possibilitam viver. Todas as atividades e as realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem”. A literatura infantil colabora também, para o desenvolvimento psicológico, cultural, criativo, emocional e cognitivo das crianças, o ato de contar histórias remete uma maneira harmônica de demonstrar-lhes afeto, atenção, cooperação para que a criança amplie a sua imaginação e a fantasia.

No que se refere ao objetivo 02, que buscou identificar o nível de interesse dos alunos pela leitura, se constatou a partir dos relatos de pais e professores que os alunos tem um nível de interesse muito significativo pela literatura infantil, pois participam, interagem, questionam, valorizam e sente prazer em ouvir as histórias contadas, tanto pelos familiares, quanto pelos professores através da sacola viajante, estratégia que alguns professores utilizam para facilitar o interesse da criança e da famílias pela contação e reconto de histórias. Diante dos relatos dos professores, já notaram como as crianças falam, gesticulam, interagem de modo semelhante aos pais, pois os hábitos de leitura e estudos também estão relacionados aos exemplos familiares. Para complementar, Bamberguer, (2000, p.11) “A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação, principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoa de um indivíduo”.

No que se refere ao objetivo 03, que buscou constatar se existe o hábito de “contar história”, no contexto familiar, ficou evidenciado que apenas uma minoria de pais tem o hábito de contar histórias para os seus filhos no contexto familiar, alguns relataram que não disponibilizam de tempo devido a carga horária de trabalho e por não ter conhecimento acerca da importância da literatura para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Os pais podem e devem no ambiente familiar, mergulhar os pequenos, no mundo mágico da literatura

infantil e assim a criança conhecerá a realidade do mundo sem toda obscuridade nela presente, através da leitura dos contos de fada.

No que se refere ao objetivo 04 que possibilitou descrever a importância dos contos de fadas para crianças na educação infantil, se constatou que é através dos contos de fadas que as crianças interagem no mundo da imaginação e fantasia, trazendo aprendizado para o seu cotidiano. É fundamental também, para desempenhar o aprendizado da criança, desenvolvendo seus sentimentos, emoções e aprende a lidar com as sensações, tendo a oportunidade de exteriorizar suas fantasias e é através dos contos que a criança desperta e aguça o prazer pela a leitura. De acordo com Abramovich, (1991, p.162) “Assim, é através de uma atividade prazerosa de leitura ou ouvir histórias que se pode descobrir outro lugar, outros tempos, outros modos de agir, de pensar e ser”.

Ao longo da pesquisa fez com que se pudesse compreender a importância da literatura infantil como recurso lúdico no processo de ensino e aprendizagem nos aspectos físico, sensorial e intelectual. Portanto, os contos de fadas envolvem e permitem que o indivíduo sinta-se bem e a vontade diante dos desafios e das dificuldades. Assim, através do conto a criança poderá se desenvolver de forma flexível, facilitando a internalização de conteúdos de maneira agradável e prazerosa. Além de potencializar as vivências do mundo fictício, abre um diálogo para as vivências da realidade e nesse desencadear de emoções e sentimentos causados pelo afeto de quem oportuniza o tempo para ler e a reciprocidade do ouvinte, embalam um conjunto de aprendizagens que completam o indivíduo.

A escola, como ambiente social tem o compromisso, de ser um local promissor de troca, vivências e experiências, possibilitando contribuir de maneira positiva uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos no processo educativo, com a participação em prol da educação, no entanto, os educadores enquanto mediadores devem oportunizar o desenvolvimento da criança de acordo com seu nível de aprendizagem, desta forma oferecendo um ambiente de qualidade que estimule o interesse da criança e a interação social. Com isso, tornando-se um ambiente enriquecedor de imaginação, onde a criança atua de forma autônoma e ativa.

9.1 Recomendações

9.1.2 Recomendações para os professores

É preciso que o professor direcione o seu olhar, para contribuir na organização da rotina.

Observando a criança diariamente, realizando atividades, encorajando a livre expressão, criando oportunidades, permitindo – lhes conhecer melhor os seus interesses e compreender os processos de aprendizagem.

É necessário também que desenvolvam atividades que priorizem a socialização e acolhimento das crianças no espaço da escola, bem como da sala de aula, visto que tais fatores se fazem necessário no processo de desenvolvimento ensino aprendizagem. É necessário a intervenção dos professores para orientar, direcionar, focalizar, ampliar, questionar e enriquecer o olhar e a interpretação dos alunos. Priorizar também um momento diário da rotina escolar de garantir “viagem ao mundo da ficção”, criando um outro universo com o qual e no qual o grupo (aluno e professora juntos) estará interagindo por um determinado tempo, um espaço de cumplicidade e imaginação. Recomenda-se também que os educadores busquem trabalhar os contos de fadas nas aulas de literatura como elemento que contribui para o desenvolvimento do processo de leitura do educando, favorecendo assim na formação mais significativa e contribuindo para que os alunos tenham gosto pela leitura e tornem-se leitores assíduos e tenham a leitura como uma questão prazerosa.

9.1.3 Recomendações para a instituição

Deseja-se que todos os participantes no processo ensino e aprendizagem da escola municipal corujinha feliz, desenvolvam tarefas voltadas para a literatura infantil, priorizando pais e alunos despertar o interesse pela leitura. Espera que a instituição venha a refletir sobre a importância da literatura na escola dando ênfase a discussão acerca das possibilidades pedagógicas de escolarização da literatura infantil com vistas à formação do aluno leitor, especialmente como a leitura de livros de literatura pode ser inserida em projetos de didáticos desenvolvidos na escola com a participação de todos envolvidos. Espera-se também que a escola apresente ao leitor uma literatura que propõe - se a constituir um espaço de aprendizagem completa, onde se estudam os conteúdos curriculares, onde se tem a preocupação com a memória cultural, onde se cultivam os valores humanísticos onde se aprenda a ser um verdadeiro cidadão. Dessa forma a escola pode construir motivações, para que o ato de ler seja mais do que uma exigência escolar, que seja em modo natural, prazeroso e espontâneo de leitura.

REFERÊNCIAS

- Almeida, P. N. (1997) *Educação lúdica: prazer de estudar, técnicas e jogos pedagógicos*. 9.ed. São Paulo: Loyola.
- Angelotti, C.(2016). *Pequeno sim, mas, independente*. Disponível em www.cvdee.org.br/download/desen_infantil.doc.
- Alves, B. M. F. (2011)*Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos*. Revista Aleph Infâncias. Ano V, nº 15.
- Antunes, R. (2010) *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho*. 14ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Antunes, D. A. (2001) *O direito da brincadeira a criança*. São Paulo: Summus.
- Araújo, L. V. S. (2010) *Processo histórico de criação e implantação das creches em Governador Valadares(1980-2010)*.Univale. Governador Valadares.
- Bamberger, R.(1995) *Como incentivar o hábito de leitura*. 6. ed. São Paulo, Ática.
- Barreto, L.G. M. (2014)*A história da Educação Infantil*. Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo Nova Olímpia –MT.
- Barros, J. L. C. (2002)*A valorização da ludicidade enquanto elemento construtivo do modo de vida das crianças em nossos dias*.
- Borba, Â. M. (2006) *As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em grupo de crianças de 4-6 anos*. In: reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 29ª Caxambu: Texto da Anped.
- Borba, Â. M(2007) *A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil*. Revista Criança do professor de educação infantil. n. 44 nov. Ministério da Educação. Plano de desenvolvimento da Educação.
- Brasil. (2009) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil (2006) *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*: Brasília: MEC/SEB. v. 1 e 2.
- Brasil.(2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília. DF. V.1;

- Brasil. (2006) Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Política Nacional de *Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a educação*. Brasília: MEC, SEC.
- Brasil (1992). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Bettelheim, B. (1980). *A Psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz Terra.
- Brougère, G. (2004) *Brinquedo e Companhia*. São Paulo: Cortez.
- Campos, Casemiro de Medeiros. (2010) *Gestão escolar e docência*. São Paulo: Paulinas.
- Ceccon, C. (1983) *A vida na escola e a escola na vida*. Petrópolis: Vozes.
- Cunha, N. H. Da S. (1997) *A brinquedoteca brasileira*. In: Santos, S. M. P. dos (Org). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Elkonin, D. B. (1998) *Psicologia do Jogo*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes.
- Ferreira, M. M. M. (2004) “A gente gosta é de brincar com os outros meninos”! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, J. C. F. (2010) *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. São Paulo: Loyola.
- Fonseca, Vitor. (1996) *Psicomotricidade*. São Paulo: Ed. Martins.
- Fontana, Roseli A; CRUZ, N. (1997) *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Freire, Madalena. (1996) *Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Friedmann, A. (1998) *A Evolução do brincar*. O direito de brincar: a Brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq.
- Garcia, S. (2009) *Impacto do desenvolvimento de habilidades por meio da aplicação da Metodologia do Projeto Mente Inovadora: um estudo em alunos de 5º ano do Ensino Fundamental*. MindLab Brasil & INADE.
- Garcia, M. (1999) *Formação de Professores*. Para uma mudança educativa. Porto/ Portugal: Porto Editora LDA.
- Gardner, H. (1995) *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática* 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goleman, D.(1998) *Trabalhando com a Inteligência Emocional*. (Trad. M. H. C. Cortês). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Haddad, L. (1993) *A creche em busca da identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. 2ed. São Paulo: Quiron; Loyola.

- Horn, M. G. S. (2004) *Sabores, cores, sons, aromas*. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. M. (1998) *Diferentes tipos de brinquedoteca*. In: Friedmann, A. Odireito de brincar: a Brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq.
- Lemos, Andréa Aparecida; SILVA, Polyana Aparecida Roberta. (2010)*Guia de estudo: Educação Corporal*. FINOM.
- Lobo, A. P. (2011)*Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira*. Educação da infância: história e política. 2ª ed. Niterói: EDUFF.
- Lück, H. (2007) *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 3.ed.Petrópolis, RJ: Vozes. Série: Cadernos de Gestão.
- Machado, A. M. (2002). *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetivo.
- Marcellino, N. C. (1991)*Pedagogia da Animação*. Campinas: Papirus.
- Monteiro, F. M. A.(2006) *Profissionais da Educação - políticas, formação e pesquisa*. São Paulo: Gráfica Bartira.
- Negrine, A. (1997) *Brinquedoteca: teoria e prática*. In: Santos, S. M. P. dos Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, A. (2007) *Os Professores e a sua Formação*. 3. ed., Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Oliveira, C. C. & Costa, J. W. (2010)*Ambientes Informatizados de Aprendizagem*. Produção e Avaliação de Software Educativo. São Paulo: Papirus.
- Oliveira, Z. R. M. (2000) *A criança e seu desenvolvimento*. Perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Z. M. R.(1988) *A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória*. Revista da Faculdade de Educação/USP. São Paulo, v.14. n.1.43p. JanJun.
- Oliveira, A. S, Luengo, F.C, Barros, F. O. (2004)*Brinquedoteca: proporcionando reflexões sobre três exemplos significativos*. V. 8. N. 5.
- Paro, V. H. (2006)*Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a Democracia*. Campinas, SP: Papirus.
- Paro, V. H.(2006) *Administração Escolar introdução crítica*. 14. ed., São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2006) *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3. ed., São Paulo: Ática.
- Piaget. J. (1999) *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3.d. Rio de Janeiro. LTC.

- Piaget, J. (1978) *Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Diefel.
- Piaget, J. (1969) *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Proença, M. A. R. (2005) *As múltiplas linguagens e a construção da identidade*. In: Pátio Educação Infantil. Ano III n. 7. Março/Junho.
- Ramalho, P. (2003) *Grandes Pensadores: Jonh Dewey*. Revista Nova Escola. Edição nº159. Janeiro e Fevereiro.
- Ramalho, M. T. de B. (2000) *A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil*.
- Ramalho, M. R. de B; SILVA; C. C. M. da. (2004) *A Brinquedoteca*. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Santa Catarina, v. 8/9, p. 26-34.
- Rizzi, L & Haydt, R. C. C. (1993) *Atividades Lúdicas na Educação da Criança*. Subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau. São Paulo; Ática.
- Ronca, P. A. C; Terzi, C. (1999) *Aula Operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Edesplan.
- Rosemberg, F.(1989) *Creches*. São Paulo: Cortez. (Coleção Temas em Destaque; 1.)
- Sampieri R. H., Collado C. F. & Lúcio M. P. B.(2010) *Metodologia de la investigación*. 5ª Edição.
- Sampieri. R.H.(2014) *Metodologia de la investigación*. México: Interamericana Editores.
- Santos, S. M. P. (1997) *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schilder, P. (1994) *A Imagem do Corpo: as energias construtivas da psique*. São Paulo: Martins Fontes.
- Solé, M. de B. (1992) *O jogo infantil: organização das ludotecas*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Strausz, R. A.(2005). *O que você entende por qualidade em literatura infantil e juvenil?* São Paulo: DCL,
- Trivinões, A.N.(1987). *Introdução à pesquisa em ciencias sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas
- Vygotsky, L. S. (1998) *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1987) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 4.ed.
- Vygotsky, L. S. (1987) *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- Vygotsky, L. S. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1987) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispánicas.
- Vygotsky, L. S. (2003) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vygotsky, L. S. (2005) *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3ª Ed. São Paulo: MartinsFontes.
- Wallon, H. (2007) *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo; MartinsFontes.
- Wadsworth, B. J. (1997) *Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira.
- Wajskop, G. (1995) *Brincar na Pré-Escola*. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época).
- Zabalza, M. A. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICE 01:

Questionário para os Pais

Análises de caso: A Literatura Infantil (Contos de Fadas) como recurso lúdico no processo de aprendizagem na Escola Municipal Corujinha Feliz, na Cidade de Porto Seguro – Brasil 2016.

01. Idade: _____

02. Sexo: M() F()

03. Profissão: _____

04. Nível de Escolaridade:

a- () Ensino Fundamental Incompleto d- () Ensino Médio Completo

b- () Ensino Fundamental Completo e- () Ensino Superior Incompleto

c- () Ensino Médio Incompleto f- () Ensino Superior Completo

05. Em sua opinião, os contos de fadas contribui no ensino e aprendizagem?

() Sim

() Não

Justifique: _____

06. Sente que seu filho tem interesse pelos contos de fadas?

a- () Não

b- () Sim

Justifique: _____

07. Conta história infantil para seu filho?

a- () Sim

b- () Não

Justifique: _____

08. Você concorda que o professor deve trabalhar com contos de fadas em sala de aula?

a- () Sim

b- () Não

Justifique: _____

09. Você concorda que um conto de fadas narrado de forma criativa e lúdica desencadeia toda uma série de experiências na criança?

a- () Sim

b- () Não

Justifique: _____

Questionário para os Professores

Análises de caso: A Literatura Infantil (Contos de Fadas) como recurso lúdico no processo de aprendizagem na Escola Municipal Corujinha Feliz, na Cidade de Porto Seguro – Brasil 2016.

01. Idade: _____

02. Sexo: M() F()

03. Nível de Escolaridade:

a- () Ensino Superior Completo

c- () Licenciatura

b- () Pós Graduação

d- () Mestrando

04. Em sua opinião, os contos de fadas contribui para o aprendizado da criança?

a- () Sim

b- () Não

Justifique sua resposta: _____

05. Para você qual a importância dos contos de fadas no mundo moderno? Ainda há espaço para os contos na vida da criança?

a- () Sim

b- () Não

Justifique sua resposta: _____

06. Como identifica os níveis de interesse de seus alunos para com a leitura?

Resposta: _____

07. Percebeu em alguma situação se os pais ou responsáveis tem o hábito de ler histórias para seus alunos?

a- () Sim

b- () Não

Justifique: _____

08. Em sua opinião, quando existe o hábito da leitura no ambiente familiar, melhora o processo de ensino e aprendizagem da leitura?

a- () Sim

b- () Não

Justifique: _____

9. Você trabalha os contos de fadas em sala de aula? Em quais atividades?

a- () Sim

b- () Não

Justifique: _____

10. Você acha que os contos de fadas ajudam na formação moral da criança?

a- () sim

b- () não

Justifique: _____

Apêndice 02: Instrumentos de Pesquisa validados



Universidad Autónoma de Asunción

Dirección de Investigación

Ficha Técnica de Proyecto de Tesis

**INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO:
LITERATURA INFANTIL
MESTRANDO: EDENILDES DAMASCENO DE SANTANA TUTORA: DRA.
DANIELA RUIZ – DIAZ M.
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO**

Ok, pode ser aplicado:

Diosnel Centurion, Ph.D.



Universidad Autónoma de Asunción

Dirección de Investigación

Ficha Técnica de Proyecto de Tesis

INSTRUMENTO DE PESQUISA ESCALA LIKERT: LITERATURA INFANTIL

MESTRANDO: EDENILDES DAMASCENO DE SANTANA TUTORA: DRA. DANIELA RUIZ – DIAZ M.

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prezado Olga Gonzales de Cardozo ,

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo cujo tema é: A Literatura Infantil como recurso lúdico para a aprendizagem. Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além de clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias.

As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre pergunta, opções de resposta e objetivos. No caso da questão ter suscitado dúvida, assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Questionário do professor	Questões	Coerência			Clareza		
		SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
OBJETIVOS DA PESQUISA							
1. Reflexionar sobre a importância dos contos de fadas na educação infantil, possibilitando assim o aprendizado da literatura visual através das imagens.	01						
2. Identificar os processos de ensino e aprendizagem através dos contos de fadas.	01						
	02						
	03						
	04						
3- Identificar o nível de	01						



Universidad Autónoma de Asunción

Dirección de Investigación

Ficha Técnica de Proyecto de Tesis

INSTRUMENTO DE PESQUISA ESCALA LIKERT: LITERATURA INFANTIL

MESTRANDO: EDENILDES DAMASCENO DE SANTANA TUTORA: DRA. DANIELA RUIZ – DIAZ M.

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prezada professora Mirian Gomes,

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo cujo tema é: A Literatura Infantil como recurso lúdico para a aprendizagem. Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além de clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias.

As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre pergunta, opções de resposta e objetivos. No caso da questão ter suscitado dúvida, assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

prof.
Mirian Ruiz
 9. Feb 2017

- Ampliar el componente de los cuentos.
 03. objetivos 2