

JOSELIA DE SOUZA HENRIQUE



**A IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO
DA LINGUAGEM PARA O HÁBITO
DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



Performance
Editora

Este livro explica o quanto é importante a prática da leitura dès da Educação Infantil a partir da sua primeira fase como também o objetivo de ter um estudo prático para este trabalho com a leitura com nossas crianças do que desperta o hábito e o gosto de ler diariamente ajudando em seu desenvolvimento cognitivo e habilidades com a prática da linguagem infantil.



Performance
Editora



**A IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO
DA LINGUAGEM PARA O HÁBITO
DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



© COPYRIGHT 2022 BY EDITORA PERFORMANCE (82) 99982-6896

Coordenação Editorial: Carla Emanuele Messias de Farias

Diagramação: Celiana Santos Silva

Capa: Celiana Santos Silva



Esta obra é licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution-ShareAlike4.0 Brasil.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de Novembro de 1998.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M528e

HENRIQUE, Joselia de Souza. (Autora).

A Importância da Aquisição da Linguagem para o Hábito da Leitura na Educação Infantil. 1ª Edição. Editora Performance. Arapiraca. 2022. HENRIQUE, Joselia de Souza. (Autora) 15x21.

p. 132

ISBN: 978-65-5366-084-7



CDD 370

1. Pesquisa 2. Linguagem 3. Leitura 4. Educação 5. Infantil
6. Educação

I. Título.

Índices para catálogo sistemático:

370 – Educação

JOSELIA DE SOUZA HENRIQUE

**A IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO
DA LINGUAGEM PARA O HÁBITO
DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Arapiraca-AL
2022



Performance
Editora



**Um livro é um brinquedo feito com
letras.
Ler é brincar.**





*Uma Criança que lê, é um adulto
que pensa.*

Rubem Alves

A Importância da Leitura Infantil



Dedico a Deus a conclusão desta pesquisa que só me abençoa a cada dia colocando em meu caminho pessoas boas e prestativas que só me ajudaram a conclusão do curso de Mestrado principalmente a minha mãe.

Dedico também à professora Rosinha que com sua sabedoria me apoiou na conclusão desta dissertação e a professora Adenilda Ferreira que não faz parte desta Universidade, mas com seu amor e carinho me ajudou na conclusão deste Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente por sempre está ao meu lado dando-me saúde, paz, sabedoria e força para ir superando as dificuldades.

A esta Universidade e seu corpo docente que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior com mais confiança e ética com sapiência.

Agradeço a minha orientadora professora Rosinha (Rosângela) pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pois sem ela não teria conseguido findar está dissertação.

A minha mãe pelo amor que sempre vem me dado com seu apoio incondicional, e como também a todos outros professores que passaram na minha vida como também professores amigos que vem me ajudando e ajudam como a professora Luciana Bezerra que conheci no Grupo Escolar Tancredo Neves em Camocim de São Felix –PE e a professora Adenilda Ferreira que me ajudou na orientação dos meus Artigos Científicos do Curso de Mestrado.

HENRIQUE, Joselia de Souza. A IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PARA O HÁBITO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Caruaru, 2019. (96) págs. Dissertação de Mestrado, Unigrendal Universities.

RESUMO

Esta dissertação versa sobre a importância do hábito de ler desde a aquisição da linguagem. A partir da percepção da necessidade de desenvolver o hábito e o gosto pela leitura nas primeiras fases da educação infantil, pois a escola precisa acompanhar os tempos atuais, discutir sobre educação infantil e seu papel na vida das crianças, é essencial, uma vez que há pouco, no Brasil, essa etapa educacional tornou-se obrigatória para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade. Incentivar o hábito de ler nos educandos é de vital importância. Este trabalho tem como objetivo um estudo sobre o incentivo da leitura na educação infantil. A pesquisa foi desenvolvida através revisão bibliográfica com intuito de buscar subsídios teóricos ao professor, para que ele possa contribuir com o processo de incentivo à leitura prazerosa, sem perder seu caráter lúdico. Cabe também ao professor o papel de estimular a criança a apreciar uma boa leitura. Este deverá intervir adequadamente, contribuindo para a busca de uma aprendizagem que seja significativa para criança. Desta forma, a pesquisa faz um resgate histórico sobre o lúdico e a infância, para conhecer o universo infantil, assim como, as várias concepções de infância ao longo do processo histórico, reconhecendo a criança enquanto sujeito histórico e cidadã. Debruça-se sobre a estrutura da Educação infantil e sobre seu currículo. Conclui-se que o incentivo ao hábito de ler deve estar presente na Educação Infantil para formar futuros cidadãos críticos.

Palavras- Chave: Educação Infantil. Leitura. Currículo. Criança.

HENRIQUE, Joselia de Souza. **THE IMPORTANCE OF LANGUAGE ACQUISITION FOR THE READING HABIT IN CHILD EDUCATION.** Caruaru, 2019. (96) p. Master Thesis, Unigrendal Universities.

ABSTRACT

This dissertation deals with the importance of reading since language acquisition. From the perception of the need to develop the habit and the taste for reading in the early stages of early childhood education, because the school needs to keep up with current times, discuss early childhood education and its role in children's lives, it is essential, since there is In Brazil, this educational stage has become compulsory for all children from 4 years of age. Encouraging the habit of reading in learners is vitally important. This paper aims at a study about the encouragement of reading in early childhood education. The research was developed through literature review in order to seek theoretical support to the teacher, so that he can contribute to the process of encouraging pleasant reading, without losing its playfulness. It is also up to the teacher to encourage the child to enjoy a good reading. They should intervene properly, contributing to the pursuit of meaningful learning for children. Thus, the research makes a historical rescue about the playful and childhood, to know the childhood universe, as well as the various conceptions of childhood throughout the historical process, recognizing the child as a historical subject and citizen. It focuses on the structure of early childhood education as well as its curriculum. It is concluded that the incentive to read should be present in early childhood education to form future critical citizens.

Keywords: Early Childhood Education. Reading. Curriculum. Child.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1- A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	17
1.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA NOS SÉCULOS XIX E XX	24
1.2 O CONCEITO DE INFÂNCIA CONTEMPORÂNEO.....	27
1.3 POR UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NOS DIAS ATUAIS	33
1.4 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM VYGOTSKY	37
1.5 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM PIAGET	41
CAPÍTULO 2- BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
2.1 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
2.2 AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
2.3. OS OBJETIVOS GERAIS E A FUNÇÃO SOCIOPOLÍTICA E PEDAGÓGICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	56
2.4. CURRÍCULO E PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	58

2.5 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
2.6 SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	65
2.7 A AVALIAÇÃO E A CONTINUIDADE DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	73
CAPÍTULO 3- A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
3.1 A INFÂNCIA E O LÚDICO	79
3.2 LITERATURA INFANTIL: UM IMPORTANTE RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRAZER DE LER	94
3.3 LER E APRENDER	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125

INTRODUÇÃO

Diversos estudos apontam os benefícios da inserção precoce das crianças no universo letrado, pois o contato com a leitura já começa na primeira infância. Desde cedo se observa o mundo, familiariza-se com ele e tenta-se compreendê-lo. A partir desta concepção, entende-se que a educação infantil deve se preocupar em oferecer, para todas as faixas etárias, atividades que propiciem o contato com a literatura infantil, respeitando o interesse, as necessidades de exploração, a criatividade, autoestima e potencialidade de cada sujeito envolvido.

O âmbito escolar representa para algumas crianças o único contato com a literatura infantil, torna-se necessário, portanto, propiciar em sala de aula momentos variados de leitura. Lajolo (2000), explica que a leitura é de extrema importância para a formação do cidadão. A leitura na infância é fundamental para inserir a criança na sociedade, é um passaporte para a vida. Segundo Bamberger (1988, p. 32) “A leitura suscita as necessidades de familiarizar-se com o mundo, enriquecer as próprias ideias e ter experiências intelectuais.” Sendo assim, é uma das competências mais importantes a serem desenvolvidas pela escola.

É na infância que se adquire o gosto de ler, pois o fantasiar antecede a leitura. Com estes pressupostos, este artigo tem o objetivo de entender como se dá a aprendizagem e o incentivo da leitura na educação infantil e qual o papel prático da escola para que essa criança desenvolva bons hábitos de leitura.

Compreende-se que no processo de formação de leitores, os educadores devem ter conhecimento sobre os livros e ser um mediador na aprendizagem, estabelecendo uma relação de confiança e responsabilidade entre educador/aluno, trabalhando de forma diferenciada, transformando essa leitura em um momento agradável, desenvolvendo a sensibilidade e a inteligência, e assim, motivando e inserindo o pequeno leitor na comunicação com o universo das literaturas infantis.

Neste sentido, Cunha (1998, p. 53), ressalta: “Sabemos que gostar ou não da literatura, como de qualquer outra experiência, não é um dado biológico de nascença. Se essa característica é da história de cada um, cabe-nos, como educadores, influir o melhor que pudermos nesse dado cultural”.

A função do educador é despertar nas crianças o desejo pela leitura desde a infância, para que eles vejam na literatura uma forma de aprender a ler, escrever e adquirir o conhecimento necessário para uma boa formação escolar, conhecedor de seus direitos e deveres como cidadão.

Esta pesquisa representa o esforço de adquirir conhecimento sobre a importância da leitura, sua função e seu Empoderamento de informações complementares. Ler concerne, portanto, em apropriar-se de forma consentida do conhecimento do outro de maneira que possa produzir sua própria concepção do assunto tratado.

Numa visão pedagógica, a leitura contribui para que o aluno possa desenvolver suas habilidades cognitivas. Muitas são as necessidades de superar a dificuldade de se manter um olhar crítico e produzir análise sobre a importância da leitura desde os primórdios da civilização. O ensino da leitura requer habilidades e competências que os anos de vida escolar tende a contribuir

com o aluno no desenvolvimento educacional. O professor, neste caso entra como interventor no ato de motivar e levar o estudante ao hábito do ler e, de preferência com prazer.

O objetivo deste estudo é de identificar a importância da leitura, com ênfase na Educação Infantil, de forma que esta contribua no diálogo entre a teoria e a prática. O contexto mostra o quanto o hábito de ler ajuda na formação psicológica, cognitiva e psicomotora daquele que a prática. A leitura por sua vez proporciona a criança viajar pelo mundo do faz de conta, pois o universo infantil é cheio de ludicidade e por meio desta prática professor e alunos se integram para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça satisfatoriamente.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No capítulo 1 apresenta-se o processo de aquisição da linguagem sob a perspectiva de Vygotsky e Piaget. No capítulo 2 questionam-se as bases legais da Educação Infantil no Brasil com foco no currículo. No capítulo 3 elabora-se toda uma discussão sobre a importância da leitura na Educação infantil como prerrogativa para a formação de futuros leitores. Nas Considerações Finais constata-se o relevante papel que a Educação Infantil tem para o incentivo do hábito de ler.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Houve bastante tempo para que as Ciências Sociais e Humanas focassem a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas. Demorou mais tempo ainda para que as pesquisas considerassem em suas análises as relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo de suas investigações o registro das "falas" das crianças. A busca pela interpretação das representações infantis de mundo é objeto de estudo relativamente novo, que vem objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade. Nesta direção, os estudos são raros, ainda mais no Brasil (CORSARO, 2003).

A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança se encontra presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. No entanto, mesmo a infância constituindo-se em um problema social desde o século XIX, ainda não foi suficiente para torná-la um problema de investigação científica. Estudos apontam que até o início da década de sessenta a história da infância e a história da educação

pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa (ARIÈS, 1973).

Com a publicação, na França em 1960 e nos Estados Unidos em 1962 do livro de Ariès (1973), sobre a ‘História social da infância e da família’, e na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de De Mause (1991), sobre ‘A evolução da infância’, os historiadores da educação, principalmente os norte-americanos, encontravam-se no processo de reconstruir a definição precisa de seu campo. No entanto, até este período, poucos historiadores haviam manifestado algum interesse pelo tema da infância ou o tinham colocado como objetivo de suas pesquisas. Somente uns poucos tentaram conhecer melhor a história da infância. Mas, para Ariès (1973), e De Mause (1991), a história da infância e as questões da aprendizagem humana já estavam relacionadas conceitual e socialmente.

Ambos os autores supracitados enfatizaram a simultaneidade no tempo do descobrimento ou reconhecimento da infância moderna e da aparição de instituições protetoras para cuidar e formar a geração mais jovem. A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio é um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica. Somente nos últimos anos o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados à história social (ARIÈS, 1973).

Narodowski (1993), após ter realizado um trabalho inédito, centrando suas análises na relação entre infância, poder

e pedagogia, resultando em sua tese de doutoramento publicada sob o título 'Infância e poder: la conformación de la pedagogía moderna', identifica um núcleo de consenso entre os historiadores acerca da definição de infância. Para o referido autor, a infância é um fenômeno histórico e não meramente natural, e as características dela no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção.

Aceitando-se a tese de Ariès (1973), é preciso aceitar que a infância, tal qual é entendida hoje, resulta inexistente antes do século XVI. A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios e os que existiam não eram tão claramente demarcados. Por exemplo, as crianças tinham muito menos poder do que atualmente têm em relação aos adultos. Provavelmente ficavam mais expostas à violência dos mais velhos. Tinham um déficit de poder sobre seus corpos.

Inversamente, algumas pouquíssimas crianças podiam ter um poder imenso, como Luiz XVI, rei da França, a ponto de ser tratado como adulto por seus criados e cortesãos. Também havia o caso de pessoas que não conseguiam durante a vida toda sair da infância, como os escravos. No sul dos Estados Unidos, escravos eram tratados como meninos, "come here, boy", como eram conhecidos. Classificados como dependentes, eram tidos como seres inferiores (LEVIN, 1997).

Obviamente, isto não significa negar a existência biológica destes indivíduos. Significa, em realidade, reconhecer que antes do século XVI, a consciência social não admite a existência autônoma da infância como uma categoria

diferenciada do gênero humano. Passado o estrito período de dependência física da mãe, esses indivíduos se incorporavam plenamente ao mundo dos adultos (IBIDEM).

Ariès (1973), demonstra a existência da infância como categoria autônoma diferenciada somente depois de um processo, que pode ser caracterizado como devolução nos sentimentos, ocorridos entre os séculos XVI e XVIII. O retrato de família predominante na arte do século XVIII mostra estes sujeitos, antes inexistentes, formando parte do centro do mundo familiar. A história posterior permitirá afirmar que a infância pagará um preço muito alto por esta nova centralidade social: a incapacidade plena (social e, mais tarde, também jurídica) e, no melhor dos casos, converter-se em objeto de proteção-repressão. Estas são suas características mais significativas.

Durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida (ARIÈS, 1973).

Foi durante o século XVII que se generalizou o hábito de pintar nos objetos e na mobília uma data solene para a família. Pode-se afirmar que foi na Idade Média que as “Idades da Vida” começaram a ter importância. Durante a Idade Média, então, existiam seis etapas de vida. As três primeiras, que correspondem à 1^a. Idade (nascimento / 7 anos), 2^a. Idade (7 / 14 anos) e 3^a. idade (14 - 21 anos), eram etapas não valorizadas

pela sociedade. Somente a partir da 4ª. Idade, a juventude (21 - 45 anos), as pessoas começavam a ser reconhecidas socialmente. Ainda existiam a 5ª. Idade (a senectude), considerando a pessoa que não era velha, mas que já tinha passado da juventude; e a 6ª. Idade (a velhice), dos 60 anos em diante até a morte. Tais etapas alimentavam, desde esta época, a ideia de uma vida dividida em fases (IBIDEM).

Assim como os jogos e brincadeiras, as histórias contadas às crianças também eram direcionadas aos adultos, a literatura não era vista como transformadora, somente como apreciação estética, como arte. Os contos que antes encantavam os adultos passaram a ser considerados um tanto sem graça e pouco a pouco se tornaram coisa de criança. A literatura infantil passa pela mesma renovação que os jogos, as brincadeiras e os costumes, surgindo no século XVIII (ÁRIES, 1973).

Contudo, na segunda metade do século, começou-se a achar esses contos muito simples. Ao mesmo tempo, surgiu por eles um novo tipo de interesse, que tendia transformarem-se num gênero literário da moda as recitações orais tradicionais e ingênuas. Esse interesse manifestou-se de duas maneiras: nas publicações reservadas às crianças, ao menos em princípio, com os contos de Perrault, que ainda revelavam uma certa vergonha em admitir o gosto pelos velhos contos, e nas publicações mais sérias, destinada aos adultos, e das quais se excluía as crianças e o povo (ARIÈS, 1978, p. 71).

A literatura infantil é vista como de segundo escalão, sem muita qualidade, por isso, encontra certa resistência para fazer parte das consideradas obras literária. No século XIX, a

pintura foi substituída pela fotografia, mas o que prevaleceu foi o sentimento, o retrato das crianças, além de já fazer parte dos costumes, tinha agora um envolvimento sentimental relacionado a uma mudança de conceito, de visão da criança no mundo. Ela agora era o modelo e não figurante, ela passava a ser considerada pela sociedade como parte dela, portanto, merecia consideração e artigos específicos (IBIDEM).

Segundo Lajolo e Zilberman (2004), no século XVIII, com a Revolução Industrial e o novo conceito de infância que se forma, a criança passa a ser alvo do comércio, começa a ser vista como consumidora, a qual deve ser instigada a comprar. Com este objetivo, as empresas passam, então, a considerar os interesses, necessidades e educação desse novo membro da sociedade, usando-o como artifício para impulsionar as vendas passa a produzir produtos voltados para as crianças.

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos (...) (LAJOLO E ZILBERMAN, 2004, p. 17).

A literatura através de sua dimensão simbólica é empregada para provocar conclusões, símbolos internos, esses que inconscientemente se associam a comportamentos. Formando uma representação para os integrantes da sociedade, sendo, por isso, manipulada, visando inconscientemente

determinar o papel de cada um na sociedade e discretamente ditando comportamentos.

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adéquam à situação recente (LAJOLO e ZILBERMAN, 2004 p. 18).

A literatura infantil mostrava através do figurativo que as crianças podiam e deviam conquistar sua autonomia, mas também impunha limites, mostrando que nem tudo é possível. Poderia ser considerada uma forma de educar, entretanto ostentava também um papel mercadológico. Pode-se perceber que a evolução ocorre de maneiras semelhantes nos diferentes assuntos relacionados à criança, surgindo primeiramente para adultos e sendo compartilhada com elas.

À medida que a criança vai conquistando uma atenção especial, sendo considerada em seus aspectos e particularidades, herda costumes antes comuns a ela e aos adultos, começando a constituir então o mundo infantil, no qual ela é considerada, respeitada em suas limitações e aos poucos se torna especial, digna de produtos e costumes destinados a ela e ao desenvolvimento do capitalismo.

1.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA NOS SÉCULOS XIX E XX

Na Idade Moderna, Descartes (2005), dá origem a um novo tipo de pensamento, que revoluciona a história da infância. Passa a ser analisada, com existências separadas, uma fisiologia para o corpo e uma teoria de paixões para a alma. É a alma que dá ordem ao corpo e comanda seus movimentos. Com Descartes, então, ocorreu a supervalorização de dualismos, fortalecendo a visão positivista de conceber o mundo e o próprio homem (LEVIN, 1997).

Em meio a este dualismo, surge no século XVII, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco. Fato este, que ligou esta etapa da vida a ideia de proteção, de acordo com Levin (1997).

Só ultrapassava esta fase da vida quem saísse da dependência, ou pelo menos dos graus mais baixos de dependência, e a palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje. Pode-se perceber, portanto, que até o século XVII, a ciência desconhecia a infância. Isto porque, não havia lugar para as crianças nesta sociedade. Fato caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a elas. Foi, então, a partir das ideias de proteção, amparo, dependência, que surge a infância. As crianças, vistas apenas como seres biológicos,

necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos (IBIDEM).

Nesse contexto, pode-se perceber que a criança era tida como irracional e, portanto, incapaz de movimentar-se com sobriedade e com coerência no mundo. A primeira preocupação com a infância ligou-se à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado. A criança, tida como irracional, não teria meios psicológicos para realizá-los, bem como deixaria de aproveitar tal momento para aprender atitudes socialmente valorizadas, como nos aponta De Mause (1991).

Passou-se, então, a submeter o corpo da criança de várias formas, o que, na época, era considerado necessário para evitar os seus movimentos, bem como para exercer um controle efetivo sobre o pequeno ser. Assim, durante muito tempo o único caminho existente foi uma rígida disciplina infantil. Para exemplificar, utilizar-se-á um provérbio da época, que diz:

Quem não usa a vara, odeia seu filho. Com mais amor e temor castiga o pai ao filho mais querido. Assim como uma espora aguçada faz o cavalo correr, também uma vara faz a criança aprender (LEVIN, 1997, p. 230).

Porém, através de Rousseau (1995), considerado um dos primeiros pedagogos da História, a criança começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então existia. O autor propôs uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos. A partir da Revolução Francesa, em 1789, modificou-se a

função do Estado e, com isso, a responsabilidade para com a criança e o interesse por ela.

Segundo Levin (199, p.254), “os governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação das crianças”. Embora indiferente aos ideais democráticos tributários dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade promulgadas pela Revolução Francesa, bem como contrário à necessidade de respeitar os elementos constitutivos do ser criança, tal como os concebeu hoje, Durkheim (1978), foi quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola com objetivos de "moralizar" e disciplinar a criança.

Segundo Durkheim (1978), a criança além de questionadora, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquieta-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva ou sob a influência da circunstância mais tênue. Para controlar "os humores endoidecidos" das crianças, Durkheim (1978), propôs três elementos fundamentais para desenvolver a educação moral das novas gerações, que deverão ser capazes de adequar-se às regras do jogo social, político e econômico.

Portanto, educar a criança passa a significar moralizá-la no sentido de inscrever na subjetividade desta os três elementos da moralidade. Explica o referido autor que educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto

da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida) (DURKHEIM, 1978).

1.2 O CONCEITO DE INFÂNCIA CONTEMPORÂNEO

Com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado, através da escolarização das crianças. Podemos então, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, falar em uma construção social da infância (CORSARO, 2003). Em nosso tempo, as gerações vivem segmentadas em espaços exclusivos. Na sociedade contemporânea facilmente constatamos a separação das faixas de idade. Crianças, adolescentes, adultos jovens e adultos velhos ocupam áreas reservadas, como creches, escolas, oficinas, escritórios, asilos, locais de lazer etc. A exceção se dá na família. Sem dúvida, é no contexto familiar que ocorrem mais frequentemente os encontros entre as gerações, ao menos por proximidade física, já que em muitas prevalece o distanciamento afetivo.

Por isso, a qualidade dessas relações tem sido alvo de muitas discussões entre especialistas. A eficácia da família como instância formadora de novos cidadãos tem sido muito criticada nos últimos anos. Principalmente as dificuldades da relação entre pais e filhos têm se caracterizado como o mais emblemático tipo de conflito de gerações (ADATTO, 1998).

Para além das determinações naturais, as culturas humanas produziram e prosseguem produzindo significações para cada uma das etapas da existência do homem. Regras de conduta são institucionalizadas para as diferentes fases da vida e são expressas através do desempenho de papéis sociais. Pode-se, pois, considerar que as gerações são socialmente construídas. A construção social da infância se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para ela. Podemos falar de uma invenção social da infância a partir do século XVIII, em que há uma fundação de um estatuto para essa faixa etária, assim como a invenção da adolescência no fim do século XIX (CORSARO, 2003).

A criança atualmente escolarizada, como coloca Dolto (1993), e muitas, inclusive, desde os primeiros meses, passam todo o dia em creches ou em instituições assemelhadas, porque pais e mães trabalham durante todo o período. Na falta destes ou por outros motivos, inúmeras vivem permanentemente internadas em estabelecimentos especializados. Embora nesses locais haja contato com adultos, esses são poucos e aí estão principalmente para delas cuidar, fato que estabelece uma convivência restrita e restritiva, porque é marcada por papéis bem definidos. Menos que amigos, esses adultos são cuidadores, são autoridade.

A passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrializada caracterizou-se por importantes alterações no grupamento familiar. Nas sociedades baseadas na agricultura, a estrutura das chamadas famílias extensas era compatível com a necessidade de mão-de-obra para a lavoura de subsistência. Nesse tipo de família contava-se com a

convivência de até quatro gerações, desde o bisneto até o bisavô, além da presença de parentes laterais e outros agregados. Já a família típica da sociedade industrial é a família nuclear, composta de um casal e poucos filhos, quando existem. Mas tanto o contingente de casais separados quanto o de solteiros que vivem sozinhos também é considerado. A necessidade de ágeis deslocamentos de mão-de-obra à indústria e exiguidade de espaços nas grandes cidades tem determinado esse encolhimento do grupo familiar. Essas mudanças na estrutura da família têm contribuído para um maior distanciamento entre as gerações (LEVIN, 1997; TUCKER, 1991).

Assim, a criança, já neste século, viu-se integrada em uma noção de desenvolvimento, a qual passou a mostrá-la como um ser cujo crescimento é um desdobrar-se numa sucessão de fases intelectuais e emocionais. A questão primordial, diante desta análise, relata o fato de que em nenhum destes momentos houve uma real preocupação em perceber e/ou estudar verdadeiramente as relações entre o ser corporal e sua espacialidade e temporalidade. Fato este, que esvaziou o sentido e o significado da infância, assim como relata De Mause (1991).

Todo o dinamismo existente nas relações do sujeito no mundo foi, ao longo da história, deixado de lado. Ainda que Sartre (1997), a partir de seu pensamento “eu existo em meu corpo”, tenha dado a este a dimensão fundamental do homem, porque é justamente o corpo, quem confirma sua existência, a corporeidade humana não foi devidamente valorizada. A preservação da família como algo privado, à parte da vida social é uma ideia tipicamente burguesa, com o próprio

desenvolvimento de noções modernas, como por exemplo, o individualismo.

A vida profissional e a vida familiar abafaram essa outra atividade, que outrora invadia toda a vida: a atividade das relações sociais. Assim, na atualidade, a escola, embora por muito tempo ignore as diferenciações de idade, se concentra na disciplina, que tem uma origem religiosa e extremamente rígida. Esse aspecto moral e de vigilância ainda é curiosamente responsável pelo direcionamento das escolas (bem exemplificadas pelos internatos e liceus do século XIX) à questão dos jovens e crianças (SARTRE, 1997).

É preciso lembrar, contudo, que esse não é um fenômeno generalizado: enquanto alguns têm sua infância delimitada pelo ciclo escolar, outros ainda se “transformam” em adultos sem ter condições para isso (crianças de rua, trabalho infantil) etc. Para muito além das questões escolares, especialistas em crianças e vida familiar perguntam se as mudanças no modo como os adultos contemporâneos trabalham, vivem e recebem informações não estariam transformando a infância em algo obsoleto, numa relíquia cultural antiquada. “As fronteiras entre a infância e a fase adulta estão cada vez mais tênues”, disse Adatto (1998, p. 5), diretor do Programa de Estudos da Criança na Universidade de Harvard: Estamos obcecados por crianças, mas isto não significa que estejamos preservando a noção de infância. Estamos obcecados porque as barreiras entre a infância e a idade adulta estão sendo rompidas, e não sabemos ao certo onde isto leva. Infância é um conceito cultural tanto quanto biológico.

Em seu livro, Ariès (1978), mostra que a arte medieval, até o século XII, não usou crianças como modelo. Na maior parte da história, crianças com mais de sete anos foram tratadas como pequenos adultos. Vestiam-se como eles, faziam os mesmos trabalhos e ingressavam na comunidade sexual dos adultos quando tinham idade inferior à dos garotos e garotas de hoje. Mesmo nos Estados Unidos, a idade exigida para o consentimento de relações sexuais ficava abaixo dos dez anos, até o fim do século XIX, conforme Feher (1992).

A noção sobre um período de inocência infantil se firmou pela primeira vez com o Iluminismo do século XVIII. Ele provavelmente chegou ao apogeu, nos Estados Unidos, no início do século XX. Leis sobre o trabalho infantil, instrução obrigatória para todos e um sistema judicial para criminalidade juvenil definiram o modo como as crianças eram diferentes dos adultos e deviam ser tratadas de acordo com sua condição. Agora, grande parte disso parece estar desagregando-se (ARIÉS, 1978, p.37).

Diante da epidemia de crack dos anos 1980 e dos horrores cometidos por crianças, como os tiroteios em escolas em Jonesboro (Arkansas), Pearl (Mississippi) e Paducah (Kentucky), Estados americanos desmontam os sistemas de Justiça para crianças e adolescentes num ritmo frenético (Adatto, 1998). Recentemente, quando Hurst (1998), diretor do Centro Nacional de Justiça Juvenil, pesquisou a história dos programas de Justiça para a infância, deu o seguinte título ao seu relatório: ‘Tribunal Juvenil aos 100 Anos de Vida: O Fim do Otimismo’. Hurst (1998), destacou que, no final de 1996, aprovou leis que autorizam a abertura de processo ou o

juízo de jovens de 14 anos como se fossem adultos. “Fizemos uma evidente mudança de rumo e procuramos agir como se, em matéria de criminalidade, a infância não existisse”, opinou.

Também Adatto (1998), estudando e examinando fotos de crianças americanas, afirma que houve marcante evolução. Até os anos 1960, elas renderam homenagem à inocência infantil. Esta foi substituída por imagens de modelos infantis sempre mais jovens em anúncios de produtos de forte carga sexual. Em função da melhor nutrição e assistência médica, as crianças crescem mais rápidas e entram em contato com as verdades do mundo em um ritmo mais acelerado. Antes, os pais podiam controlar o que as crianças deviam ver e conhecer. Agora, com a televisão e as crianças do segundo ano usando a Internet, isso é quase impossível.

Coontz (1997), afirma que, durante grande parte da história, as crianças não foram excluídas dos conhecimentos e da participação no mundo dos adultos. Depois, foram excluídas de ambos. “Agora, tentamos excluí-las da participação, mas não conseguimos excluí-las dos conhecimentos, situação muito mais anormal”. E, à medida que mais mulheres trocam o lar pelo trabalho, a guardiã da separação entre a idade adulta e a infância tem cada vez menos condições de cumprir seu papel.

Já Postman (1999), argumenta que, perdendo a infância, a sociedade corre um risco. Muitos psicólogos acham que a noção de moralidade depende da miscelânea de atividades da infância. Mas, se não existe opinião unânime sobre o que a infância deve ser todos concordam com que mudanças

importantes estão acontecendo. “Não conseguimos recolocar o gênio na garrafa ou recriar a infância como ela foi; o que podemos fazer é identificar as mudanças, explorar suas melhores facetas e controlar as piores”, disse Fass (1998), professora da Universidade da Califórnia, que organizou uma antologia sobre a infância nos Estados Unidos.

1.3 POR UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NOS DIAS ATUAIS

Os estudos sobre a infância, na atualidade, se organizam em uma perspectiva de estudo, designada ‘Sociologia da infância’. A mesma, embora muito recente em termos de produção e de constituição enquanto área de estudos e pesquisas iniciou-se na França e na Inglaterra, através dos estudos de Sirota (2001) e Montandon (2001), respectivamente. Independentemente da corrente, Mauss (1996), afirma que a constituição de uma sociologia da infância deveu-se, principalmente, à oposição a concepção de infância enquanto simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições e por adultos. Esse movimento é geral da sociologia, seja ela de língua francesa ou inglesa, que se volta para o ator e para os processos de socialização; é a redescoberta de uma sociologia interacionista. A visão da infância como uma construção social foi iniciada pelo trabalho de Ariés, a partir do qual muitos trabalhos começaram a surgir.

Na década de 1980, para Sirota (2001), o que havia de mais urgente era a própria consolidação da sociologia da infância, debate que ela mesma iniciou naquela década, focalizando a produção em língua francesa. A infância, enquanto objeto de pesquisa, resultou da constatação de carências e fragmentação do objeto. Já em relação à concepção de infância, a autora coloca que tanto na sociologia geral quanto na sociologia da educação, o que se teve foi uma concepção durkheimiana de infância, considerando a criança um receptáculo da vida adulta, um vir a ser. A referida autora considera ainda a necessidade de um afastamento da concepção de infância durkheimiana, pois, “trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas e no imaginário social” (SIROTA, 2001, p. 11).

Opondo-se a essa concepção de infância, considerada como simples objeto passivo da socialização adulta propõe a configuração de uma sociologia da infância. Nas palavras de Demartini (2001, p.03), “o desafio de levar a sério a criança, rompendo com a sociologia clássica”. A outra grande corrente fundadora dos estudos da sociologia da infância tem como grande representante Montandon (2001), que propõe a emergência de uma sociologia da infância, porém, a partir da investigação do ‘ofício de criança’. “Parte da perspectiva da infância como uma construção social específica, com uma cultura própria e que, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos” (DEMARTINI, 2001, p. 3).

Montandon (2001), apresenta, em seus estudos, uma ruptura com as abordagens clássicas da socialização infantil e adota a concepção das crianças como atores. A referida autora deteve-se com afinco, em sua obra, na verificação das instituições (escolas e instituições sociais em geral) e seu papel social, buscando conhecer a influência das mesmas sobre as crianças. Parte da premissa de que é preciso uma tomada de consciência pelo interesse por uma sociologia da infância, através de pesquisas que deem voz às crianças. Assim, num primeiro momento, a sociologia da infância se mostra caracterizada por seu paralelismo, entre a esfera de língua francesa e a de língua inglesa.

Sociologia da educação e sociologia da infância aparece na esfera de língua inglesa, como se constituídas de maneira autônoma, ao contrário da sociologia da educação de língua francesa, de onde, sobretudo, saíram os sociólogos que trabalham sobre a infância (SIROTA, 2001, p. 14).

A partir da década de 1990, os estudos sobre as crianças, segundo Pinto & Sarmiento (1997), passam a considerar o fenômeno social da infância, ultrapassando os métodos reducionistas. Destas novas pesquisas, surgem diferentes infâncias, “porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (DEMARTINI, 2001).

O cuidado atual em estudos sobre a infância recai no evitar os reducionismos de qualquer ordem. Assim como nos aponta Prout (2004), é preciso que a sociologia da infância não caia na ideia de que a infância é uma construção unicamente

social para abandonar o reducionismo biológico e, dessa forma, substituí-lo pelo reducionismo sociológico. A criança deve ser vista como um ser completo, biopsicossocial. Assim, é preciso intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância, o que inclui segundo Delgado & Müller (2005, p.352), “a psicologia crítica, na procura de um diálogo que explora pontos em comum e diferenças, bem como um envolvimento com as ciências médicas e biológicas”.

As tendências atuais de pesquisa, como contribuição à emergência de uma sociologia da infância, trazem uma tentativa de desescolarização dessa sociologia, para abordar o conjunto dos processos de socialização, na perspectiva de Sirota (2001). Trata-se da tentativa de articulação das diferentes instâncias de socialização da infância, abordando as práticas do dia a dia das crianças, “sejam elas originadas da observação das práticas da vida cotidiana ou das representações sociais e do imaginário” (SIROTA, 2001, p. 22). Dessa perspectiva interdisciplinar, um dos elementos comuns de estudo pode ser o imaginário social.

Sobre esta questão Sarmiento (2002), afirma que o imaginário social constitui uma das formas específicas de relação das crianças com o mundo e, embora as pesquisas nesse campo tenham sido dominadas pela psicologia até então, é possível que estudos interdisciplinares venham a investigar a construção imaginária na infância, diante dos mais variados contextos de vida. O imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo.

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (SARMENTO, 2002, p. 3).

Assim, ver e ouvir a criança são fundamentais em qualquer estudo que realmente deseja estudar a infância. Esse olhar e esse ouvir ficam ainda mais pertinentes quando leva em consideração o princípio de toda e qualquer infância: o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana. É preciso levar em consideração uma concepção modificada da mente infantil, “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo” (GEERTZ, 2001, p. 186).

1.4 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM VYGOTSKY

Ao considerar que a criança participa do processo de aquisição, na interação dialógica com seu interlocutor (adulto), nesse momento, refletimos acerca do papel do outro no processo de aquisição da linguagem oral infantil. Inspirando-se na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1984), o interacionismo social não deixa de lado a importância do interlocutor enquanto mediador das informações que a criança recebe do meio, mas propõe que ela seja o sujeito do

desenvolvimento da sua linguagem, participando ativamente desse processo.

Nas palavras de Del Ré (2006, p. 25), “O interacionismo social propõe que a criança não seja apenas um aprendiz, passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento (mundo e linguagem) pela mediação do outro”. Dessa forma, a base para o desenvolvimento linguístico infantil está na inter-relação estabelecida entre o aprendiz (criança) e o outro (interlocutor), que no caso, pode ser também uma criança.

De acordo com Vygotsky (1993, p. 117), “a linguagem surge, inicialmente como um meio de comunicação entre as crianças e as pessoas em seu ambiente”. Os primeiros sons do bebê são dissociados do pensamento. Essa união só acontece por volta dos dois anos, quando a criança assume uma função simbólica e organizadora do pensamento. Assim, à medida que a criança desenvolve seu sistema sensorial, ela alcança um nível linguístico e cognitivo mais elevado, enquanto seu campo de socialização se estende mediante a relação estabelecida com o outro/ interlocutor (adulto).

Vygotsky (1984), atribuiu o nome de zona de desenvolvimento proximal à capacidade da criança em fazer parte de dois níveis de desenvolvimento: o nível real e o nível potencial, que pode ocorrer com a colaboração de um companheiro mais experiente, nesse caso, um adulto. Segundo o autor, o adulto, por apresentar maior experiência linguística, estrutura a interação que ultrapassa o nível de desenvolvimento real da criança, aproximando-a de seu nível potencial.

Dessa forma, o outro exerce o papel de companheiro (parceiro conversacional) dotado de um nível linguístico mais elevado que o da criança, propiciando a aproximação do nível potencial desta ao seu. Neste sentido, a participação do adulto como interlocutor linguisticamente mais habilitado impulsiona qualitativamente o desenvolvimento/aquisição da linguagem infantil. A zona de desenvolvimento proximal é uma medida da aprendizagem potencial da criança e implica a colaboração entre os participantes do diálogo no processo de interação social, cada um exercendo seu papel na aprendizagem, isto é, o adulto na função de mediador e a criança de sujeito da sua linguagem (VYGOTSKY, 1984).

Oliveira (1997, p. 38-39), corrobora com a perspectiva de Vygotsky (1993) ao explicar que o processo de desenvolvimento do ser humano se dá “de fora para dentro”, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural. Primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados estabelecidos culturalmente. Nas palavras de Goldgrub (2001, p. 83), uma das ideias fundamentais do psicólogo russo está centrada no seguinte: “a fala (o discurso, a linguagem) é concebida como núcleo da consciência, da identidade e da vida social”.

A criança descobre o mundo pela linguagem e se constitui como sujeito através das relações dialógicas. Assim, o adulto exerce papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, funcionando como mediador de informações que ela recebe do meio. A função de mediador atribuída ao interlocutor não anula a participação da criança no desenvolvimento da

própria linguagem. Ao incorporar segmentos da fala adulta durante sua trajetória de aquisição/desenvolvimento da linguagem, a criança, primeiramente, é dependente do enunciado proferido pelo outro. À medida que ela desenvolve a capacidade de representar as intenções daqueles com quem ela interage, torna-se independente do enunciado do adulto, combinando sozinhos os vocábulos e fragmentos de discurso.

Em um determinado momento do desenvolvimento da criança, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e uma nova forma de funcionamento psicológico se inicia. Assim, a fala da criança assume uma função simbólica e organizadora do pensamento. Segundo Vygotsky (1984), é nessa idade (dois anos) que as estruturas construídas externamente são internalizadas em representações mentais.

Oliveira (1997), explica que a interação social com uma pessoa mais experiente linguisticamente, ou seja, dotado de uma linguagem mais estruturada, provocará o salto qualitativo para pensamento verbal e aquisição da linguagem. Na interação dialógica entre a criança e o adulto, percebe-se que ela está inserida no universo linguístico do outro através do diálogo, tornando-se uma parceira conversacional participando ativamente do desenvolvimento da sua linguagem, ou seja, a criança também opera sobre a construção da sua língua. Desse modo, a criança e o seu interlocutor tornam-se sujeitos do diálogo.

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança tem origens sociais, mediante trocas comunicativas entre dois interlocutores (crianças e adultos). Dessa forma, podemos

inferir que adquirir/desenvolver a linguagem vai além da convivência da criança num meio em que se fala determinado idioma, pois aquisição pressupõe a constituição do sujeito falante. O interesse de Vygotsky (1984), nesse processo está no reconhecimento da linguagem como pré-requisito na formação do ser social.

A criança não é um aprendiz, passivo, mas um sujeito que constrói o seu conhecimento linguístico pela mediação do outro. A partir da relação que estabelece com a língua mediante as situações de interação com o adulto, ela assume o controle da sua atividade linguística. Nesse momento, então, podemos dizer que se trata de um falante.

1.5 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM PIAGET

De acordo com Lewis e Wolkmar (1993), Piaget investigou habilidades mentais. O teórico considera que as crianças não herdam capacidades mentais prontas, apenas o modo de interação com o ambiente. Desta forma, as atividades intelectuais visam à adaptação do sujeito ao ambiente, sendo uma construção gradativa. Os estudos de Jean Piaget foram fundamentais para a compreensão do desenvolvimento cognitivo.

A teoria piagetiana percebe o desenvolvimento cognitivo construído a partir do biológico. Segundo Piaget (1975), a inteligência começa a se organizar por meio de uma lógica da ação calcada sobre o biológico (reflexos inatos do bebê), ou

seja, para Piaget, os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico. Desta forma, pode-se concluir que Piaget entendia o cognitivo como uma adaptação, que organiza a função de estruturar o universo do indivíduo. Este conceito refere-se à relação entre o pensamento e os objetos, uma vez que a capacidade cognitiva irá construir mentalmente as estruturas capazes de serem aplicadas às do meio.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem, a teoria piagetiana sugere que o desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento da inteligência, sendo considerada uma forma de representação desta última. Para o teórico, o desenvolvimento cognitivo que irá possibilitar o nascimento do simbolismo.

De acordo com Zorzi (2002), o desenvolvimento da linguagem conforme afirma Piaget, tem sua origem relacionada ao desenvolvimento sensório-motor. A função simbólica irá aparecer num conjunto de atividades essencialmente sensório-motoras. O autor considera ainda que as condutas de transição ou pré-simbólicas correspondem ao uso convencional dos objetos, aos esquemas simbólicos e ao esboço de aplicação de ações em outros objetos. Ainda que esteja relacionada aos comportamentos que vão além do domínio sensório-motor, estão voltadas de forma significativa na atividade do infante e não chegam ainda a representar por meio de símbolos propriamente ditos, ou seja, os objetos ou acontecimentos ausentes. Neste período ainda pode-se dizer, de acordo com a concepção piagetiana, que existe uma pré-linguagem.

O brincar simbólico desenvolve-se quando outros personagens em suas ações se tornam mais variados e sistematizados. Na medida em que a criança atribui aos outros a mesma capacidade que ela possui, ocasiona uma descentralização do simbolismo em relação à ação própria. Contudo, deve-se considerar que o faz-de-conta desenvolve-se não só na afirmação do simbolismo, mas também em determinadas coordenações entre as ações. A rotina, antes representada de modo isolado, passa a combinar em sequências mais complexas e mais próximas das ações reais (ZORZI, 2001 p. 77).

Segundo a Teoria de Piaget (1975), referente ao desenvolvimento da linguagem, a criança não se prende no que vê fato que ratifica o papel da linguagem na evolução do brinquedo. Pode-se dizer que a linguagem e o brinquedo se desenvolvem ao mesmo tempo e influenciam-se reciprocamente. O uso de símbolos é uma nova etapa no desenvolvimento infantil, pois permite que a inteligência prática ou sensório-motora predominante até então, torne-se efetiva. A capacidade de simbolizar surge então através de gestos, palavras ou objetos não presente que a criança. À medida que a capacidade representativa se insere na vida da criança, provoca mudanças em seu comportamento.

Filgueiras (2001), afirma que a brincadeira simbólica tem, portanto, tem participação relevante para o desenvolvimento da linguagem, por sua vez a cognição do sujeito não poderia desenvolver-se em decorrência da representação simbólica, uma vez que o desenvolvimento da inteligência está vinculado às experiências sensoriais e concretas dos estágios pré-operatório e operatório concreto. Desta

maneira, as experiências ocorridas nesses períodos irão definir a inteligência operativa por meio dos contatos simbólicos. Assim, o pensamento não é fortalecido de símbolos, mas sim de representações que tenham sentido para cada sujeito.

O cognitivo pode ser concebido como um instrumento indispensável para se usar a linguagem de forma adequada, pois quando o sujeito se aproxima dos estágios das operações formais, consegue abastecer-se de material verbal e não mais tão concreto como nos períodos anteriores. Montoya (2006) ressalta que é possível perceber que desde as primeiras considerações teóricas piagetiana uma relação entre os aspectos linguísticos e de linguagem, ela afirma que os estudos iniciais do teórico já refletem diálogos entre o desenvolvimento intelectual e linguístico da criança. A transição do egocentrismo infantil para o pensamento objetivo e lógico, descrita anteriormente, está vinculada à linguagem socializada.

Em suma, é possível considerar as relações entre pensamento e linguagem. No entanto para fazer uso destes itens é necessário que a criança desenvolva uma capacidade cognitiva. Tal afirmação justifica-se pelo fato de a linguagem estar relacionada aos progressos da inteligência sensório-motora e ao aparecimento do simbolismo. Ainda que a linguagem seja considerada um reflexo do pensamento, não se pode ignorar seu papel como favorecedora da abstração. Quanto maior a quantidade de generalizações, maior mobilidade no sistema de esquemas, o que permite melhores condições de interação com a realidade.

CAPÍTULO 2

BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O reconhecimento no passado da infância é diferente nos dias de hoje. Não se compara como e era vista no passado. Ao estudar a infância e a educação, vamos perceber as transformações ocorridas com o passar dos tempos. A infância é o período em que a criança se desenvolve, é a fase de descobertas do mundo, ver, ouvir, sentir, tocar. Mas nem sempre foi assim, antigamente não existia uma valorização da criança como indivíduo, havia criança, mas não existia o conceito de infância.

A história mostra o surgimento de várias concepções de infância. A criança era vista como um adulto em escala reduzida, sua educação e cuidados eram de responsabilidade da mãe. “[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ÁRIES, 1978, p. 11). A infância não era vista como uma fase de fragilidade, tendo em vista que a criança tinha uma atenção especial somente no início da vida. Era vista diferente do adulto apenas no tamanho e na força e o importante era que crescesse para enfrentar a vida adulta.

Na sociedade medieval tradicional não via a criança com bons olhos. Nesta época não existia a valorização da família ela existia para a conservação dos bens; a prática comum de um ofício, a criança tinha que trabalhar desde cedo. “[...] para

aprender os trabalhos domésticos e valores humanos, mediante a aquisição de conhecimento e experiências práticas” (MENDONÇA, 2012, p.17) e, dessa forma, não era possibilitada a criação de sentimentos entre pais e filhos. Não havia distinção entre crianças e adultos, usavam os mesmos tipos de trajes e de linguagem, não existia um sentimento em especial aos mais novos. Na educação, pessoas de todas as faixas etárias frequentavam a mesma sala de aula e recebiam o mesmo ensinamento.

Essa visão que se tinha da criança passa a se modificar social e intelectualmente após a Idade Moderna, a Revolução Industrial, o Iluminismo e a constituição de Estados laicos, porém apenas a criança nobre era tratada melhor, diferentemente da criança pobre. É neste contexto que surge à figura do pedagogo que era o escravo que conduzia à criança a escola. De um ser sem importância a criança passa ser um indivíduo de grande relevância na sociedade, com direitos e que precisa ter suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais supridas. Segundo Fraboni (1998):

A etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação”, tecnológico - científico e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando- a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social (FRABONI, 1998, p.68).

O ato de conceber a criança como ser individual, com suas definições bem diferentes dos adultos, que possuem direitos

enquanto cidadão são mudanças na educação infantil, tornando o atendimento às crianças de 0 a 06 anos ainda mais específicos.

No Brasil, a educação pública só teve início no século XX. Durante várias décadas, houve diversas transformações: a pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados e a mão de obra era muita das vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho. Graças à Constituição de 1988, a criança foi colocada no lugar de sujeito de direitos e a educação infantil foi incluída no sistema educacional. Os primeiros movimentos voltados para o cuidado da criança foram em 1874, na qual as Câmaras Municipais do Brasil passaram a destinar uma ajuda financeira para as crianças negras, mestiças ou brancas que eram rejeitadas, tinha que apresentar periodicamente às crianças as autoridades. (MENDONÇA, 2012).

Um tempo depois foi criada pela Igreja Católica as Rodas dos Expostos, ou dos rejeitados essa instituição era de cunho filantrópico da Santa Casa de Misericórdia, e foram se espalhando pelo país no século XVIII. Com o advento da República houve uma preocupação maior com educação da criança, mas foi no século XX, que há ações que demonstram atuações por parte da administração pública. As instituições destinadas ao cuidado da criança eram de cunho preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para a sociedade. O foco não era a criança, mas naquilo que era denominado como menor abandonado e delinquente (KUHLMANN JR, 2002), demonstra uma imagem da criança pobre como delinquente e perigosa em potencial, pois, as

crianças viviam mal alimentadas, em lares nos quais o alcoolismo era uma constante e conviviam com pais que, muitas vezes não trabalhavam.

Em 14 de Novembro de 1930 o Ministério da Educação (MEC) é criado pelo presidente Getúlio Vargas, que é um órgão do governo federal do Brasil fundado no decreto nº 19.402, com o nome Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, eram encarregados pelo estado e despacho de todos os assuntos relativo ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Nos anos 1970, o Brasil assimilou as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e Europa, que sustentavam que as crianças mais pobres sofriam de privação cultural e eram colocadas para explicar o fracasso escolar delas, esta ideia direcionou por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória foram então adotadas sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isto passou a influir nas decisões de políticas de educação Infantil (OLIVEIRA, 2002, p.109).

Dessa forma, pode-se observar a origem do atendimento fragmentado que ainda faz parte da Educação Infantil destinada às crianças carentes, uma educação voltada para suprir supostas “carências”, é uma educação que leva em consideração a criança pobre como um ser capaz, como alguém que não responderá aos estímulos dados pela escola. Na década de 1980, com a abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. Em

1888, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado (IBIDEM).

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

Em meados dos anos 1990, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Agora se procura entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Esse perspectiva sócio interacionista tem como principal teórico Vygotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta (OLIVEIRA, 2002).

Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Cria-se a ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); a nova LDB, Lei nº9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino. A Lei de Diretrizes e Base da Educação foi criada para definir e regularizar o sistema de educação brasileira com bases na Constituição. Observa-se uma inversão, na Constituição a educação é obrigação em primeira instância do Estado, já na LDB a obrigação passa a ser de responsabilidade

da família (KUHLMANN JR, 2002). Observa-se o que o Art. 3º da LDB diz acerca da educação nacional:

Art. 3º. O ensino será com base nos seguintes princípios: igualdade de condição para o acesso a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço a tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da igualdade e dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p. 1).

Em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002).

No art. 29 da LDB, foram destinadas às crianças de até seis anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Isto nos remete à questão da formação humana [...], mas que ressalta a necessidade de

promover o processo humanizado da criança. Esse processo requer e implica em um projeto de educação infantil fundamentado em um conceito de educação para a vida, pois ele dará os recursos cognitivos iniciais para o pleno desenvolvimento da vida da criança. (MENDONÇA, 2012, p. 42).

De acordo com o autor, é na Educação Infantil que a criança irá se desenvolver integralmente, pois é durante essa etapa que ocorre o processo de humanização e troca de experiências sociais que a tornarão sujeito com identidade. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação infantil é o sistema destinado à faixa etária de zero a seis anos: as creches para a faixa de zero até três anos e as pré-escolas para a faixa de quatro a seis anos (STORER, 1998).

A Educação Infantil é fundamental e essencial porque desenvolve um papel de destaque no desenvolvimento humano e social da criança. Ela vai evoluir de forma cognitiva, tendo contato com diversos objetos e com a arte, cultura e a ciência, dando vazão à sua criatividade na escola e essa instituição deve ser esse espaço preparado, com professores que levem em conta a criatividade e a capacidade dessa criança que já tem um conhecimento prévio, tem uma história e a sua própria linguagem.

2.1 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil está em grande movimentação: ao lado da expansão de matrículas, embora ainda em número

insuficiente para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação de 2001, tem havido significativa mudança na forma como hoje se compreende a função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Novas propostas didáticas e pontos de vista renovados sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm se apresentado nos encontros da área, convidando, então, os educadores a repensar seu trabalho junto às crianças e famílias (OLIVEIRA e CRUZ, 2010).

A inclusão, a partir da Constituição Federal de 1988, de creches e pré-escolas no sistema de ensino, formando com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio a Escola Básica, apesar de já ter provocado avanços na área de Educação Infantil, como a elevação do nível de formação dos seus educadores, necessita de instrumentos que articulem o trabalho pedagógico realizado ao longo destas etapas, sem impor o modelo de uma etapa à outra. Nessa posição se colocam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), que representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica (BRASIL, 2009).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e

anseios em relação à Educação Infantil, considera já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos (IBIDEM).

Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. Dada a importância das Diretrizes como instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação infantil, serão apresentados alguns de seus pontos básicos. Dialogar sobre as Diretrizes e aproximá-las da prática pedagógica pode ajudar cada professor a criar nas unidades de Educação Infantil, junto com seus colegas, um ambiente de crescimento e aperfeiçoamento humanos que contemplem as crianças, suas famílias e a equipe de educadores.

2.2 AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definem as DCNEIs, fazem, em primeiro lugar, uma clara explicitação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma

proposta pedagógica. Eles apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil – número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próximo à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento – e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental (OLIVEIRA e CRUZ, 2010).

A versão institucional proposta nas Diretrizes se contrapõe a programas alternativos de atendimento englobados na ideia de educação não-formal. Lembra o Parecer CNE/CEB nº 20/09 que nem toda política para a Infância, que requer esforços multisetoriais integrados, é uma Política de Educação Infantil. Com isso, outras medidas de proteção à infância devem ser buscadas fora do sistema de ensino, embora articuladas com ele, sempre que necessário. Em segundo lugar, as Diretrizes expõem o que deve ser considerado como função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil. Tais pontos refletem grande parte das discussões na área e apontam a direção que se deseja para o trabalho com as crianças (BRASIL. 2009).

A questão pedagógica é tratada e pensada que, se a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, como diz a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser adequadamente interpretadas em relação

às crianças pequenas. Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. Por outro lado, as instituições de Educação Infantil, assim como todas as demais instituições nacionais, devem assumir responsabilidades na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente, como parte do projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (artigo 3, inciso I) (BRASIL,1996).

Elas devem ainda trabalhar pela redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (artigo 3 incisos II e IV da Constituição Federal). Contudo, esses compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil enfrentam uma série de desafios, como a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste. Também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças em creches e pré-escolas impedem que os direitos constitucionais das crianças sejam garantidos a todas elas. Todos os esforços então se voltam para uma ação coletiva de superação dessas desigualdades (IBIDEM).

As Diretrizes partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Elas explicitam os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a educação infantil em instituições criadas em territórios não urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica. Vejamos cada um desses pontos (MORAES, 2010).

2.3. OS OBJETIVOS GERAIS E A FUNÇÃO SOCIOPOLÍTICA E PEDAGÓGICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As novas DCNEIs consideram que a função sociopolítica e pedagógica das unidades de Educação Infantil inclui (Resolução CNE/CEB nº 05/09 Artigo 7º):

a. Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

b. Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

c. Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

d. Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

e. Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009).

Nessa definição, foram integrados compromissos construídos na área em diferentes momentos históricos, mas articulados em uma visão inovadora e instigante do processo educacional. Não só a questão da família foi contemplada, como também a questão da criança como um sujeito de direitos a serem garantidos, incluindo o direito, desde o nascimento, a uma educação de qualidade no lar e em instituições escolares.

O foco do trabalho institucional vai em direção à ampliação de conhecimentos e saberes de modo a promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais e ao compromisso de que a sociabilidade cotidianamente proporcionada às crianças lhes possibilite perceber-se como sujeitos marcados pelas ideias de democracia e de justiça social, e apropriar-se de atitudes de

respeito às demais pessoas, lutando contra qualquer forma de exclusão social. A colocação dessa tarefa requer uma forma de organização dos ambientes de aprendizagem que, na perspectiva do sistema de ensino, é orientada pelo currículo.

2.4. CURRÍCULO E PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O debate sobre o currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares. Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas preferem usar a expressão ‘projeto pedagógico’ para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas (BRASIL, 1998).

Ocorre que hoje todos os níveis da Escola Básica estão repensando sua forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem e discutindo suas concepções de currículo. Com isso, as críticas em relação ao modo como a concepção de

currículo vinham sendo trabalhada nas escolas não ficam restritas aos educadores da Educação Infantil, mas são assumidas por vários setores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio, etapas que, inclusive, estão também revendo suas diretrizes curriculares. Por sua vez, nos últimos 20 anos, foram se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA e CRUZ, 2009).

Finalmente, a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico. O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Este, nas DCNEIs, é entendido como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (BRASIL, 2009, p.04).

O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente

avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas (BRASIL, 1996).

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (IBIDEM).

O cotidiano dessas unidades, como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades, os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações

e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). Tal organização necessita seguir alguns princípios e condições apresentados pelas Diretrizes (OLIVEIRA e CRUZ, 2010).

2.5 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para orientar as unidades de Educação Infantil a planejar seu cotidiano, as Diretrizes apontam um conjunto de princípios defendidos pelos diversos segmentos ouvidos no processo de sua elaboração e que devem orientar o trabalho nas instituições de Educação Infantil. Dada sua importância na consolidação de práticas pedagógicas que atendam aos objetivos gerais da área, eles serão aqui apresentados em detalhes. São eles: Princípios éticos – valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Princípios políticos – garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Princípios estéticos – valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1998).

Para apontar formas de operacionalização destes princípios, o texto do Parecer das Diretrizes remete à adoção de uma série de medidas voltadas a garantir certos objetivos e certa metodologia no trabalho didático. Observa-se:

a) Cabe às instituições de Educação Infantil, de acordo com os princípios éticos: - assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas; - valorizar suas produções, individuais e coletivas; - apoiar a conquista pelas crianças de autonomia na escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários; - proporcionar às crianças oportunidades para:

- Ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprias trazidas por diferentes tradições culturais;
- Construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem como pessoas;
- Aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais;
- Adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente;
- Respeitar todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais. (BRASIL, 2009).

b) Para a concretização dos princípios políticos apontados para a área, a instituição de Educação Infantil deve trilhar o caminho

de educar para a cidadania, analisando suas práticas educativas de modo a:

- Promover a formação participativa e crítica das crianças;
- Criar contextos que permitam às crianças a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade;
- Criar condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito.
- Garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação, e lhes proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas. (BRASIL, 2009).

c) O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em relação aos princípios estéticos deve voltar-se para:

- Valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências;
- Organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade;
- Ampliar as possibilidades da criança de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar

pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades. (BRASIL, 2009).

Possibilitar às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu projeto político pedagógico (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 05/09, ART.8º). Os princípios expostos devem sustentar as práticas de Educação infantil e privilegiar aprendizagens como ser solidário com todos os colegas, respeitá-los, não os discriminar e saber por que isso é importante, aprender a fazer comentários positivos e produtivos ao trabalho dos colegas, a apreciar suas próprias produções e a expor a adultos e crianças o modo como às fez (BRASIL, 2009).

Na integração dessas metas, “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade que garante a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças” (IBIDEM).

Nessa direção as práticas cotidianas na Educação Infantil devem:

- Considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças;
- Apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades de experiências que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009).

2.6 SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho pedagógico organizado em creche ou pré-escola, em que cuidar e educar são aspectos integrados, se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua Identidade. A meta do trabalho pedagógico nas instituições de Educação infantil é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas, no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, e na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas (MORAES, 2010).

Para garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, creches e pré-escolas devem organizar situações agradáveis, estimulantes, que ampliem as possibilidades infantis de cuidar de si e de outrem, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, desde muito cedo. O ambiente deve ser rico de experiências para exploração ativa e compartilhada por crianças e professores, que constroem significações nos diálogos que estabelecem (OLIVEIRA e CRUZ, 2010).

Desses pontos decorrem algumas condições para a organização curricular das instituições de Educação Infantil. Elas devem, segundo as Diretrizes: o assegurar a educação de modo integral, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo; o combater o racismo e as discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas; o conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade; ao dar atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança; o cumprir o dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil (MORAES, 2010).

Com base nessas condições, as DCNEIs apontam que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, necessitam:

- Garantir espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam;
- Trabalhar com os saberes que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos;
- Considerar a brincadeira como a atividade fundamental nessa fase do desenvolvimento e criar condições para que as crianças brinquem diariamente;
- Propiciar experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças em uma frequência regular;
- Selecionar aprendizagens a serem promovidas com as crianças, não as restringindo a tópicos tradicionalmente valorizados pelos professores, mas ampliando-as na direção do aprendizado delas para assumir o cuidado pessoal, fazer amigos, e conhecer suas próprias preferências e características;
- Organizar os espaços, tempos, materiais e as interações nas atividades realizadas para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no

desenho, na dança, e em suas primeiras tentativas de escrita;

- Considerar, no planejamento do currículo, as especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança;
- Abolir todos os procedimentos que não reconheçam a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena e que promovem atividades mecânicas e não significativas para as crianças;
- Oferecer oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias;
- Criar condições para que as crianças participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos, respeitando o desenvolvimento físico, social e linguístico de cada criança;

- Possibilitar oportunidades para a criança fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, e para envolver-se em exploração e brincadeiras;
- Oferecer objetos e materiais diversificados às crianças, que contemplem as particularidades dos bebês e das crianças maiores, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional;
- Organizar oportunidades para as crianças brincarem em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viverem experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo-lhes construir uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza;
- Possibilitar o acesso das crianças a espaços culturais diversificados e a práticas culturais da comunidade, tais como apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, e visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins. Um tópico a ser destacado diz respeito às experiências de aprendizagem que podem ser promovidas (MORAES, 2010, p.11).

Elas são descritas no artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 5/09 como experiências que podem ser selecionadas para compor a proposta curricular das unidades de Educação infantil. As experiências apontadas visam promover oportunidades para cada criança conhecer o mundo e a si mesmas, aprender a participar de atividades individuais e coletivas, a cuidar de si e a organizar-se. Visam introduzir as crianças em práticas de criação e comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer-se da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas (BRASIL, 2009).

Conforme as crianças se apropriam das diferentes linguagens, que se inter-relacionam, elas ampliam seus conhecimentos sobre o mundo e registram suas descobertas pelo desenho, modelagem, ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Também a satisfação do desejo infantil de explorar e conhecer o mundo da natureza, da sociedade e da matemática, e de apropriar-se de formas elementares de lidar com quantidades e com medidas deve ser atendida de modo adequado às formas das crianças elaborarem conhecimento de maneira ativa, criativa. Todas essas preocupações, além de marcar significativamente todas as instituições de Educação Infantil do país, devem ainda estar presentes em três situações que são apontadas nas DCNEIs:

- 1) O compromisso com uma Educação infantil de qualidade para todas as crianças não pode deixar de ressaltar o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência, transtornos globais de

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em relação a elas, o planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil deve: o garantir-lhes o direito à liberdade e à participação enquanto sujeitos ativos [...] O trabalho em grupo, aprendizado cooperativo, uso de tecnologias, diferentes metodologias e diferentes estilos de aprendizagem; o oferecer, sempre que necessários materiais adaptados para elas terem um melhor desempenho; o garantir o tempo que elas necessitam para realizar cada atividade, recorrendo a tarefas concretas e funcionais por meio de metodologias de ensino mais flexíveis e individualizadas, embora não especialmente diferentes das que são utilizadas com as outras crianças; o realizar uma avaliação processual que acompanhe suas aprendizagens com base em suas capacidades e habilidades, e não em suas limitações, tal como deve ocorrer para qualquer criança; o estabelecer contato frequente com suas famílias para melhor coordenação de condutas, troca de experiências e de informações (BRASIL. 2009, p.31).

O importante é reconhecer que a Educação Inclusiva só se efetiva se os ambientes de aprendizagem forem sensíveis às questões individuais e grupais, e neles as diferentes crianças possam ser atendidas em suas necessidades específicas de aprendizagem, sejam elas transitórias ou não, por meio de ações adequadas a cada situação.

2) A Educação infantil deve atender a demanda das populações do campo, dos povos da floresta e dos rios, indígenas, quilombolas por uma educação e cuidado de qualidade para seus filhos [...] Para tanto

ele deve: o estabelecer uma relação orgânica com a cultura, as tradições, os saberes e as identidades das diversas populações; o adotar estratégias que garantam o atendimento às especificidades das comunidades do campo, quilombolas, ribeirinhas e outras – tais como a flexibilização e adequação no calendário, nos agrupamentos etários e na organização de tempos, atividades e ambientes – em respeito às diferenças quanto à atividade econômica e à política de igualdade, e sem prejuízo da qualidade do atendimento, com oferta de materiais didáticos, brinquedos e outros equipamentos em conformidade com a realidade das populações atendidas, evidenciando ainda o papel dessas populações na produção de conhecimento sobre o mundo. Esta demanda por ampliação da Educação Infantil para além dos territórios urbanos é nova e se integra à preocupação em garantir às populações do campo e indígena, e aos afrodescendentes uma educação que considere os saberes de cada comunidade, ou grupo cultural, em produtiva interação com os saberes que circulam nos centros urbanos, igualmente marcados por uma ampla diversidade cultural (BRASIL, 2009, p.40).

3) Quando oferecidas, aceitas e requisitadas pelas comunidades indígenas, as propostas curriculares na Educação Infantil devem: proporcionar às crianças indígenas uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; o reafirmar a identidade étnica e a língua como elementos de sua constituição; ao dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; o adequar calendário,

agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2009, p.45).

2.7 A AVALIAÇÃO E A CONTINUIDADE DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Na Educação Infantil a avaliação da aprendizagem é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca pelo professor de melhores caminhos para orientar as crianças, conforme ele pesquisa que elementos podem estar contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento. As DCNEIs consideram que a avaliação deve ser processual e incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (BRASIL, 2013).

Conhecer as preferências das crianças, sua forma de participar nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, e outros pontos pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das

aprendizagens coletivamente trabalhadas. Ele poderá então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o projeto político pedagógico de cada instituição. A avaliação deve se basear na observação sistemática dos comportamentos de cada criança, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, com utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em muitos e diversificados momentos (MORAES, 2010).

A documentação dessas observações e outros dados sobre a aprendizagem da criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental, para garantir uma atenção continuada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e compromissada em apontar possibilidades de avanços (OLIVEIRA e CRUZ, 2010).

Para garantir a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança quando de seu ingresso na instituição de Educação infantil, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar ao conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição, de suas mudanças de turmas no interior da instituição, e sua transição da creche para a pré-escola, e desta para o Ensino Fundamental (MORAES, 2010).

CAPÍTULO 3

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalhar com a criança é enriquecer nossa experiência de vida, devido aos desafios encontrados nesse trajeto. Nesse contexto, a leitura iniciada na educação infantil com as crianças abre espaço para a busca do prazer de ler. Acredita-se que o ato do professor contar histórias para as crianças pode desenvolver diversas formas de linguagem, ampliando seu vocabulário. E a leitura proporciona a ela viver seu imaginário de forma lúdica e prazerosa. Mas como os professores podem contribuir para o processo da leitura iniciada na educação infantil sem perder seu caráter lúdico e prazeroso?

A própria história da leitura, nos mostra que este é um problema antigo, pois, inicialmente a leitura era para elite somente. Com o passar dos anos outros poucos favorecidos, ou seja, a massa começou a ter este acesso. Segundo Perroti (1990):

Até então, era quase natural conceber a leitura como comportamento restrito a pequenas parcelas da população pertencentes às elites. Enquanto comportamento geral, das massas, o fenômeno é novo no Brasil, estando talvez ainda no que poderíamos chamar de “fase heroica”. Em outras palavras, lutamos com níveis prévios, como alfabetização da imensa massa de brasileiros que não conseguiram e não consegue ir à escola, lutamos com uma infraestrutura educacional e cultural

extremamente precária, lutamos com hábitos e atitudes arraigadas na cultura e que não são vencidos com facilidade (PERROTI, 1990, p.13).

A leitura ao longo de seu processo histórico na escola tem um caráter alfabetizador, muitas vezes, torna-se um ato de aprender a ler decifrando o código da escrita. Portanto é necessário um estímulo em torno da leitura, ou seja, mudar essa visão de leitura para conhecer a escrita, desenvolvendo metodologias que despertam o gosto por esta. Conforme Manguel (1997):

Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura (MANGUEL, 1997, p.89).

O estímulo à leitura deve ser iniciado com o hábito de ler em família, fazendo da leitura algo cotidiano, pois esse é um processo que a torna algo simples e natural. Mas a realidade é outra, muitas vezes, a família não participa da educação para a leitura. Entende-se que o ato de ler deveria ser praticado de forma a se tornar um prazer, em busca do conhecimento intelectual, moral e social. Destaca-se o pensamento de Paulo Freire no que se refere à importância do ato de ler, essa pesquisa pretende assim, refletir sobre a prática pedagógica no que se refere o ato de ler de forma prazerosa. É preciso pensar como podemos formar bons leitores, de forma a incentivar o uso da

imaginação, criatividade, aguçar todos os sentidos, buscando o conhecimento e também a leitura do mundo. Conforme diz Freire (2001):

Parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio o processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo (FREIRE, 2001, p.11).

A realidade social ainda é marcada pelo alto índice de adultos que não leem, tornando-se alienados diante do contexto social em que vivem (PERROTI, 1990). Acredita-se assim, em uma prática educativa onde a leitura deve ser incentivada desde a educação infantil, pelos professores, pois deste modo, eles oferecerão estímulos para as crianças a ter prazer em ler. Assim, ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental já terão estímulos para o desenvolvimento de bons leitores, tornando um fator determinante para o sucesso da leitura pela vida adulta.

Terzi (1995), afirma que “alguns pesquisadores como Durkim, Beck, Mckee, Brzeinski e Harrison investigaram os efeitos da aprendizagem da leitura precoce no desempenho escolar” (TERZI, 1995, p.14). Segundo eles, o domínio da leitura antes de a criança iniciar a primeira série é um fator determinante de seu bom desenvolvimento como leitora. Ou seja, o fato de a criança estar inserida numa cultura letrada tem uma influência positiva significativa em seu progresso em leituras nas primeiras séries escolares.

O professor de educação infantil deve estar preparado para uma prática diária sobre a leitura, oferecendo condições de desenvolvimento do letramento das crianças, tornando sua prática educativa, mais que uma arte de contar história somente. É necessário considerar a leitura como um todo, atribuindo uma prática de aprendizagem que considere também todo o contexto em que este aluno está inserido. Para Brito (1998, p. 12) para ser letrado “não basta apenas saber ler e escrever é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”. Conforme Brito (2005) afirma:

O grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito (BRITO, 2005, p.16).

Assim como a escrita, a leitura requer um contínuo exercício. Somos produtos de vivências e interações com o meio no qual estamos inseridos neste contexto social. Partindo deste pressuposto, a leitura é um processo a ser praticado desde a infância, e essa prática deve estar presente no início da vida escolar, o primeiro contato estruturado por uma metodologia prazerosa, ligada com seu desenvolvimento natural da criança, que por sua vez, vivencia a leitura como parte de sua realidade.

3.1 A INFÂNCIA E O LÚDICO

A infância deveria ser o melhor momento de nossas vidas, onde pode-se brincar livremente pulando corda, jogando amarelinha, esconde-esconde, peteca, bola de gude, entre outras brincadeiras, mas quando pensa na infância, logo nos vem à mente um momento de nossas vidas que foi e não volta mais, deixando para muitos, saudades. Segundo Batista (2009):

É possível dizer que os adultos que tiveram uma infância marcada pela vivência em grupos de brincadeiras e forte sentimento de coletividade, e que a qualificam como positiva, tendem a tentar reproduzir no presente aquilo que entendem como positivo para oferecer às gerações mais novas com as quais convivem, mediante sua prática como educadores, pais e mães, e no oferecimento de condições de experiências semelhantes (na medida do possível), orientados pela imagem que fazem da criança e da infância (BATISTA, 2009, p.42).

Por outro lado, analisamos a infância como uma etapa do desenvolvimento humano pela qual se constrói parte do conhecimento do mundo que nos cerca. Como relata Silva (2008):

Quando nos referimos a infância, somos levados a pensá-la em sua relação cronológica, como uma etapa do desenvolvimento do ser humano, ou ainda, como uma viagem ao interior de nós mesmos, onde encontramos lembranças de um tempo que se foi e não volta mais (SILVA, 2008, p.41).

Desde o nascimento e através das experiências com o outro e o meio, a criança vai construindo seu conhecimento. Essa construção marca as etapas de sua vida, que se configura como o tempo de sua infância, que por sua vez, será diferente dos outros, como também a própria concepção de infância de sua época. Martins Filho (2005) diz que:

Podemos inferir que a variedade de vivências e contextos socioculturais das crianças permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais (MARTINS FILHO, 2005, p. 01).

Por outro lado, participar ativamente desse processo de desenvolvimento enquanto adulto, educador, deveria ser de primordial importância, como também se entusiasmar e se encantar, pois de certa forma estamos inserindo a criança no mundo de nossa cultura. Essa inserção se dá a princípio quando são apenas bebês e só conseguir comunicar de forma intuitiva, com compreensão e carinho. Finalmente a criança começa a andar, falar, tocar tudo a sua volta, assim construindo todo um conhecimento das experiências vividas. Pode-se dizer partindo dessa premissa, que a criança vai se tornando a alegria da vida das pessoas, e muitas vezes depositam nelas as esperanças de um futuro melhor. Mas não se pode esquecer que são crianças e cabe aos pais, adultos e professores a tarefa de permitir que elas vivam intensamente conquistando assim, o direito de ser criança e ser feliz (SILVA, 2008).

É interessante apontar toda infância como uma ótima fase na vida, um momento único e marcante. Mas nem todas as infâncias são assim, e quando é perguntada qual a concepção de infância, logo nos veem a mente um ser humano pequeno, frágil, inocente, natural, sem maldade e sem as preocupações de um adulto. Talvez esta seja uma maneira pela qual tentam defini-la e acabam por esquecer-se de analisar que nem todas as infâncias são assim, deve-se sempre considerar que em nossa atualidade existem várias concepções de crianças e infâncias. Todavia sempre considerar o meio social e cultural ao qual está criança está inserida, ou seja, “a criança é um sujeito histórico”.

“A ideia de infância é forjada nos diferentes contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, que por sua vez, mudam através dos tempos e dos lugares” (DIDONET, 2002, p. 92). Dessa forma, diante de uma pesquisa que visa valorizar o prazer de ler desde a educação infantil, acredita-se ser necessário conhecer melhor esse universo infantil. Mas como definir a criança em uma sociedade que está em constantes transformações socioculturais-econômicas-políticas?

Conforme Fortuna (2005, p. 10) “corre-se um grande risco ao tentar definir o que é uma criança de forma conclusiva, uma vez que, enquanto o fazemos, a infância já mudou” assim, entende-se que não se pode admitir na sociedade atual um modelo de criança fechado e acabado. E sim, refletir sobre essa criança na atualidade para que desta forma, se torne possível trazer para a prática educativa, subsídios teóricos que auxiliem na forma de como os professores irão trabalhar com o seu sujeito presente, real em sala de aula.

Ao considerar e compreender os vários contextos ao qual a criança está inserida podem obter informações sobre as várias concepções de infância, e a diversidade cultural destas. Como relata Batista (2009):

A necessidade de compreender as crianças exige caracterizá-la concreta e historicamente. Para isso, é preciso desvendar as relações entre os condicionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais, das quais emerge o conceito de criança. A ideia de que existe uma criança única, abstrata, desvinculada da realidade e da dinâmica da sociedade não pode ser sustentada (BATISTA, 2009. p.20).

Pode-se dizer que quando compreende que existem várias concepções de infâncias e crianças, estamos refletindo sobre as possibilidades de melhorar a prática educativa com leituras oferecidas a crianças de realidades diferentes. Promove-se assim, uma melhoria na qualidade de ensino, pois conhecer melhor esse aluno implica na escolha de livros que auxiliem no incentivo da leitura por prazer. Além disso, a escolha de livros resulta em novos conhecimentos sobre as crianças de hoje, facilita a interação do professor com seu aluno, pois é através da interação com o meio físico e social que a criança vai se desenvolver de forma única e integrada.

Portanto, ao considerar a criança enquanto sujeito histórico, que traz com ela toda uma bagagem cultural, a prática educativa deve ter como intuito envolver uma visão diferenciada da criança idealizada por nós como sendo um ser ingênuo sem conhecimento, “como se fosse uma folha em branco”, “uma

tabua rasa” que aos poucos vai se escrevendo sua história (BATISTA, 2009, p. 27). Enquanto professores de educação infantil é preciso reconhecer a necessidade de ampliar o conhecimento sobre as concepções de infância, para que desta forma possamos ter melhor compreensão do desenvolvimento infantil. Deixar de lado as concepções equivocadas e generalistas que temos de criança.

Como relata Didonet (2002, p. 92), deve-se “deixar de lado ideias de “neutralidade”, “objetividade” e “ingenuidade” diante dos temas da criança e da sua educação”. Deste modo, cabe aos educadores considerar que a criança é parte integrante da história e suas mudanças e os acontecimentos sociais, culturais e políticos influenciam a sociedade, sendo assim, a criança é parte integrante desta realidade em constante mudança. E enquanto professores de educação infantil é preciso abrir espaço para essa criança, sem preconceitos e ideias ultrapassadas sobre a infância, pois os professores e adultos em geral têm grande influência na vida desta e é também através desta influência que se constrói sua identidade. Sabe-se que a família é a primeira influência na vida da criança e os vínculos afetivos surgem e muitas vezes são determinantes no desenvolvimento da sua socialização e formação da sua personalidade.

Depois da família, vem à escola com sua contribuição no desenvolvimento da criança. Assim, quando se analisa a criança como sujeito ativo do seu processo histórico, percebe-se a influência que a família, o adulto e a instituição de educação infantil têm sobre ela. Essas experiências advindas desta

interação têm contribuição muito significativa para o desenvolvimento da criança. As mediações do adulto devem permitir a criança construir sua identidade assim como afirma Didonet (2002):

O importante é que ao mesmo objetivo central seja buscado por todas as políticas e por todas as propostas pedagógicas - o desenvolvimento integral integrado da criança, na perspectiva do direito à educação desde o nascimento. Integral por envolver os aspectos físico, social, emocional e cognitivo. Integrado como parte do contexto de interações sociais e ambientais da criança, por intermédio da mediação dos adultos, entre eles o educador, e das outras crianças, constrói sua identidade, seus conhecimentos, seu comportamento, sua integração social (DIDONET, 2002, p.96).

É essa interação que nos remete pensar a criança enquanto sujeito social e parte integrante de um contexto em que se dá sua educação. Assim a educação infantil é importante para a vida da criança, mas acreditamos ser necessária uma articulação entre família e escola com intuito de exercer o bem-estar da criança, e dar condições para se desenvolver facilitando o processo educativo. Assim afirma Didonet (2002).

Como sujeito social, a criança é parte intrínseca de uma família, membro da comunidade, inserida, numa sociedade. Seu desenvolvimento, bem como sua educação, acontece na família, no seu ambiente socioeconômico, cultural e político e no centro pré-escolar e não “asépticamente” em um deles, segundo objetivos individualistas e idealistas.

Família e centro pré-escolar, portanto, devem estar bem articulados, tentando uma educação coerente. Objetivos comuns e estratégias complementares facilitam o processo educativo e não traumatizam a criança (DIDONET, p.92).

Essa união entre escola e família, pode ser um meio pelo qual os professores podem se unir aos pais no processo de valorização de estímulo as leituras, iniciadas em casa. Deste modo, cabe aos professores dar continuidade a leitura na escola, pois esta ação pode vir a ser um recurso utilizado para alcançar a autonomia e a cidadania da criança. Portanto, acreditar em um futuro melhor para nossas crianças é valorizar cada uma delas, o meio em que vivem assim como, a cultura na qual estão inseridas. Sendo assim, a educação precisa voltar-se também para a utilização dos conhecimentos prévios do aluno, como uma primeira leitura da sua realidade. A partir desse conhecimento, acredita-se que será desenvolvido todo um trabalho sistematizado, utilizando também as teorias de desenvolvimento da criança, para melhor compreende – lá em sua atualidade, assim como relata Friedmann (2005):

É importante contextualizar a criança à qual estou referindo-me, pois é este dado diferencial e fundamental para o meu trabalho. Junto às contribuições das teorias sobre desenvolvimento infantil, que partem de uma criança idealizada, para realizar suas afirmações, podemos ter um panorama mais próximo da criança real com a qual nós convivemos (FRIEDMANN, 2005, p.11).

A tomada de consciência dessa realidade possibilita ao professor apropriar-se de um caminho percorrido pela história da infância, para estar refletindo sobre a criança de hoje, não tomando toda teoria como conhecimento fechado e único, e sim, partir de uma educação em que professor e aluno crescem juntos em sua aprendizagem, tornando-a significativa e respeitando a individualidade de cada criança. Pois segundo Didonet (2002, p. 94).

Cada criança tem seu momento e seu ritmo próprio. Embora o desenvolvimento psicológico siga as mesmas fases ou etapas, o tempo de cada uma pode variar de criança para criança. Em consequência, as motivações também. Daí a flexibilidade inerente à forma de conduzir as atividades no grupo de crianças (DIDONET, 2002, p.94).

Desta forma, procurar compreender o universo infantil, é também considerar a sua bagagem cultural, as informações, os conhecimentos e as vivências que cada criança traz com ela. Precisam-se compreender os aspectos do desenvolvimento e aprendizagem da criança, percebendo qual o real papel da educação infantil na vida do nosso aluno e qual a contribuição de práticas educativas lúdicas no seu desenvolvimento intelectual, social, moral e cognitivo. Tais práticas devem ser planejadas e desenvolvidas de modo que as crianças possam interagir em um espaço mais humano e feliz. Neste contexto, é fundamental promover ações que valorizem de forma significativa a criança enquanto cidadã, considerando sempre sua condição de sujeito ativo no processo da sua aprendizagem e valorizar sua cidadania, ou seja, ter um novo olhar para a criança

como proposto pela ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990 e apresentado por Leite Filho (2001):

A ECA, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, insere as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos Direitos humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos e garantindo-lhes os seus direitos, assegurados em lei especial. Essa lei contribui com a construção de uma nova forma de olhar a criança – a visão de criança como cidadã. Pela ECA, a criança é considerada como sujeito de direito. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar (FILHO, 2001, p. 31-32).

Nesta relação com a criança é preciso considerar uma aprendizagem significativa que envolva o respeito à sua cidadania. E neste caminhar, a construção do conhecimento pela criança, predispõe de uma aprendizagem lúdica, realizada pela mediação do professor, que com o lúdico conseguirá atingir mais facilmente o universo infantil. Sendo assim, a criança poderá aprender brincando, divertindo-se através de jogos brincadeiras, leituras de histórias infantis, entre outros recursos que cabe ao educador criar. Mas o desafio maior está em fazer da educação infantil um espaço para aquisição de conceitos básicos para sua vivência em sociedade e desenvolvimento social, afetivo, físico, cognitivo (BATISTA, 2009).

E para tanto as atividades lúdicas devem ser valorizadas no ambiente da sala de aula como um recurso que irá possibilitar

a criança uma condição motivadora, agradável para se aprender, através das brincadeiras propostas. Brincando a criança pode reproduzir e recriar, ordenar o mundo à sua volta, além de lhe proporcionar as mais diferentes descobertas. E essas experiências podem ser vivenciadas também através de leituras que irão levá-la para o mundo da fantasia, da criação, do faz-de-conta, no qual ela consegue expressar-se de forma natural e criativa, criando vínculos afetivos com a história (FILHO, 2002).

Por isso, muitas vezes as crianças gostam de ouvir as histórias preferidas várias vezes como relata Batista (2007, p. 115) “elas pedem para ouvir, repetidas vezes, aquelas histórias nas quais encontram um maior vínculo como o momento afetivo pelo qual estão passando”. A criança tem suas próprias ideias, devemos enquanto professores saber ouvir, respeitar as opiniões para que a aprendizagem inicial seja um alicerce para desenvolvimento de sua personalidade, por isso a escola que trabalha com a infância deve.

[...] garantir os alicerces essenciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem inicial consistente. Para isto, é fundamental a prática de atividades que levem a criança a relacionar-se, ser e tornar-se, pensar, imaginar, compreender, movimentar-se e expressar-se, participando e contribuindo na construção do conhecimento. As crianças aprofundam a sua compreensão jogando, conversando, planejando, perguntando, experimentando, testando, repetindo e refletindo (MENDONÇA, 2007, p. 67).

Sendo assim, o trabalho a ser realizado na educação infantil precisa ser voltado a ludicidade através de um processo dinâmico e contínuo em que o papel do professor é perceber as necessidades de cada aluno, oportunizando sempre recursos variados para contribuir de forma significativa para a aprendizagem deste, pois as brincadeiras exercem um papel importante na construção de identidade da criança. Dessa forma, enquanto brinca ela tem um espaço com ela mesma e com o meio, onde recria e interpreta o mundo em que vive. E ainda “ao brincar, ainda, a criança está afirmando valores e sentimentos morais e éticos, percebendo o que é certo e o que é errado. Em outras palavras, está criando as bases de sua personalidade” (PASCHOAL; MELLO, 2007, p. 46).

Deste ponto de vista, a leitura praticada como uma brincadeira, ou seja, com intuito lúdico, deve favorecer o interesse do aluno e ao mesmo tempo ser prazeroso para ele. E a narrativa é uma das formas lúdicas de envolver a criança e pode contribuir para um crescimento intelectual. Batista (2007) diz que:

O aspecto lúdico da narrativa assegura, não só a gratificação do receptor, mas também, faz-lhe um elogio intelectual, na medida em que suas previsões aproximam de soluções do como. Fica, assim, evidenciado que o prazer advindo do jogo ficcional ultrapassa as fronteiras da simples gratificação competitiva, ao mostrar que as estruturas organizadas em narrativa são construtoras de sentido (BATISTA, 2007, p.107).

Ao contar histórias para nossos alunos, mesmo que inconsciente eles manifestam o que vivenciam das leituras. E essas experiências muitas vezes são presenciadas em suas brincadeiras, formando conceitos que serão utilizados na sua vida adulta, pois é através das brincadeiras e leituras que as crianças extravasam seus desejos e sentimentos, aprendem a respeitar o outro se socializando e resgatando sua cultura. Neste contexto, ao narrar uma bela história para a criança, provoca-se emoção na mesma, a ponto dela se envolver tanto na história, que usa sua imaginação para projetar-se na mesma. Desta forma a narrativa:

Pelo processo de “viver” temporariamente os conflitos, as angústias e alegrias dos personagens de uma história, o receptor pode multiplicar as suas próprias alternativas de experiência do mundo. O personagem pode, então, emprestar ao receptor sua grandeza e seus limites, vislumbrando outras formas de viver e ver o mundo (BATISTA, 2007, p. 107).

A narrativa proporciona diversão através de dinâmicas que seduzem, utilizam à voz envolvendo a criança na história do princípio ao fim dela. Assim a aprendizagem com leitura deve ser enriquecedora, em que as crianças possam se desenvolver como sujeitos ativos e criativos da sua aprendizagem, tornando-se o principal agente desta construção. Portanto, é fundamental na educação infantil a responsabilidade de todos os envolvidos proporcionarem condições para uma prática educativa comprometida com a ludicidade. De acordo com Didonet (2002):

A ludicidade é uma característica essencial da criança. Tudo para ela é um jogo. O brinquedo é sua forma própria de relacionar-se com o mundo. Pelo brinquedo ela mergulha no significado dos objetos e das situações, apreende-os, incorpora-os ao seu conhecimento e a seu mundo. Brincar é a coisa mais séria, mais absorvente de uma criança. É brincando que ela se desenvolve física e psicologicamente. Todas as atividades educativas em instituições devem ter um caráter lúdico (DIDONET, 2002, p.94).

Assim, trabalhar na educação infantil e entrar para esse universo fantástico onde o lúdico prevalece, é participar do imaginário da criança, atribuindo significados para essa imaginação. Pois o lúdico não é algo inato, e sim uma interação com o outro e desta forma, aproxima professor e aluno, que por sua vez, faz do brincar um aprendizado para a vida. E ainda diz Paschoal (2007):

Na organização do conhecimento empírico da criança, devemos considerar as situações de aprendizagem que são geradas na sala de aula, nas brincadeiras, nas conversas, na hora do conto, entre outros. É, nestes momentos, que ela começa a entender melhor o seu viver e expõe sua maneira infantil de ler/ver o mundo (PASCHOAL, 2007, p.95).

É necessário proporcionar espaço em sala de aula para as brincadeiras, onde as crianças aprendem a resolver os conflitos que surgem. Como diz Paschoal e Mello (2007) acredita-se que:

Na medida em que nos convencemos de que o brincar é a atividade da qual a criança mais conhece o mundo físico e mais é levada a organizar e a reorganizar seus processos de pensamento, ao mesmo tempo em que conquista as mudanças qualitativas mais significativas de sua personalidade, passamos a buscar as condições para garantir que este espaço privilegiado em nossa atividade docente na escola da infância (PASCHOAL; MELLO, 2007, p. 49).

Neste contexto, o brincar alegre, anima despertam nossos melhores sentimentos, e por outro lado, contribui de maneira significativa para que as crianças possam formar bons conceitos do mundo que as cerca. Um mundo em que as brincadeiras desenvolvam a autonomia, a criatividade, ao valorizar a sala de aula como um espaço para essas ações lúdicas, onde o professor vai perceber cada criança traz consigo, reconhecendo-a como um sujeito de direitos, desenvolvendo suas capacidades e habilidades (BATISTA, 2007).

Além disso, o educador pode levar o aluno a refletir sobre sua realidade social e cultural através das brincadeiras e dessa forma, oportunizar a este a interação com o outro ao estabelecer uma troca de experiência para sua socialização, e aprender a respeitar às diferenças. A prática pedagógica por sua vez, terá um melhor direcionamento, prática essa que respeita sempre o direito da criança à educação de qualidade, em que o adulto venha ser o mediador dessa aprendizagem, pois:

A criança não é um futuro homem, uma futura mulher ou um futuro cidadão. Ela é uma pessoa

titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo. A escola deve propor, desde a educação infantil, as experiências sobre as quais será possível fundamentar seus saberes, seus conhecimentos e suas habilidades (TONUCCI, 2005, p.15).

As brincadeiras precisam ser reconhecidas como algo sério, por isso, acredita-se que são papel da escola garantir espaços para atividades lúdicas, e professores que façam das suas práticas educativas ações, onde as brincadeiras transformem as aulas. Assim afirmam Paschoal e Mello (2007):

O desafio está em deixarmos as crianças livres para brincar num espaço provocador de experiências ricas e diversificadas e aprender a enxergar, nessa atividade, todos aqueles objetivos que temos anunciado para nossas práticas. Se aprendermos a ver no brincar todas as suas possibilidades, nosso trabalho será mais agradável para nós mesmos, educadores, e profundamente mais importante para nossas crianças, em seu presente e futuro (PASCHOAL e MELLO, 2007, p.51).

Por meio de uma proposta educativa voltada para a ludicidade, é preciso fazer do ato de ler algo divertido, ou seja, o livro ser utilizado como um recurso que possa envolver essa ludicidade. Neste contexto, o livro se torna um meio pelo qual, a criança possa brincar e enriquecer sua imaginação, usar a criatividade, desenvolver diversas formas de interação e comunicação, ou seja, pode enriquecer o cotidiano infantil nas instituições de ensino da educação infantil (DIDONET, 2002).

Entende-se que leitura deve ter como intuito principal o prazer de ler, mas também que é uma oportunidade para essas crianças construírem sua identidade social e cultural e valorizar sua cidadania ao enxergar com criticidade sua realidade social. E os professores por sua vez, devem fazer do simples ato de ler para a criança uma iniciativa de promover em nossa sociedade atual, a construção de leitores que valorizem o hábito de ler. Essas ações iniciadas desde a educação infantil podem despertar desde cedo o interesse da criança para a forma como irá agir e estar no mundo, compreender e interpretar a si próprio e a sua realidade.

3.2 LITERATURA INFANTIL: UM IMPORTANTE RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRAZER DE LER

O ato de brincar para a criança possibilita a diversão o entretenimento, assim como também se torna uma forma de entender o mundo. É neste contexto de construção de conhecimento que a fantasia, o faz-de-conta proporciona a criança vivenciar um mundo mágico, em que se pode brincar, imitar, inventar, expressar sentimentos, interagir com o outro.

A leitura por sua vez, também tem esse caráter, pois quando se é criança as histórias infantis encantam, suscitam a imaginação, despertam para o “mundo do faz de conta”, onde tudo que existe nos livros é possível, os seres inanimados as fadas, as bruxas, os monstros, entre outros elementos presentes

nas histórias infantis. Aspecto esse totalmente importante para o desenvolvimento cognitivo, e ao mesmo tempo um processo que têm implicações importantes também no desenvolvimento enquanto sujeito histórico, particularmente naquilo que se refere à construção de significados sobre o mundo que a cerca. Neste momento da infância, esses elementos presentes na literatura apontada como arte, são muito importantes, pois conforme Coelho (2000):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...] (COELHO, 2000, p.27).

Além da diversão, a leitura proporciona a criança o observar, refletir, ouvir, sensações que provocam medo, alegria, construindo gradativamente o prazer de uma boa leitura e entendemos que a literatura tem estímulos para essa construção. Nota-se que o livro tem esse “poder” de encantamento, quando utilizado como instrumento de diversão e brincadeira, em que a leitura pode se tornar espaço para a aprendizagem da imaginação e de reinvenção da realidade. Assim, ao ouvir uma história a criança pode vivenciar um mundo imaginário viajando através das histórias, participando ativamente em cada cena como se fosse um dos personagens do livro (KLEIMAN, 2000).

Deste modo, a literatura devido ao seu caráter de ludicidade e ficção, rico em textos que constituiu um mundo de fantasia têm esse poder. Visa principalmente o despertar para o

gosto de ler por prazer e conhecimento, uma leitura que vai além de uma função somente pedagógica, uma leitura de encantamento que tem como intuito o envolvimento entre o livro e a criança. Que faz que essa interação se torne significativa e possa ampliar o seu conhecimento dos diversos aspectos da produção de uma obra de arte literária. Como afirma Zilberman (1987):

Supondo este processo um intercâmbio cognitivo entre o leitor e o texto, verifica-se que está implicado aí o fenômeno da leitura enquanto tal. Esta não representa a absorção de certa mensagem, mas antes uma convivência particular com o mundo criado através do imaginário. A obra de arte literária não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria (ZILBERMAN, 1987, p.24).

Desta forma, acredita-se que a infância é o melhor momento para iniciar o processo de estímulo a leitura, motivando as crianças desde cedo a criar hábitos de ler por prazer, utilizando como caminho as histórias infantis e principalmente os textos literários devido a sua riqueza de detalhes, que promovem o entretenimento garantindo o interesse contínuo pela leitura. Sendo assim, o contato com o livro quanto mais cedo melhor, pois esse fator pode contribuir para o domínio da leitura na fase da aprendizagem da escrita. Desse modo à criança vai interagindo com o livro, formando seus conceitos sobre o mundo com a contribuição da literatura (BATISTA, 2007).

Segundo Cunha (1991, p. 105), “se o homem se constitui a proporção de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição e a literatura infantil um instrumento relevante dele.” Mas segundo Faria (2004) em seu livro “Como usar a literatura infantil em sala”, existem poucas iniciativas de trabalho com a literatura infantil e também a falta de pesquisa de caráter didático para utilização da literatura infantil em sala de aula, que muitas vezes é utilizada como uma mera abordagem pedagógica, quando poderia ser um valioso recurso para o estímulo à leitura prazerosa. E os poucos professores que se propõe a trabalhar com a literatura infantil são desvalorizados. Essa falta de preocupação com o trabalho voltado a literatura infantil está presente até mesmo nos cursos de formação de professores, raramente se encontra uma matéria que desenvolva recursos didáticos para utilização da literatura em sala de aula.

Por outro lado, essa ausência tem origens históricas que foi se constituindo ao longo da história e o professor precisa fazer um resgate à literatura infantil. Desse modo, poderá ter outra postura diante do trabalho com a literatura, que não seja essa apontada por Faria (2004):

Esta postura, que considera a atividade menor o trabalho com a literatura para crianças e jovens em geral (pesquisa, análise, avaliação, usos na escola), tanto no que diz respeito à literalidade desses livros como à (dês) importância de sua leitura na escola, tem origem em diferentes causas históricas (FARIA, 2004, p.11).

Neste contexto, o livro para criança passou a existir somente no final do século 17, pois antes não existia a chamada infância, adultos e crianças eram vistos como iguais (ZILBERMAN, 1987, p. 13). Desta forma não se escrevia para criança, segundo Zilberman (1987), em seu livro “A literatura Infantil na escola”, somente com a “nova concepção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter a privacidade”, a criança e seu mundo passam a ser percebido enquanto diferente dos adultos, e conseqüentemente passa a existir uma literatura voltada para o público infantil, e a escola por sua vez, se une à literatura para trabalhar com essa faixa etária. A partir disso, o aspecto do desenvolvimento intelectual da criança passa a ser uma preocupação dos adultos, assim como a manipulação de suas emoções, conforme relata Zilberman (1987).

A valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventadas a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (ZILBERMAN, 1987, p.13).

Essa tarefa é atribuída à escola, a qual trouxe algumas divergências que distorcem e desvalorizam o trabalho com a literatura, como destaca Zilberman (1987, p. 13) “a aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo”.

Neste contexto, a literatura foi utilizada para educar as crianças com intuito de dominação, uma educação que transmitia os ideais burgueses sem a promoção da reflexão em torno do contexto histórico a qual estavam inseridos; pois o adulto diante do contexto histórico e ideológico da sociedade elaborou uma concepção de infância em que a criança era um ser frágil, imaturo, que precisava ser educado de acordo com os ideais e conceitos da época (COELHO, 2000).

Torna-se evidente assim que, a literatura era utilizada para “veiculação de conceitos comportamentais” da época. Esse objetivo didático estava comprometido com a dominação da criança, não sendo a literatura reconhecida como arte, tornando-se um fato negativo entre a literatura e a educação. Esquecendo-se que a sala de aula é um espaço para a construção de bons leitores, que valorizam a leitura pelo simples prazer de viajar pela história, e a literatura por sua vez, é um importante recurso para essa formação. Assim como relata Zilberman (1987).

De um lado, o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras: o jovem não quer ser ensinado por meio da arte literária; e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica, sem avaliar os casos específicos. De outro, a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor de intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmedida sua utilidade (ZILBERMAN, 1987, p.14).

Desta forma, muitas vezes, a literatura foi utilizada pelos pedagogos e professores, com intuito de transmitir para criança o mundo de normas e valores da classe dominante, sem analisar que esta é uma arte para ser utilizada como um importante recurso envolvendo o estímulo à leitura prazerosa, destacando sempre o seu lado de ficção, possibilitando a criança fazer suas próprias interpretações do texto escrito de forma divertida, com ludicidade. Através de uma boa história a criança tem a possibilidade de compreender mundo a sua volta, assim como afirma Bettelheim (1980).

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

Entretanto, para que a literatura se torne um recurso para estimular o aluno a encontrar na leitura o prazer, o livro deve ter como primordial intuito estimular a imaginação da criança. Portanto as histórias devem ser ricas em imagens visuais que despertem sua atenção. Essa literatura envolve e incita no aluno a fantasia, ela faz com que a criança seja transportada para outros mundos imaginários proporcionando assim, uma experiência inesquecível em torno da leitura, criando toda uma expectativa em torno deste hábito.

Desta forma, cabe ao professor analisar a extrema importância e valorização de livros que utilize a literatura reconhecida como arte praticada de forma lúdica e prazerosa para criança, ou seja, uma literatura que promova o gosto pela leitura de forma a trazer uma compreensão do mundo pela criança, que por outro lado também venha suscitar no aluno a reflexão e compreensão da leitura escrita de forma crítica, pois segundo Zilberman (1987), isto significa por parte do professor, o reconhecimento de que a leitura é uma atividade decisiva na vida dos alunos, na medida em que, como se viu, permite a eles um discernimento do mundo e um posicionamento perante a realidade. Neste contexto, destaca Zilberman (1987):

“Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge seu estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores. E não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor (ZILBERMAN, 1987, p.23).”

Então trabalhar com a literatura procede de uma atuação em que o professor utilize textos com qualidade literária que deve ter como finalidade o conhecimento do mundo. Comprometendo-se com uma literatura em que a arte literária promova o gosto pela leitura e ajude o aluno na compreensão da sua realidade.

Segundo Faria (2004, p. 19), “sabe-se que o texto literário oferece ao leitor a possibilidade de “experimentar uma

vivência simbólica” por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito e/ou pelas imagens”. Deste modo, através da vivência simbólica a criança pode avaliar o mundo e situar-se nele, obtendo um conhecimento entre a ficção e a realidade e aos poucos aumenta e amplia o domínio da leitura mediada pelo professor.

Ao escrever uma pesquisa que vise o caráter do prazer de ler, propondo um estudo sobre o incentivo à leitura na educação infantil, logo se tem a Literatura Infantil como importante recurso para esse processo devido ao seu caráter lúdico, onde as crianças começam a aprender uma diversidade de conhecimento sobre o universo da leitura através da sua imaginação. Observa-se que a criança elabora suas próprias hipóteses sobre um texto escrito, argumentando com suas ideias e ponto de vista, aumentando seu vocabulário, mas também com a história, ela consegue expressar seus sentimentos, através de representações em que a criança possa se identificar com algum personagem da história (BATISTA, 2007).

Como se refere Bettelheim (1980), devido esta identificação a criança imagina que sofre com o herói suas provas e tribulações, e triunfa com ele quando sai vitoriosa. A criança faz tais identificações por conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói imprimem moralidade sobre ela. Com isso a criança traz para sua realidade uma forma alegre de vivenciar a vida. A literatura devido ao seu caráter de ficção, onde a fantasia está presente, prende a atenção da criança que por sua vez, aprende sempre algo sobre a história. Conforme Coelho (2000):

Note-se, porém, que literatura infantil ocupa um lugar específico no âmbito do gênero ficção, visto que ela se destina a um leitor em especial, a seres em formação, a seres que estão passando pelo processo de aprendizagem inicial da vida (COELHO, 2000, p. 164).

Entende-se que a criança pode trazer o conteúdo da fantasia de uma história para a construção de uma relação de prazer com o livro, num processo permanente que não se limite a sala de aula. Sendo que esta relação com a leitura seja representativa no sentido de ampliar o conhecimento da criança com uma relação criada através do imaginário num processo cognitivo entre o texto lido e o leitor, pois como relata Zilberman (1987):

[...] ao professor cabe detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado (ZILBERMAN, 1987, p.24).

Desta forma, compreende que a literatura infantil tem uma forma alegre de apresentar “o mundo da leitura” para as crianças. Ela pode oferecer subsídios teóricos que contribuem para o incentivo à leitura na educação infantil, para tanto, os professores têm que elaborar todo um trabalho, que irá oportunizar ao seu aluno uma leitura prazerosa, respeita a individualidade de cada um (COELHO, 2000).

Ressalta-se que o educador deve reconhecer a importância de adequar o livro a idade da criança, considerando assim as fases pertencentes à literatura. A partir deste pressuposto, é preciso conhecer as fases apontadas pela literatura, pois esse é um elemento que pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho em que se respeite o limite de cada criança, experiências e ligações com o livro a ser utilizado, assim a história fará mais sentido para a criança e será agradável para se ouvir. De acordo com Cunha (1991):

Para literatura Infantil, têm sido consideradas três fases: a do mito, a do conhecimento da realidade e a do pensamento racional. Parecemos fundamental alertar para relatividade dessas informações. Os limites apresentados são teóricos. Na realidade, cada criança tem seu próprio limite, num desenvolvimento peculiar definido por muitos e diferentes fatores. Mais do que conhecer as fases do desenvolvimento infantil, importa conhecer a criança, sua história, suas experiências e ligações com o livro (CUNHA, 1991, p.99).

Como foi dito acima, é preciso atentar aos pequenos detalhes que envolvem o trabalho com a literatura infantil e a fase é um deles, considerada como um ponto de referência como aponta Cunha (1991, p. 100) em seu livro “A narrativa para crianças”. Mas pode ser um aspecto pertinente à pesquisa para melhor compreensão do trabalho com a literatura infantil, pois é através de se conhecer pequenos detalhes e que vamos atingir o fim pretendido que é o incentivo à leitura prazerosa. Destaca-se a fase do mito devido ao seu caráter de fantasia, onde se encontram os mitos, as lendas, fábulas, adequadas às idades das

crianças de três a quatro anos, aspecto esse que se acredita ser importante para o trabalho na educação infantil como relata Cunha (1991):

Na fase do mito se encontram as crianças 3/4 a 7/8 anos. Predomina nelas a fantasia, o animismo: tanto quanto as pessoas, os objetos têm para a criança, alma reações. Não existe para ela diferença entre realidade e fantasia, e a leitura a ser feita para criança desta época é a que também não faz distinção: a literatura de maravilhas. Os contos de fadas, as lendas, os mitos e as fábulas são especialmente adequados a essa idade (CUNHA, 1991, p.100).

Compreende-se que esta fase interessa especialmente a pesquisa, pois visa uma leitura voltada ao público infantil de três a quatro anos, como também está ligada ao mundo da fantasia. A ludicidade está presente de forma alegre, concisa, divertida. Assim, os livros que têm a fantasia como foco principal irão envolver a criança renovando a cada leitura seu prazer de ler, experiências essas necessárias para desenvolver o contato com o mundo da escrita, e sua capacidade de comunicação. E por outro lado, os contos de fada presente na literatura que destacam a fantasia, enriquecem o mundo da criança, e permitem a ela aprender a resolver problemas interiores e lidar com eles, mesmo que esses contos foram inventados antes deles nascerem como afirma Bettelheim (1980):

Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes

contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro da compreensão infantil (BETTELHEIM, 1980, p.13).

Portanto é de extrema importância os professores saberem como utilizar a literatura em sala de aula com intuito de promover segundo Maria Alice Faria (2004, p. 08-09) em seu livro “Como usar a Literatura em sala de aula” “um universo lúdico, com criatividade”. A autora em seu livro não tenciona reduzir a literatura infantil apenas em uma abordagem pedagógica e sim capacitar os educadores para perceber toda riqueza de detalhes típica dos livros para criança. Aponta elementos básicos e trabalhos práticos para o dia-dia, utilizando da leitura de narrativas como “ferramentas literárias”, por outro lado à ilustração, como elemento constituinte do livro em suas diferentes funções e articulação com o texto escrito.

Faria (2004), destaca a importância de os professores lerem para as crianças numa linguagem didática e afetiva, utilizando preferencialmente o texto literário, pois ele é considerado polissêmico, apresentando um mundo de conhecimento para seu aluno, estabelecendo uma aprendizagem significativa. Quando a leitura se torna uma maneira divertida de conduzir uma aula, a brincadeira está presente e quando a criança brinca, relaxa se solta, mistura o real ao imaginário. Aspecto esses que são de extrema importância para valorização de uma leitura prazerosa.

Já o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão além do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias (FARIA, 2004, p.12).

Entretanto, para trabalhar a literatura infantil em sala de aula, é necessário saber narrar uma bela história com dramatismo, em que a todo o momento apareçam fatos novos e interessantes, cheios de peripécias e situações imprevistas, movimentando o espírito infantil (CUNHA, 1991). Para que desta forma envolva a criança em momento mágico, em que a leitura proporcione momentos de prazer, deixando a criança com vontade, desejo de ouvir a história novamente.

Para envolver a criança com a história segundo Abramovich (1997), é preciso estar atento ao aproveitamento do texto, criando todo um clima de envolvimento, e encantamento, respeitando pausas e intervalos para que a criança consiga construir e visualizar o seu cenário imaginário. Evitar descrições cansativas e cheias de detalhes, saber trabalhar a tonalidade da voz, sussurrando, levantado a voz, valorizando a onomatopeias, para que o ouvinte vivencie e tome sua posição; começando a história sempre com “senhas mágicas como era uma vez”, mantendo o ritmo sem ter pressa de acabar e terminar a história de maneira especial, mostrando para a criança que tudo que ouviu está impresso num livro e ela poderá ler quantas vezes quiser. Cabe ao professor despertar emoções, estimulando a

curiosidade a cada passo da história. Portanto como afirma Faria (2004):

O professor, para elaborar seu trabalho com a leitura de livros para as crianças, precisa ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem pensar ainda na sua utilização em sala de aula. Em seguida, virá à leitura analítica, reflexiva, avaliativa. Neste contexto, é fundamental escolher um livro bem-acabado, bem-feito que aguce os olhos das crianças, com ilustrações interessantes (FARIA, 2004, p.14).

O educador aos poucos deve articular o texto escrito com o visual, fazendo do momento da leitura a hora mais agradável possível, onde as crianças se sintam hipnotizadas, provocadas a sentir emoções de forma intensa pela história. Como afirma Abramovich (1997):

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetara colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a serem resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa) (ABRAMOVICH, 1997, p. 24).

Pois quando se escolhe com critérios uma boa literatura infantil, tem-se a oportunidade de brincar através da leitura,

tornar o contato com o livro um momento de diversão escolhendo uma boa trama deixando bem claro como a história acontece, com seu começo, meio e fim, respeitar a sequências das cenas. Os professores precisam contar a história com conhecimento, sem improvisações, pois o sucesso da história está em narrar com simplicidade e autenticidade estimulante para o seu leitor mirim. Assim como afirma Coelho (1986):

Constada a importância da história como fonte de prazer para criança e a contribuição que oferece ao seu desenvolvimento, não se pode correr o risco de improvisar. O sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade. O roteiro possibilita transformar o improvisado em técnica, fundir a teoria à prática. O primeiro passo consiste em escolher o que contar (COELHO, 1986, p. 13).

Para tanto, é necessário utilizar da literatura de uma forma artística, permitindo que a criança divirta-se enquanto vivencia a história, e que de alguma forma essa história quando bem selecionada ofereça recursos para o ouvinte refletir sobre si mesmo, trazendo de alguma forma experiência para sua vida que seja duradoura e importante, pois segundo Coelho (2000, p.164) “Aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda”. A sua relação com a leitura deve ser sempre prazerosa, promovendo momentos de intensa experiência, enriquecendo sua aprendizagem de maneira significativa, porque a prática de leitura em sala de aula não

pode estar ausente, principalmente os contos de fada, pois conforme Bettelhim (1980):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesmo, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significados em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHIM, 1980, p.20).

Deve-se refletir sempre sobre a prática educativa, procurando enxergar as particularidades de cada criança, sua relação com o mundo, pensando em uma proposta que vai além dos modelos estabelecidos pela sociedade como prontos e acabados, e estruturar as ações em algo que aguce o aluno a ir além do que lhe é proposto, isto é, com autonomia, criatividade, sabedoria, e construir sua aprendizagem de forma significativa estabelecendo novos conceitos. Com isso as intervenções, interações, mediações com a leitura poderão ajudar na construção do conhecimento e desenvolvimento da criança, ao oferecer uma diversidade de possibilidades com a leitura dedicada ao mundo infantil ao se utilizar a literatura infantil, que além de promover a diversão, expressão de emoções, entretenimento, permite também com a sua utilização adequada à construção de bons leitores.

Os professores devem valorizar o trabalho com a literatura infantil como uma atividade enriquecedora da criatividade, e autonomia de seus alunos, construídas através de leituras prazerosas onde o professor se comprometa com

práticas educativas que envolvam a leitura de forma lúdica centrando seu trabalho na criança.

3.3 LER E APRENDER

A leitura para exercer seu papel social deve ser formadora, para tanto, precisa ser interessante, dinâmica, atrativa e prazerosa, principalmente, quando seu público-alvo são as crianças. Tais estímulos poderão desenvolver nelas o gosto pela literatura e até mesmo o hábito de ler. Para Klebis (2006), a didática da leitura na escola é muito voltada para o ensino de técnicas, busca-se, muitas vezes, somente o desenvolvimento de habilidades, deixando de lado tudo mais que envolve a leitura e sua relação com ela. De acordo com o mesmo autor:

Nessa perspectiva, parece que a importância do ato de ler resume-se ao conjunto de procedimentos estratégicos, dispositivos táticos e processos cognitivos que os textos exigem de seus leitores na busca dos significados (KLEBIS, 2006, p. 17).

A leitura tendo em vista somente o aprendizado de técnicas se esvazia de seu sentido total.

A leitura envolve, obviamente, processos cognitivos tais como entender, interpretar, inferir, relacionar, apreender; exige raciocínio lógico, contextualização, visão crítica. Todavia, a leitura

tem também implicações subjetivas que escapam a tudo isso, e é, em parte, em virtude dessas implicações, que a leitura não pode ser entendida somente como técnica, o que nos levaria à ideia de métodos pré-fabricados através dos quais aprenderíamos as formas mais corretas e eficientes de ler (KLEBIS, 2006, p. 18).

A atuação da escola, segundo Klebis (2006), deve ir além do desenvolvimento das habilidades/competências leitoras, precisa propiciar o envolvimento do aluno com o livro, com a leitura, contribuindo não somente para o desenvolvimento dos leitores iniciantes, mas, também, criando condições para a autonomia do aluno enquanto leitor, o qual se sinta estimulado a cultivar a leitura ao longo de sua vida. Dentre as dificuldades encontradas no desenvolvimento da leitura escolar, as condições das bibliotecas e o acesso a elas são empecilhos que se destacam.

Muitas vezes ao visar à conservação do acervo, as crianças são praticamente impedidas de estabelecer contato com os livros, quando, na verdade, para estimular o gosto e o hábito pela leitura, é preciso um “envolvimento” com eles, através da escolha de obras, por exemplo, para poderem ser, posteriormente, utilizadas no dia a dia, em sala de aula ou até mesmo na biblioteca. Os alunos precisam de uma vivência intensiva e intensa com textos, autores e gêneros diversos (COELHO, 2000).

Enquanto um dos espaços em que se determinam as relações entre leitores e livros, a biblioteca precisa atrair os novos leitores e abrir-se a esses

“buscadores” iniciantes, no sentido de recebê-los e encorajá-los à descoberta dos leitores que são eles próprios, bem como das práticas de leitura com as quais mais se identifiquem (KLEBIS, 2006, p. 61).

O público infantil precisa perceber que a biblioteca pode ser uma fonte de prazer, diversão, somente dessa forma ela exercerá seu efetivo papel no desenvolvimento infantil. A biblioteca precisa apresentar um ambiente agradável, onde os alunos se sintam acolhidos e com o qual se identifiquem, as obras devem estar ao alcance dos mesmos, para que possam manuseá-las, senti-las e então fazerem suas escolhas, e, na falta de um bibliotecário, cabe ao docente preparar esse cenário, buscando mostrar para seus alunos que esse lugar especial foi preparado para eles (KLEBIS, 2006).

De acordo com Silva (2009), a oferta de livros, a disposição dos mesmos e o contato com eles, ou seja, a existência e estrutura de uma biblioteca escolar são indissociáveis da formação de um leitor, o contato da criança com a obra, o poder de escolha, de manuseio, a possibilidade de acesso aos livros são aspectos que precisam ser considerados quando se trata de uma criança que não se interessa pela leitura.

Segundo Coelho (2000), é fundamental considerar e respeitar as fases do desenvolvimento da criança, as necessidades e os interesses que acompanham cada uma delas, e, através dessas informações, direcionar os tipos e os métodos de leitura a serem empregados, levando em conta o que a criança busca, o que a aflige naquele momento de sua vida.

Essa nova valorização do espaço escolar não quer dizer, porém, que o entendemos como sistema rígido, reprodutor, disciplinador e imobilista que caracterizou a escola tradicional em sua fase de deterioração. Longe disso. Hoje, esse espaço deve ser, ao mesmo tempo, libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence (COELHO, 2000, p. 17).

O professor precisa ter consciência que o trabalho com crianças requer o lúdico, porém, sem desprezar o conhecimento advindo da diversão, ou seja, todo o trabalho, todo o processo, toda a ação devem ter um fundamento, propiciar conhecimento, mas sempre tendo em mente que a criança assimila e aprende através da brincadeira, portanto, deve haver estudos programados, bem como atividades livres (COELHO, 2000).

Sendo assim, o educador deve estar ciente que ler histórias para as crianças não é só propor aprendizagem, mas propor que se tornem leitoras, oportunizar momentos de gargalhadas, suscitar o imaginário. Permitir que elas encontrassem respostas a tantas perguntas e dúvidas que a incomodam durante este período da infância (PENTEADO, 2007, p. 40).

Segundo Penteado (2007, p.43), inúmeras são as possibilidades de aprendizagem que uma história carrega, ou seja, sempre que uma história for lida, ouvida ou contada, a criança aprenderá algo, assimilará conhecimento e se desenvolverá, seja através do assunto, da história ou das

discussões produzidas, da observação e até mesmo da fala. Ainda de acordo com a mesma autora: “(...) a leitura contribui de forma decisiva para preencher as lacunas na formação da criança. Uma história traz consigo inúmeras possibilidades de aprendizagem”.

Uma história traz consigo inúmeras possibilidades de aprendizagem, entre elas estão à troca de opiniões e o desenvolvimento de sua capacidade de expressão. Interagindo a criança com diversos textos de tal forma que possibilite o entendimento do mundo em que vivem e construam aos poucos seu próprio conhecimento (PENTEADO, 2007, p. 41).

Lajolo (2000, p.38) também alerta a importância de se escolher bem as obras, buscando associá-las não só à idade da criança, à fase pela qual está passando, mas considerar, inclusive, seus interesses e seus conhecimentos prévios, respeitando-a como leitora que é ou será, ou seja, “(...) escritor/ leitor interessado em seduzir o outro tem de construir hipóteses relativas ao leitor que deseja seduzir”. A criança leitora precisa se identificar com a obra, se sentir parte dela, conseguir relativizá-la com sua vivência, seus interesses, expectativas, sua realidade e, dessa forma, perceber e absorver também os conhecimentos nela contidos.

Outro fator muito importante, segundo Aguiar (2001), são as formas de apresentar e de trabalhar com a Literatura Infantil, esse processo precisa e deve proporcionar aprendizado e promover o desenvolvimento infantil, mas acima de tudo precisa ser prazeroso, fazer com que essa “viagem” pelo mundo

dos personagens, traga boas experiências, deixe “boas sementes”, para que possa haver continuidade, possa despertar o interesse e o prazer de aprender através da leitura, que assim como o real, traz inúmeras experiências para a criança.

Aguiar (2001), chama atenção à necessidade de observação dos alunos, seus interesses, as fases pelas quais passam para a escolha das obras. Cecília Meireles (apud, AGUIAR, 2001, p. 17) afirma que “literatura infantil é tudo o que se escreve para a criança que ela lê com utilidade e prazer.” Portanto, o interesse da criança pela história é fundamental para a efetivação de todos os aspectos que norteiam o trabalho com leitura, há necessidade de interesse para haver envolvimento e, através deste, desenvolvimento, aprendizagem e prazer de ler.

Atualmente, a edição do livro infantil tem merecido extremo cuidado no que cerne a papel, diagramação e, sobretudo, ilustração. Muitas vezes, vale mais a linguagem visual do que o texto escrito (...) o livro torna-se cada vez mais agradável e chamativo na busca do leitor, absorvendo, inclusive, os recursos gráficos do computador (AGUIAR, 2001, p. 32).

O envolvimento com a obra, a identificação da criança com a leitura que está sendo realizada é fundamental, é através dessa cumplicidade com a história que todo processo de desenvolvimento vai fluindo, somente esse sentimento pode fazer com que haja compreensão, interesse, aprendizado e a criança se familiariza com a literatura de forma harmoniosa e agradável, vai adquirindo o hábito da leitura e o prazer de ler (KLEBIS, 2000).

As idades de leitura relacionam-se a interesses diversificados, mas outros fatores também interferem nas preferências literárias da infância: são as condições ambientais, os apelos de outros produtos culturais (como programas de televisão, por exemplo), a educação diferenciada para meninos e meninas, o acesso a uma diversidade de materiais de leitura, os modelos de leitor/ não leitor com que a criança convive, a tradição oral da sua comunidade, entre outros (AGUIAR, 2001, p. 139).

A criança vai aprendendo à medida que cresce isso acontece de uma forma geral, à qual a leitura não foge tudo precisa ser estimulado, “primeiro a criança tem que ouvir histórias e poemas para depois ler sozinha: seja em que série estiver esse princípio é válido para despertar o gosto pela leitura.” (AGUIAR, 2001, p. 135).

Como em todo o processo de desenvolvimento, os estímulos oferecidos pelo meio social e cultural em que a criança está inserida são indispensáveis também para seu amadurecimento como leitor. À medida que o aluno ouve, lê, conta, desenha histórias, vai preenchendo os espaços vazios existentes nelas com o seu conhecimento de mundo e se constituindo delas também, pois, através dos aspectos subjetivos da criança e da história,

A sala de aula precisa ter um ambiente acolhedor, atraente e capaz de promover de forma mais eficiente o gosto pela leitura e escrita. Alfabetizar e letrar uma criança é colocá-la em contato com o mundo da leitura e da escrita, para que ela possa

apropriar-se de significados, construir conhecimento e se constituir como pessoa (PENTEADO, 2007, p. 39).

De acordo com Zilberman (apud, Penteado, 2007), a prática docente deve considerar a criança no processo de ensino, conhecê-la para poder envolvê-la, motivá-la, criar em torno da leitura, assim como da educação em geral, um ambiente acolhedor com o qual o aluno se identifique se sinta acolhido, tendo acesso à diversidade de gêneros literários e assuntos, em que além da indicação do professor, haja espaço para escolhas, tempo para a diversão da leitura e para sua reflexão, que nem toda às vezes deve ser moralizada pelo educador, pois o papel da Literatura Infantil vai além da história, atua na construção de significações e na constituição da criança.

Não existe método específico para ensinar leitura, mas a motivação que o professor utiliza é o que importa. O professor como facilitador, deve proporcionar aos seus alunos diferentes gêneros literários como: contos de fadas, fábulas, lendas, poemas, contos, entre outros. Cada um desses gêneros literários traz diferentes valores a serem considerados pelo professor. Estes vêm mudando conforme a realidade em que se vive (ZILBERMAN, apud, PENTEADO, 2007, p. 39).

O docente precisa estar sempre atento às preferências e necessidades de seus alunos, proporcionando variedade nas obras, nas abordagens, nos métodos utilizados para se trabalhar a leitura, principalmente, sempre tendo em mente que as práticas precisam ser interessantes, envolventes e significativas. a leitura é baseada nas experiências e na compreensão que o leitor tem de

mundo, compreensão essa que vai sendo ampliada através do ato de ler.

De acordo com Ariès (1981), até por volta do século XII, à infância era desconsiderada. É provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo, e nem para suas necessidades e peculiaridades. À medida que essa concepção vai evoluindo, a criança passa a ser alvo também do comércio e seus interesses e necessidades passam a ser considerados, surgindo, então a literatura infantil.

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo), e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria. (LAJOLO E ZILBERMAN, 2004).

Percebe-se que a literatura contribui para o desenvolvimento infantil, para sua assimilação do mundo, das coisas e acontecimentos ao seu redor e até de si mesma, à medida que a criança adquire novas concepções, experiências e visualiza novas possibilidades através da leitura realizada e do prazer de ler. Segundo Bettelheim (2008):

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir

soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 2008, p. 13).

Ao buscar-se a importância do processo de introdução da leitura na educação infantil e as formas de se trabalhar com essa literatura, descobre-se que o ato de ler sempre contribui para o conhecimento e para o desenvolvimento mesmo quando não objetivado, pois através dela a criança mergulha num mundo diferente, de onde ela extrai informações objetivas e subjetivas sobre os mais diversos assuntos, conflitos e sai de lá mais preparada para enfrentar o mundo e as situações que a cercam, daí a necessidade de se escolher obras adequadas que vão de encontro aos interesses do aluno, respeitando seu contexto, seu desenvolvimento e suas necessidades (COELHO, 2000).

A escola e a literatura podem demonstrar sua utilidade quando se tornarem um espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal. Enquanto a criança não desenvolver a habilidade da leitura é papel do professor provocar essa interação mediada pela narração do conto (PENTEADO, 2007, p. 41).

Compreender a importante contribuição do professor que media as relações da criança com o livro, e principalmente a importância dos métodos e práticas de leitura para essa construção do conhecimento, que influi diretamente na formação da criança leitora e na construção de sua relação com a leitura e com os livros, construção, porque envolve um processo, a criança ouve, conta e depois começa a ler histórias e esse processo interfere diretamente na visão que ela formará acerca do ato de ler (BETTELHEIM, 2008).

Que a relação da criança com o livro vai se basear na forma com que ela teve contato com a literatura, em que circunstância isso aconteceu, quais objetivos nortearam a leitura e o tipo de acesso que teve aos livros, como complementa Klebis (2006):

Destaca-se a importância do papel mediador do professor em relação à formação de leitores, no sentido de criar condições para que as práticas mais significativas, sensíveis e humanas se realizem nos espaços escolares de leitura, promovendo o encontro com uma obra que é “dada a ler” ao leitor sem necessidade de “medir”, em todos os momentos e que sujeitos e textos se encontram o desempenho ou a competência de leitura dos alunos (KLEBIS, 2006, p. 126).

O professor deve atuar como facilitador da relação da criança com a leitura, sempre tendo em mente que os métodos e práticas adotadas vão permear essa relação e que será através de suas experiências que o aluno se aproximará ou se afastará dos livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, registra-se a satisfação em trabalhar com essa temática, como também, a satisfação ao falar de algo que está presente na realidade infantil, ou seja, o mundo do mágico, do lúdico, da contação de histórias e incentivar a leitura infantil nada mais é que estimular o lado imaginário e criança de cada pessoa. Desta maneira, não é possível falar da leitura sem apreciar o que realmente ela desperta na criança: a emoção do ouvir, do sentir, refletir, do olhar para o mundo com mais alegria de viver. Qual criança que ao ouvir uma história não se contagia? Vivenciando um momento de puro encantamento. A leitura por sua vez, provoca as mais variadas sensações, e principalmente o prazer em ouvir uma bela história, que nos faz por alguns momentos viajar no mundo imaginário, mágico, irreal, onde tudo pode ser possível.

Assim, acredita-se que a leitura jamais pode ser vista meramente como um comportamento mecânico, utilizada somente com o intuito de aprender a ler decifrando o código da escrita, sem nenhuma iniciativa que leve o sujeito a refletir sobre seu próprio ato de ler, fazendo uso da leitura para sua vida cotidiana.

E esta reflexão pode trazer subsídios teóricos para transformar o próprio conhecimento intelectual, moral e social. Sendo assim, é possível afirmar que ao longo da pesquisa, a leitura revelou-se um importante recurso para ampliar também à linguagem, a aquisição de conceitos, além de melhorar a

condição de letramento, portanto é fundamental que os professores de educação infantil assumam para si o papel de estimulador do hábito de ler.

É preciso que em sala de aula o professor desenvolva diferentes estratégias de leitura, principalmente envolvendo a literatura, pois ela se configura como uma forma lúdica de envolver a criança, principalmente a narrativa, que traz em si uma essência lúdica, que transforma tudo em uma deliciosa brincadeira, respeitando assim, o direito da criança de brincar, assim como também aprender e refletir sobre os processos da leitura.

Acredita-se que desta forma a criança terá um melhor desenvolvimento, ou seja, o brincar torna a aprendizagem mais significativa para a criança. E como já foi mencionado, cabe ao professor o papel de incentivar a criança a apreciar uma bela história, assim como também ser o provocador de experiências que façam estas pensarem e criarem com as possibilidades da leitura. Neste contexto, os resultados obtidos com a pesquisa tornam-se o início de um trabalho que não pode parar aqui, é preciso ir a campo verificar na íntegra a proposta da pesquisa.

Complementa-se aqui esta proposta de trabalhar a leitura na educação infantil com amor e dedicação, pois o professor é mediador do desenvolvimento do gosto pela leitura, oportunizando a criança ver os livros como grandes fontes de informações e conhecimentos, que será importante para sua vida futura.

Entender que a leitura hoje, tem caráter de emancipação política, intelectual, social, afetiva. Enfim, com desenvolvimento deste trabalho tive ainda mais a certeza do quanto à leitura é importante na vida acadêmica e profissional, ou seja, para a vida. A leitura é um hábito que deve ser estimulado na família e a sua continuidade se dá na educação infantil, pois é na infância que se constroem os alicerces para a vida adulta.

Então por que não incentivar a leitura nesta etapa da vida? Mas este deve ser um incentivo que aproveite todo o entusiasmo, curiosidades da criança. Desse modo, acredito que a criança possa ter autonomia nas suas diferentes manifestações enquanto sujeito de direitos e cidadã. Portanto a pesquisa oportunizou-me refletir sobre a minha prática educativa e ser uma melhor profissional e mais consciente em torno do ato de ler. A leitura pode apresentar todo um conhecimento de mundo, assim como também é uma forma de estar se auto educando, descobrindo os mistérios do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson. **Histórias de Leituras – Cultura Letrada no Brasil: Objetos e Práticas**. Campinas – SP: Mercado das letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP:FAPESP; 2005.

ADATTO, Kiku. **Conceito de infância passa por transformação**. In: O Estado de São Paulo. Matéria de Peter Applebome. Em 25/maio/1998. ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973. p.279

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Era uma Vez... na Escola, Formando Educadores para Formar Leitores**. Belo Horizonte. Formato editorial, 2001.

ALVES, Mirian Clavico. Biblioteca Escolar e Leitura na Escola: Caminhos para sua Dinamização. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org). **Leitura na Escola**. São Paulo. Global. ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **Entre fraldas, mamadeiras, risos e choros: por uma prática educativa com bebê.** Londrina: Maxiprint: 2009.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Piaget e Paulo Freire.** Porto Alegre: Palmarina, 1993.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada: literatura e teoria.** Rio de Janeiro: Paz Terra, 1980.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** São Paulo. Editora Paz e Terra S / A, 2008.

BRASIL, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.**

BRASIL, **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, n. 248. Brasília, DF.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRESCIANE, Ana Lúcia. Formadora do Instituto Avisa Lá. **Revista Nova Escola** – edição especial, 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. *In*: GOULART, Ana Lucia de Faria; MELLO, Suely Amaral (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo. Editora Estação Liberdade Ltda, 2001.

COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil. Teoria, Análise, Didática**. São Paulo. Editora Moderna Ltda, 2000.

Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Art. 205-214. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

COONTZ, Stephanie. **The way we really are: Coming to terms with america's changing families**. Nova York, Basic Books: 1997.

CORSARO, W. **We're friends, right: inside kid's cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

DE MAUSE, Lloyd. **História de la infância**. Madri, Alianza Universid: 1991.

DELGADO, Ana C. & MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Educ. Soc., Campinas, Vol. 26, n 91, maio/ago. 2005. Acesso em 21/06/2019.

DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Florianópolis: **Revista Zero-a-seis**. 2001. Disponível em. Acesso em 21/06/2019.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. Martins Fontes, 2ªed., São Paulo: 2005.

DIDONET, Vital. **Educação infantil**. Humanidades, Brasília, 2002.

DOLTO, Françoise. **La causa de los niños**. Buenos Aires, Paidós: 1993.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FABRE, Daniel. O Livro e sua Magia. *In*: CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo. Editora Estação Liberdade Ltda, 2001.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: contexto: 2004. (Série Coleção como usar na sala de aula).

FASS, Paula. **Conceito de infância passa por transformação**. *In*: O Estado de São Paulo. Matéria de Peter Applebome. 1998.

FEHER, Michel. **Fragments para uma história del cuerpo humano**. Tomo III. Barcelona, Taurus: 1992.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

FILGUEIRAS, Karina Fideles. Psicopedagogia On-line, 2001. Um estudo sobre a lateralidade como fator influente na

alfabetização. Disponível em: Acesso em: 14 abril de 2019. 2016.

FORTUNA, Tânia Ramos. A reinvenção da infância. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 2, n. 6, p. 18-21, 2005.

FRABONI, Franco. **A Escola Infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e Didática.** In. ZABALTAR, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre. 1998.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim tia, não: cartas a quem ousar ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. Panorama e perspectivas da infância no século XXI. In: _____. **O universo simbólico da criança.** Petrópolis: Vozes, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2004.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor: 2001.

HURST, Hunter. **Family court in the United States**. New Jersey, Basic Books: 1998.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura e Envolvimento: A Escola, a Biblioteca e o Professor na Construção das relações entre leitores e Livros**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP – Faculdade de Educação, 2006. (Dissertação de Mestrado).

KRAMER, Sonia. **Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

LEWIS, Melvin; WOLKMAR, Fred R. **Aspectos Clínicos do Desenvolvimento na Infância e Adolescência**. 3. Ed. São Paulo: Editora Artes Médicas, 1993.

MORAES, Zilma Ramos de Oliveira. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento- Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohlde. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel de Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

VYGOTSKY, Lev Semenovietch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZORZI, Jaime Luiz. A Intervenção Fonoaudiologia nas Alterações de Linguagem Infantil. 2. Ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.



Accesse:

www.editoraperformance.com

E-mail: editoraperformance@gmail.com

(82) 99982-6896