



MAYRA ALEJANDRA CONTRERAS MADRIGAL

**PERCEPÇÕES DA AFETIVIDADE EM ATIVIDADES DE
LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
PARA CRIANÇAS**

LAVRAS - MG

2019

MAYRA ALEJANDRA CONTRERAS MADRIGAL

**PERCEPÇÕES DA AFETIVIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA
E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Prof.^a Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS – MG

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Madrigal, Mayra Alejandra Contreras.

Percepções da afetividade em atividades de leitura literária e contação de histórias para crianças / Mayra Alejandra Contreras Madrigal. - 2019.

94 p.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Afetividade. 2. Contação de histórias. 3. Leitura Literária.
I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

MAYRA ALEJANDRA CONTRERAS MADRIGAL

**PERCEPÇÕES DA AFETIVIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA
E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 26 de novembro de 2019

Prof. Dr. Ilsa do Carmo Vieira Goulart	UFLA
Prof. Dra. Larissa Bulhões	UFLA
Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni	PUC-Campinas

Prof. ^a Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS – MG

2019

*A todos que contribuíram para que eu pudesse
me tornar quem sou hoje.*

Dedico

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação (DED), pela oportunidade concedida para a realização do mestrado.

Agradeço a Deus por ter me dado fortaleza e determinação nos momentos nos quais mais precisei Dele, agradeço por me sustentar com seu amor e benção e por colocar em minha vida pessoas tão especiais.

À minha família, em especial minha mãe, por seu amor e apoio incondicional para que eu pudesse culminar essa etapa, quem não mediu esforços para que eu estivesse onde estou hoje.

A meu esposo, obrigada por ter sido minha âncora, por estar ao meu lado sempre me apoiando e me incentivando, você tornou esse caminho mais leve.

Aos meus irmãos por seu amor e força nos momentos em que eu mais precisei.

A minha avô e segunda mãe por seu amor e carinho. Devo tudo a vocês.

A minha orientadora professora Ilsa do Carmo Vieira Goulart pela parceria, confiança, disponibilidade, paciência e apoio na orientação deste trabalho. Obrigada por me guiar nesse caminho com tanto entusiasmo e atenção.

Aos professores Mestrado em Educação da UFLA, pelos ensinamentos transmitidos e pela valiosa colaboração e trocas de experiências ao longo desses quase dois anos.

Aos membros da banca, as professoras Cristina e Larissa, pelas valiosas contribuições ao longo de todo processo que envolveu a consolidação deste sonho e pela preciosidade dos comentários.

MUITO OBRIGADA!

SUMÁRIO

RESUMO	8
RESUMEN	9
1. INTRODUÇÃO	5
2. DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO AFETIVO DA CRIANÇA	12
2.1 Teoria do desenvolvimento infantil	12
2.1.1.Fases do desenvolvimento humano segundo Wallon	13
2.2. Conceito de afetividade por Wallon e Vigotski	16
3. MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	18
3.1. Funções psicológicas superiores	20
3.2. Os pressupostos da psicologia histórico-cultural	23
4. LEITURA LITERÁRIA	28
4.1 O que é ler?	28
4.2. Leitura: um processo sócio-histórico-cultural	31
4.3 Leitura literária	32
4.4 Literatura infantil na sala de aula	34
5. PERCURSO METODOLÓGICO	39
5.1 Caracterização da escola e dos participantes da pesquisa	41
6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	43
6.1 Explorando a compreensão de leitura pela ótica das crianças	44
6.2. A compreensão de afetividade na ótica das professoras	49
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
8. REFERÊNCIAS	65
9. ANEXO	73
ENTREVISTAS	73
Entrevistas com crianças	73
Entrevista com as professoras	74

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar o discurso de quatro professoras da educação infantil e de cinco crianças de 4 a 5 anos, sobre as percepções de leitura e a afetividade que envolve a tríade criança-livro-adulto. Os primeiros anos de vida de uma criança se constituem num período de intenso aprendizado e desenvolvimento, em que se assentam as bases do aprender. Nessa fase, o atendimento educacional e afetivo tem um impacto no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, gerando melhores desempenhos escolares, menores taxas de deserção escolar e maiores possibilidades de completar o ensino médio, em comparação aos alunos que não receberam acompanhamento adequado. Destaca-se a importância da leitura literária e da contação de histórias nas relações entre professor-aluno, partindo do princípio de que no processo educativo, o professor deve direcioná-lo de forma planejada, sistematizada, tornando o saber docente uma ferramenta desencadeadora de mudanças que levem direto à transformação da sala em um ambiente envolvente e propício à aprendizagem. A pesquisa teve como objetivo analisar o discurso de quatro professoras da educação infantil e as respostas de cinco crianças de 4 a 5 anos, sobre a percepção de leitura e a afetividade que envolve a tríade criança-livro-adulto. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. O procedimento de coleta de dados baseou-se em entrevistas coletivas realizadas a um grupo de 5 crianças e 4 professoras da educação infantil de uma escola da rede municipal de ensino, de uma cidade de Minas Gerais, sobre o que compreendem por afetividade. A análise das respostas das crianças possibilitou identificar duas características nas suas respostas. A primeira que toma como centralidade uma “percepção objetiva” do contexto da pergunta direcionada e outra que considera uma “percepção subjetiva” da realidade temática questionada. A análise da entrevista coletiva realizada com as professoras permitiu identificar cinco aspectos mediadores, inicialmente, identificados nas falas das professoras como: (a) aspectos voltados à compreensão da relação afetiva entre professor e aluno; (b) aspectos relacionados à compreensão de afeto (afetividade); (c) aspectos que envolvem atitudes do cotidiano cooperam afetivamente na relação professor-aluno; (d) aspectos direcionados a mediação por meio da leitura literária e da contação de histórias; (e) aspectos direcionados à afetividade na atividade de leitura literária ou contação de histórias. Como produto final desta dissertação vão ser publicados dois artigos em revistas científicas.

Palavras-chave: Afetividade. Leitura Literária. Contação de histórias. Desenvolvimento emocional.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar el discurso de cuatro profesoras de educación infantil y cinco niños de 4 a 5 años, sobre las percepciones de lectura y el proceso de afectividad que involucra la tríada libro-niño-adulto. Los primeros años de un niño son un período de intenso aprendizaje y desarrollo, sobre el cual se ajustan las bases de aprendizaje. En esta fase, la asistencia educativa y afectiva tiene un impacto en el proceso de desarrollo de la personalidad del niño, lo que lleva a un mejor rendimiento escolar, menores tasas de abandono escolar y mayores posibilidades de completar la escuela secundaria, en comparación con los estudiantes que no recibieron un seguimiento adecuado. Destacamos la importancia de la lectura literaria y la narración de historias en las relaciones profesor-alumno, suponiendo que en el proceso educativo, el profesor debe dirigirlo de manera planificada y sistematizada, haciendo del conocimiento de la enseñanza una herramienta que desencadene el cambio, que conducen directamente a la transformación de la sala en un entorno atractivo y amigable para el aprendizaje. La investigación tuvo como objetivo analizar el discurso de cuatro profesoras de educación infantil e las respuestas de cinco niños de 4 a 5 años, sobre la percepción de lectura y la afectividad que involucra la tríada niño-libro-adulto. Para esto, se desarrolló una investigación de campo con enfoque cualitativo. El procedimiento de recolección de datos se basó en entrevistas colectivas con un grupo de 5 niños y 4 profesoras de educación infantil de una escuela municipal de Minas Gerais, sobre lo que entienden por afecto. El análisis de las respuestas de los niños permitió identificar dos características en sus respuestas. La primera que toma como centralidad una "percepción objetiva" del contexto de la pregunta dirigida y otra que considera una "percepción subjetiva" de la realidad temática cuestionada. El análisis de la entrevista colectiva con las profesoras, nos permitió identificar cinco aspectos mediadores inicialmente identificados en las declaraciones de las profesoras como: (a) aspectos enfocados a comprender la relación afectiva entre profesor y alumno; (b) aspectos relacionados con la comprensión de afecto (afectividad); (c) los aspectos que involucran actitudes cotidianas que afectan cooperativamente la relación profesor-alumno; (d) aspectos dirigidos a la mediación a través de la lectura literaria y la narración de historias; (e) aspectos dirigidos a la afectividad en la actividad de lectura literaria o narración de historias. Como producto final de este proyecto se van a publicar dos artículos en revistas científicas.

Palabras clave: Afectividad. Lectura Literaria. Narración de historias. Desarrollo emocional.

1. INTRODUÇÃO

Começo esta dissertação contando um pouco de minha trajetória até me deparar com um estudo sobre as experiências de leitura. Sou formada em Psicologia, formei na Colômbia, meu país nativo, sempre gostei de conhecer e estudar sobre o comportamento humano e transmitir meu conhecimento para as outras pessoas, por isso optei por estudar Psicologia. Ao sair da universidade, trabalhei em uma creche, na qual tive a possibilidade de fazer parte de um projeto que trabalhou com uma política do governo nacional chamado “De cero a siempre”, que foi uma estratégia nacional de atenção integral à primeira infância, e a sua vez acompanhei um projeto de incentivação da leitura na primeira infância que teve por nome “Leer es mi cuento”, dirigido pelo Ministério da Cultura, onde foram distribuídas várias coleções de livros de literatura infantil nas Creches e escolas que fizeram parte desse plano com o objetivo de vincular às professoras, aos cuidadores das crianças nas atividades que eram direcionadas à leitura, com esse projeto consegui compreender o papel fundamental que tem a leitura na primeira infância e como ela contribui nos processos social, afetivo e cognitivo da criança, nesse programa o incentivo à leitura infantil era um dos focos principais, desde a formação do professor e potencializar as práticas de leitura desde a primeira infância.

No 2017, cheguei com meu esposo no Brasil e conheci o curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Assim, no ano 2018 me apresentei no processo seletivo concorrendo a uma vaga e, após ser selecionada, surgiu a oportunidade de pesquisar sobre aquilo que trabalhei na Colômbia, a leitura de livros de literatura infantil e a contação de história. O que também permitiu maior conhecimento do que iria a pesquisar foi fazer parte do Núcleo de Estudos em Leitura e Escrita (NELLE) o qual ajudou muito com as propostas das leituras e estudos feitos em cada encontro sob a orientação da Coordenadora e Orientadora a professora Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Do mesmo modo, ter cursado o Mestrado Profissional em Educação fez com que pudesse ampliar o meu olhar profissional ligando, assim, a psicologia com a educação estudando sobre as percepções da afetividade que tem professoras da educação infantil, em atividades de leitura literária e contação de histórias para crianças.

A leitura está presente em todos os campos das atividades humanas, no qual a criança se encontra inserida, tanto na vida social quanto na vida “pessoal”. Sendo a família considerada como a primeira instituição encarregada de incentivá-la no seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Em segundo lugar está a escola, como espaço onde a criança se relaciona com outras crianças e experimenta um mundo diferente do acostumado por ela, levando, assim, a encontrar-se com dificuldades de socialização por falta de orientação adequada. Segundo Moura (2008), com os livros não é diferente, é sempre necessário que haja um incentivo por parte de todas as pessoas envolvidas (professores, psicólogos, pedagogos) no seu convívio, essa estimulação pode ser introduzida no cotidiano das crianças por meio de atividades pedagógicas como: jogos, recreação, leitura de livros, contação de histórias, entre outras, o fundamental é sempre estar inovando com atividades criativas para que não caia em uma rotina mecanizada, e sempre trabalhando com a interação entre as crianças para que seu desenvolvimento com a leitura seja eficaz e positivo.

Moura (2008) ressalta que um dos objetivos das instituições escolares, de modo geral, refere-se a proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento e a formação de indivíduos críticos, comprometidos consigo mesmo e com a sociedade, capazes de intervir modificando a realidade, automotivados e aptos a buscar o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuo, o que passa pela formação de leitores competentes”.

Nos últimos anos, pesquisadores de diversas áreas têm mostrado interesse pelo estudo das narrativas e, em especial, por sua estrutura, muitos desses estudos registram a importância das narrativas no processo de desenvolvimento do discurso oral e da escrita de crianças. (MOUSINHO R., 2003; GOMES, 2005). Estudos realizados com crianças de quatro a oito anos mostraram que a habilidade de narrar é adquirida gradativamente (PRICE et al., 2006; SMITH, 2007), não sendo uma tarefa muito simples de ser realizada, visto que implica considerar o outro como interlocutor e considerar-se como narrador. Alguns dos estudos destacam resultados em que se verificou que, com o aumento da idade e da escolaridade, a narrativa de histórias tornava-se mais complexa e elaborada (MOTTA, 2006). O discurso narrativo, segundo Gomes (2005), representa, na experiência linguística oral da criança, uma passagem obrigatória do diálogo para o monólogo, para a construção de um texto cuja significação pode representar a culminação de um processo em que a criança atinge uma maior autonomia discursiva.

Por outro lado, o papel do professor tem se tornado muito mais complexo e exigente, devido a que já deixou de ser considerado o repassador de informação ou de conhecimento para ser reconhecido como um mediador do processo de aprendizagem, ajudando-o na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes.

Entretanto, tudo indica que a grande maioria dos professores carece da formação integral. Para Amorim e Castanho (2008); Arroyo (2000); Favre e Favre (1999); Moll (1999), uma formação que vise os aspectos humanos, relacionais e estéticos é indispensável ao exercício do magistério. Diversos autores (A. DEL PRETTE E Z. DEL PRETTE, 2001; MORENO, SASTRE, LEAL E BUSQUETS, 1999) consideram necessário formar o educando numa abordagem pessoal e de maneira vivencial, quer dizer, a partir do encontro humano, do contato direto. Uma formação docente integral contempla todas as dimensões do humano. De maneira especial nesta pesquisa destaca-se a articulação entre a dimensão cognitiva e a afetiva. Ter consciência de que nos processos de ensino e aprendizagem estão imbricados componentes cognitivos e afetivos e a forma como o aluno é afetado nesse processo mobiliza sentimentos e emoções que vão marcar as aprendizagens, de maneira a contribuir ou a dificultar, a depender da natureza dos sentimentos, é muito importante para a formação do professor.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo analisar o discurso de quatro professoras da educação infantil e as respostas de cinco crianças de 4 a 5 anos, sobre as percepções de leitura e a afetividade que envolve a tríade criança-livro-adulto. A aprendizagem é um conceito discutido por profissionais da educação e que também tem despertado interesse de outras áreas por estar ligadas às noções do desenvolvimento que ultrapassam o espaço escolar. Segundo Gomes (2010) a aprendizagem está centrada na relação do sujeito com o alvo de conhecimento, com o intuito de aprender. A aprendizagem da leitura envolve dois processos fundamentais: o reconhecimento de palavras/ texto e a compreensão do que é lido, sendo o reconhecimento obtido a partir da rota fonológica e léxica.

A leitura, na concepção freireana, pode ser analisada como uma prática ou uma estratégia social, que permite ao indivíduo trocar experiências com o mundo que o cerca.

Pode ainda ser influenciada e influenciar, de acordo com a leitura de mundo experienciada pelo sujeito. Diante da célebre frase de Freire (2003) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, compreende-se que alfabetizar-se, vai além do ato de apropriar-se da leitura do texto escrito.

Para Vigotski (1998), a leitura e a escrita não são elementos inatos à criança. Sua aquisição depende das práticas sociais e culturais nas quais a mesma está inserida. A compreensão da leitura e da escrita não se dá de forma isolada, não é algo trazido em seus aspectos biológicos, mas construído em suas relações sociais, em sua relação com o(s) outro/outros e com os conhecimentos. É, pois, na troca de experiências que se possibilita a aprendizagem e a aquisição da escrita, o acesso ao mundo simbólico.

Nesse sentido, a narrativa oral também se trata de um processo de aprendizagem social, segundo Brandão et al (2006), está caracterizada por ter uma estrutura basicamente composta por uma introdução, apresentação de uma compilação de situações, resolução e um fim da história. Brunner (1998) relata que a narrativa busca relações com a vida, estabelecendo uma casualidade diferente do argumento lógico, ou seja, os argumentos não estão necessariamente ligados a critérios lógicos.

Na criança, desde os primeiros anos de vida já é possível perceber a presença da narrativa em seu desenvolvimento da linguagem. Segundo Nelson (2000) as crianças aprendem a narrar contando suas próprias histórias e versões. Segundo Brandão et al (2006), a narrativa tem se convertido em um instrumento primordial para o começo da criança no mundo na leitura, cultura e complexidade das relações interpessoais. A cultura fornece ferramentas que ajudam na construção de narrativas, através de histórias infantis, mitos, rituais e relatos dos mais velhos.

Em um estudo de Motta et al (2006) foi observado que crianças de idade pré-escolar precisaram aprimorar os componentes que ajudam a articular as informações, o que tornou a narrativa mais completa e coerente. Ressaltando que a atividade de contar histórias tem um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem e das relações afetivas das crianças com o mundo que a cerca, com outras crianças e consigo mesma.

Em relação à discussão sobre as relações afetivas, destaca-se que há diferentes perspectivas para a definição da palavra afetividade, entre elas, a perspectiva filosófica, a psicológica e a pedagógica. Afetividade é um termo que deriva a palavra afeto e afetivo;

designa a qualidade que abrange todos os fenômenos afetivos, fenômenos psíquicos que são experimentados, vivenciados na forma de emoções e sentimentos.

No contexto da psicologia, a afetividade pode ser considerada como a capacidade individual de experimentar o conjunto de fenômenos afetivos. Para Almeida e Mahoney (2007, p. 17) a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. As relações afetivas não podem ser ignoradas, pois estão presentes no desenvolvimento, fazem parte da natureza humana e podem interferir positivamente nos processos cognitivos. Diante disso podemos questionar: qual a relação entre a infância, as narrativas orais com a afetividade?

Estudos asseguram que a afetividade compõe um fator determinante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza (CÔTÉ, 2002; RODRÍGUEZ, PLAX E KEARNEY, 1996; CODO E GAZZOTTI, 1999). Com efeito, para Pereira (2007), a construção dos conhecimentos resulta das interações de natureza histórica, social e biológica que se estabelecem no cotidiano, de modo que se torna necessário aprender a lidar com a dimensão afetiva como se aprende a lidar com outros aspectos de natureza cognitiva, como a escrita e as operações matemáticas. Segundo Ribeiro (2010) por esse motivo, Saint-Laurent, Giasson e Royer (1990) afirmam que o professor não pode negligenciar a afetividade na relação educativa.

Segundo Araújo (1995), Tognetta e Assis (2006), a sintonia, as relações afetivas e cooperativas, a solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares. Com efeito, mediante um estudo de caso sobre uma criança de nove anos com dificuldades de aprendizagem em língua escrita, Araújo (1995) conclui que a interação com o educador pode transformar a dificuldade de aprendizagem em melhores resultados escolares. Nesse caso, o aluno superou as dificuldades e teve sucesso nos exames (TESTERMAN, 1996). Na educação infantil o professor colabora e influencia de forma significativa na vida de seus alunos. A criança o vê como aquele que o protege, ajuda, ensina, transmite segurança e, até mesmo, um exemplo a ser seguido. Dessa forma a afetividade no cenário pedagógico da educação infantil se torna algo primordial.

A afetividade constitui o desenvolvimento do sujeito. Por meio da vida social, por meio da interação com o outro, a criança cria vínculos afetivos e desenvolve-se. Contribuindo para a criação de melhores condições de aprendizagem, a afetividade que mobiliza sentimentos e emoções de tonalidades agradáveis pode proporcionar uma prática pedagógica de qualidade. Uma prática pedagógica acolhedora, conduzida de simpatia, compreensão, afeição, escuta sensível e aceitação do outro, favorece a formação do autoconceito e da autoestima do aluno, ajudando-o a ter autonomia. Principalmente para as crianças pequenas que, muitas vezes, ao serem inseridas ao ambiente escolar, adaptar-se é motivo de angústia e insegurança.

Quando a criança ainda não domina o código linguístico ela age e percebe a atividade de leitura literária ou de contação de histórias e isso mobiliza diferentes emoções e sentimentos. Assim, resulta a importância de compreender como as professoras entendem a relação estabelecida entre a leitura ou contação de histórias e a afetividade? Quais as percepções podem ser identificadas nas respostas de crianças sobre a leitura? Qual a compreensão sobre afetividade e afeto são reveladas nas falas de professoras de educação infantil? Como as professoras da educação infantil percebem as relações de afetividade desencadeadas pelas atividades de leitura literária?

Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar o discurso de quatro professoras da educação infantil e as respostas de cinco crianças de 4 a 5 anos, sobre a percepção de leitura e a afetividade que envolve a tríade criança-livro-adulto.

Como objetivos específicos assume-se: (a) Identificar a compreensão que professoras da educação infantil tem sobre a afetividade; (b) Identificar a relação entre as atividades de leitura literária e de contação de histórias desenvolvidas na educação infantil e a afetividade; (c) Verificar a contribuição das atividades de leitura de livros de literatura infantil ou contação de histórias no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. (d) Identificar as manifestações afetivas entre professor e alunos, e suas possíveis consequências, em relação aos momentos de contação de histórias.

Sabe-se que os primeiros anos de vida de uma criança se constituem em período de intenso aprendizado e desenvolvimento, em que se assentam as bases do aprender. Nessa fase, o atendimento educacional e afetivo tem um impacto no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, gerando melhores desempenhos escolares, menores taxas de deserção escolar, e maiores possibilidades de completar o ensino médio, em comparação aos

alunos que não receberam acompanhamento adequado (BRASIL/UNESCO, 2005). Dessa forma, parte-se do princípio da importância da leitura nas relações entre professor e aluno, partindo do princípio de que no processo educativo, o professor tem o papel fundamental de direcionar de forma planejada, sistematizada, tornando o saber docente uma ferramenta desencadeadora de mudanças que levem direto à transformação da sala em um ambiente envolvente e propício à aprendizagem.

Diante disso, esse trabalho está dividido em quatro partes: na primeira discute-se sobre o desenvolvimento psíquico e afetivo da criança; na segunda, aborda-se sobre a mediação no processo de ensino e aprendizagem; na terceira sobre a concepção de leitura literária e no quarto descreve-se o percurso metodológico e a análise das entrevistas.

2. DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO AFETIVO DA CRIANÇA

2.1 Teoria do desenvolvimento infantil

Desenvolvimento humano é um processo de crescimento e mudança a nível físico, do comportamento, cognitivo e emocional ao longo da vida. O estudo do desenvolvimento do ser humano constitui uma área do conhecimento da Psicologia cujas proposições nucleares concentram-se no esforço de compreender o homem em todos os seus aspectos, englobando fases desde o nascimento até o seu mais completo grau de maturidade e estabilidade.

As teorias do desenvolvimento consideram que o comportamento é fruto tanto de características hereditárias quanto de outras aprendidas no meio ambiente em que vivemos. Pressupõe-se também que a criança constrói e reconstrói ativamente seu ambiente, como também faz uso do que construiu mais adiante em seu desenvolvimento. Segundo Piaget (1970), a alteração organismo-meio ocorre através do que o autor chama processo de adaptação, com seus dois aspectos complementares: a assimilação e a acomodação, considerando, assim, o conhecimento como fruto das trocas entre o organismo e o meio. De acordo com Piaget essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Produzem estruturas mentais que, sendo orgânicas não estão, entretanto, programadas no genoma, mas aparecem como resultado das solicitações do meio ao organismo.

Por outro lado, acredita-se que o conhecimento vai se formando aos poucos nos indivíduos, que o constroem progressivamente no decorrer de uma atividade de adaptação. Assim a criança se mantém na tarefa e no processo de aprendizagem com maior motivação e desejo de crescimento pessoal quando sente que pode vencer obstáculos, sugerindo, portanto, a existência de uma ordem lógica e progressiva. (FRIEDMAN, 1996). Segundo Zacharias (2003) o conhecimento é também “resultado da maturação e das condições ambientais que provocam alterações qualitativas no seu comportamento em geral”. Esse ritmo descontínuo é marcado por rupturas, retrocessos, reviravoltas que alteram não só a fase atual da criança, mas transformam suas etapas anteriores também, e, por isso, as passagens pelos estágios de desenvolvimento não se dão por ampliações lineares, mas por reformulações nos momentos de passagem de uma etapa a outra, ocasionando crises e conflitos que afetam o comportamento da criança.

A criança se mantém na tarefa e no processo de aprendizagem com maior motivação e desejo de crescimento pessoal quando sente que pode vencer obstáculos, sugerindo, portanto, a existência de uma ordem lógica e progressiva. A dificuldade crescente que a criança irá sentindo, com o domínio corporal no espaço e no tempo, e simultaneamente com a combinação de movimentos grossos ou globais, e com os movimentos finos e assimétricos, como requerem as habilidades específicas, dependendo de um longo processo de maturação e das experiências vividas nas diversas formas de aprendizagem motora. (DE MARCO, 2006).

Valsiner e Benigni (1986), baseando-se nos conceitos da teoria vygotskiana, destacam a necessidade de estudar os processos que ocorrem entre o organismo em desenvolvimento e seu ambiente. Para esses autores, quando a premissa da interdependência entre o fenômeno e seu ambiente é aplicada à pesquisa empírica, o processo de interação fenômeno-contexto se torna a unidade de análise. Enfatiza-se, assim, a necessidade de contextualizar o fenômeno psicológico, o que torna possível compreender como o fenômeno se relaciona com os contextos em que ocorre.

Para compreender o contexto da criança em desenvolvimento, segundo Valsiner e Benigni (1986), é preciso examinar o papel dos significados da cultura. Desde seu início, o desenvolvimento da criança ocorre em um contexto de significados definidos pela cultura que, oferecerem esquemas para a compreensão das metas e métodos de educação aos pais, conduzem o desenvolvimento da criança. Valsiner e Benigni (1986) explicam que, quando a criança desenvolve uma dada atividade sociocultural, inicia-se uma sequência de trocas com o ambiente, que lhe fornecerá um *feedback* de sua ação. Este *feedback* já modificado será usado por ela, num próximo momento, para agir sobre o ambiente.

2.1.1. Fases do desenvolvimento humano segundo Wallon

Wallon considera a criança como um ser social desde o seu nascimento. Seus estudos focam os processos, as transformações da criança e os estados de “passagens”, sempre em uma perspectiva sócio-interacionista. Sem dar destaque especial a um único aspecto, como à cognição, tal qual fez Piaget, mas Wallon considera o desenvolvimento uma função de toda a personalidade infantil e coloca a emoção como um processo básico na formação da consciência do indivíduo para seu progresso mental.

Dantas (1992, p. 57) afirma que a “estrutura orgânica da criança supõe a intervenção da cultura para se atualizar”, sendo a gênese da inteligência orgânica e geneticamente social. O desenvolvimento cognitivo para Wallon está centrado na psicogênese “da pessoa completa”, em que a criança é contextualizada, não se podendo separar um único aspecto seu para entender o desenvolvimento, que se dá nos vários campos funcionais da atividade infantil (sócio-afetivo-motor-cognitivo).

Segundo Wallon (1995), existe uma mútua dependência entre a criança e o meio onde se desenvolve; sendo considerado como uma simbiose. Pela psicogênese há a superação dessa simbiose. Assim, segundo esse estudioso, para se entender o pensamento da criança deve-se considerar o seu meio nos aspectos físico, social, psicológico e ideológico. Por outro lado, Wallon explica que a criança se comunica com o ambiente antes de dispor o diálogo tônico por meio da linguagem corporal.

Wallon estabeleceu o desenvolvimento humano em estágios, estabelecendo neles interação tanto com o meio humano quanto com o físico. Em cada fase do desenvolvimento os aspectos afetivos e cognitivo encontram-se entrelaçados. Para Zacharias (2003), segundo Galvão (1995), o ser humano passa por cinco estágios de desenvolvimento que, alternadamente, têm predominância afetiva e cognitiva. Em cada estágio se incorporam as conquistas da fase anterior, numa construção recíproca e permanente integração e diferenciação. Segundo os autores, cada campo funcional tem uma dominância sobre os outros. Segundo Tassoni e Da Silva (2013) o movimento centrípedo faz referência quando o sujeito está voltado para dentro de si, aqui considera-se que a afetividade prepondera. Quando a cognição prepondera, o movimento é para o exterior (força centrífuga), para o conhecimento do mundo, das coisas. Os autores consideram que a dimensão motora não assume a preponderância em fase alguma, mas exerce um papel fundamental na evolução da pessoa. Dessa forma, nesse processo os campos funcionais se favorecem dos avanços do outro que está dominando e ao mesmo tempo que evoluem. Portanto, segundo Wallon (1995a), cada campo funcional irá se beneficiar das conquistas do outro em seu momento de dominância, além de alternarem-se nessa dominância nos diferentes estágios evolutivos. Assim, assume uma perspectiva de desenvolvimento para todos os aspectos, inclusive o afetivo.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 1995, p. 45).

No estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa (TASSONI; DA SILVA, 2013). Os estágios de desenvolvimentos são classificados como impulsivo-emocional, sensório-motor, personalismo e categorial.

No estágio impulsivo-emocional, tem lugar no primeiro ano de vida. As primeiras ações do bebê em direção às pessoas são emocionalmente orientadas, e essa relação social é que faz a intermediação da criança com o mundo físico.

De acordo com Mahoney (2004), o estágio impulsivo-emocional é onde a criança começa a interrogar o que é ela, é considerado um processo de interiorização. Quando a criança começa a explorar seu corpo, agarrando sua mão, colocando o pé na boca, para Wallon todo esse movimento é voltado para dentro desse bebê, para ir construindo o que é ela e o que são as outras pessoas como a mãe, o pai. Para Wallon nesse movimento a afetividade está preponderando (TASSONI, 2008).

O estágio sensório-motor, também chamado de “projetivo”, ocorre entre o 1- 3 anos. A criança alcança liberdade e autonomia porque consegue se locomover com independência no espaço e pelos movimentos de preensão já pode manipular livremente os objetos. O nome “projetivo” é porque o movimento do pensamento precisa de gestos para se exteriorizar. É o ato mental projetando-se nos atos motores. Segundo Dantas (1992), o ato mental se desenvolve a partir do ato motor. É nesse estágio que acontece, também, o contato com a função simbólica e com a linguagem.

O estágio do personalismo é a fase que tem lugar dos três a seis anos e na qual se observa a construção da consciência de si, pelas interações sociais. A criança reorienta seus interesses pelas pessoas.

No estágio sensório-motor e no personalismo a criança faz um movimento para dentro. No personalismo quando a criança o tempo todo se opõe ao outro falando sempre que “não”, porque ela quer saber o que ela é capaz de fazer, o estágio da predominância funcional compreende a fase da adolescência, é onde o adolescente se questiona quem sou eu no campo

dos valores, em quem eu vou acreditar. Nesses três estágios a afetividade prepondera porque o sujeito está voltado para dentro de si.

O estágio categorial se manifesta entre os 6 aos 11anos. Fase em que o progresso mental diversifica o interesse da criança pelas coisas que a cercam. Ela tem vontade de conhecer e conquistar o mundo exterior;

A predominância funcional é a fase da adolescência. Ocorre nova definição dos contornos da personalidade que se haviam desestruturado pela presença dos hormônios no organismo. Questões pessoais, morais e existenciais vêm à tona.

Com relação aos estágios projetivo e categorial vai preponderar a cognição, porque são movimentos que a criança faz para fora, no categorial é a fase do início do ensino fundamental, é onde a criança vai aprender muitas coisas sobre o mundo e vai organizar esse mundo em várias categorias; aprende a ler e a escrever; nesses dois estágios a criança está voltada para a compreensão do mundo (TASSONI, 2008).

2.2. Conceito de afetividade por Wallon e Vigotski

De acordo a Wallon, a afetividade se refere a um conjunto de manifestações que compreendem emoções, sentimentos e paixão. Segundo ele as emoções tem natureza orgânica pelas transformações corporais que ocasiona aumento dos batimentos cardíacos, tensão ou relaxamento muscular, rubor ou palidez, etc.), compreende também o lado social em relação à comunicação e mobilização do outro, durante o período inicial da vida (o bebê chama a atenção da pessoa que está por perto choro ou agitação física).

De acordo com Almeida Mahoney e (2007), a emoção tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o elo entre o orgânico e o social, a emoção está encarregada de unir o indivíduo com o mundo humano, e através deste com o mundo físico e cultural. As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para o medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza, etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais.

Wallon (1995b) destaca, ainda, que o surgimento da capacidade de representação reflete também aspectos afetivos. Trata-se, porém, de sentimentos que são mais duradouros,

menos intensos e também menos visíveis que as emoções, de modo que “É a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como na emoção. Tende a reprimir, a impor controles que quebrem a potência da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem” (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 18).

Assim, à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando vias qualitativamente diferentes. O que no começo eram conquistas corporais como: caminhar, se comunicar oralmente, a intencionalidade e capacidade de representação vão se transformando, até surgirem novas formas de conquistas como as intelectuais, as quais também são incorporadas ao conceito de afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo (DANTAS, 1992; PINHEIRO, 1995; GALVÃO, 1995).

Wallon e Vigotski têm muitos pontos em comum tratando-se da afetividade. Ambos assumem o mesmo pressuposto filosófico – materialismo histórico-dialético e social, e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, para os autores, as manifestações emocionais que vem da natureza orgânica se transformam qualitativamente. Ambos também defendem, que o afetivo e o cognitivo inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente, promovendo o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade. (TASSONI, 2008).

Segundo Mahoney (2004), Wallon destaca o aspecto orgânico do desenvolvimento, busca explicações que colocam sempre em relação complementar os fatores orgânicos e socioculturais, em quanto Vigotski enfatiza o papel da cultura nos processos psicológicos superiores. Os fenômenos psicológicos refletem e são construídos a partir das atividades sociais. Assim, compreender as manifestações emocionais segundo a cultura, significa elucidar suas correspondências com a maneira pela qual as pessoas agem, pensam e são tratadas nas atividades culturais.

3. MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Aprender é o processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, desde o mais simples, em que a criança aprende a manipular os brinquedos, aprende a realizar ações do cotidiano, como vestir-se, lidar com os objetos, nadar, andar de bicicleta, etc., até processos mais complexos em que aprende a lidar com funcionamento de ações intrapsíquicas, como a atenção, memória a concentração, a linguagem, o raciocínio, como aprender a fazer escolhas. Dessa forma, as pessoas estão sempre aprendendo (LIBÂNEO, 1994).

Para que possa haver aprendizagem é necessário que haja todo um processo de apropriação, onde o aluno com a orientação do professor passa a compreender, refletir e aplicar os conhecimentos que foram obtidos, assim a aprendizagem é observada com a colocação em prática por parte do aluno dos conhecimentos que foram transmitidos durante uma aula ou atividade (LIBÂNEO, 1994). Entretanto, é de conhecimento que tal prática não anula as outras, mas que o processo de assimilação ativo é composto de diversos elementos como os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas.

Para que a aprendizagem seja efetivada é preciso que o professor organize o conteúdo de uma maneira a atender as necessidades do aluno, de modo a levá-lo a desenvolver suas próprias habilidades. Para compreendermos o papel do professor como mediador na sala de aula, é preciso, em primeiro lugar, estabelecermos que o estudante está sempre no plano do imediato, e o professor está, ou deveria estar, no plano do mediato (ALMEIDA; GRUBISICH, 2011). Assim, entre eles se estabelece uma mediação que visa a superação do imediato no mediato. Em outras palavras, o estudante deve superar a sua compreensão imediata e ascender a outra que é mediata. E isso só pode ocorrer pela ação do professor como mediador, estabelecendo com ele uma tensão presente no seu cotidiano.

Por outro lado, o aluno tentará trazer o professor para o cotidiano vivido por ele, apresentando-se assim uma tensão entre as duas partes (professor-aluno). Nesse sentido, o professor como mediador estabelece uma relação entre conhecimento sistematizado pela humanidade e experiência cotidiana; a mediação ocorre nos dois sentidos, tanto do professor para o aluno quanto do aluno para o professor. Em outros termos, a mediação, na escola, é um processo que ocorre na sala de aula e promove a superação do imediato no mediato por meio de uma tensão dialética entre polos opostos.

Oliveira (1993) define a mediação como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Entende-se por relação direta, a relação de um sujeito com o objeto real, concreto. Ela é quem fornece a experiência física e o próprio conhecimento físico. Relação mediada é o conhecimento desse objeto de significação por meio dos seus significantes simbólicos, os signos/palavras. Além da função simbólica, os professores ou colegas poderão ser mediadores de um determinado aluno. Uma situação mediada é aquela que se interpõe entre o sujeito e o objeto.

Para Freire (1996), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. No entanto, para que seja possível, o docente precisa adotar seu compromisso e afrontar o caminho do aprender a ensinar. Durante muito tempo a prática educativa relacionada ao professor era através do repasse de conteúdos os quais os alunos tinham que absorver ou memorizar sem nenhuma reflexão ou inquietude. Ao final, o conteúdo era cobrado em forma de uma avaliação. Esse tipo de informação; repassada e memorizada, destoa completamente da proposta de um novo ensino na busca da produção do conhecimento. Essa prática pedagógica em nada contribui para o aspecto cognitivo do aluno.

Hoje se pede que o professor produza conhecimento em sintonia com o aluno, não sendo suficiente que ele saiba os assuntos das disciplinas, mas sim que conheça o aluno, conhecer aluno faz parte do seu papel, pelo fato de que precisa saber o que ensinar, para que e para quem, ou seja como o aluno vai utilizar o que aprendeu na escola em sua prática social. Evidenciando assim que ensinar é uma responsabilidade que necessita ser trabalhada e desenvolvida. Um educador renova constantemente sua forma pedagógica para da melhor forma atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador logra assumir o seu papel e se interessar em aprender a ensinar.

Segundo Libâneo (1998) o professor medeia à relação ativada entre aluno e a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar. Dessa forma o

conhecimento de mundo ou o conhecimento prévio do aluno tem de ser respeitado e ampliado.

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho. (LIBÂNEO, 1994, p. 87).

Assim, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), se potencialmente não podemos mais deixar de ter inquietações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, se pode considerar também que é indispensável uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e de conteúdos com valor social e formativo.

Ensinar bem não é repassar os conteúdos, mas levar o aluno a pensar, a criticar. Percebe-se que o professor tem a responsabilidade de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo na sociedade, capaz de questionar, discutir e romper paradigmas. Cury (2003, p.20) afirma que “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim, formamos pensadores, e não repetidores de informações”.

3.1. Funções psicológicas superiores

O processo de desenvolvimento das funções psicológicas na criança é também analisado por Vigotski (1995), particularmente na obra “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, onde o autor descreve as diferenças entre funções elementares e funções psíquicas superiores. Vigotski no seu livro defende que as funções psicológicas elementares são garantidas pelo aparato biológico da espécie, exemplos de funções elementares são a atenção involuntária e a memória imediata. Já as funções superiores têm origem em processos eminentemente culturais.

Vigotski (1995) considerava que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores constitui um produto do desenvolvimento social da conduta, e não biológico. Sua justificativa é que a ciência psicológica deveria buscar compreender o que é específico, distintivo e superior da conduta humana; porém, em sua avaliação, a psicologia infantil não havia até

então elaborado um método adequado para o estudo do desenvolvimento cultural e investigava a criança como ser eminentemente natural. De acordo com o autor, a psicologia tradicional não estabelece essa diferenciação entre os planos natural e cultural do desenvolvimento psíquico, e acaba por oferecer uma interpretação biológica das funções psíquicas tipicamente humanas.

Para Vigotski, o homem intervém *ativamente* em suas relações com o meio, e é através do meio que modifica seu comportamento. Fica evidente, assim, o primado da *atividade* do homem na perspectiva vigotskiana:

O desenvolvimento cultural de qualquer função, incluída a atenção, consiste em que *o ser social no processo de sua vida e atividade elabora uma série de estímulos e signos artificiais*. Graças a eles se orienta a conduta social da personalidade; os estímulos e signos assim formados se convertem no meio fundamental que permite ao indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento (VIGOTSKI, 1995, p.215).

As formas psíquicas elementares são completamente determinadas pela estimulação (funcionamento involuntário). As funções superiores, por sua vez, tendem à autoestimulação por meio da criação e do emprego de estímulos, meio artificiais, que colaboram na determinação da própria conduta do homem. São exemplos de funções superiores a atenção voluntária e a memória cultural, entre outras. Enquanto na memória natural “algo se memoriza”, na memória cultural, com a ajuda dos signos, “o homem memoriza algo” (VIGOTSKI, 1995, p.129).

É importante salientar que Vigotski não estabelece uma dicotomia entre as funções elementares e superiores. Para o autor, as formas inferiores não se aniquilam, mas continuam existindo como instância subordinada às funções superiores. As relações entre as funções elementares e superiores explicam-se por meio da categoria dialética de superação. Os processos superiores de comportamento negam a etapa da conduta primitiva, mas a conservam em forma oculta. O homem chega a dominar a sua própria conduta na etapa superior de seu desenvolvimento subordinando ao seu poder suas próprias reações com base nas leis naturais do comportamento. Posto que tais leis naturais do comportamento baseiam-se no princípio estímulo-resposta, a subordinação da própria conduta ao poder do homem implica o domínio do estímulo: “a criança, dessa forma, domina sua própria conduta sempre que dominar o sistema dos estímulos que é sua chave. A criança domina a operação aritmética

quando dominar o sistema dos estímulos aritméticos” (VIGOTSKI, 1995, p.159). O mesmo é válido para todas as demais formas de comportamento.

Tais proposições são sintetizadas por Vigotski no que ele denomina de *lei genética geral do desenvolvimento cultural*: “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 1995, p.150). Essa lei é válida, conforme o autor, para o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da formação de conceitos e do desenvolvimento da vontade. Vale ressaltar que, para Vigotski, a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transformando sua estrutura e funções.

Da mesma forma, para Leontiev (1978) as funções e aptidões especificamente humanas não se transmitem pela via da hereditariedade, mas fixam-se sob uma forma objetiva, exterior aos indivíduos, nos produtos da atividade humana (por meio do processo de objetivação), devendo ser apropriadas por cada indivíduo singular na ontogênese. O processo de apropriação, na análise de Leontiev (1978), se dá justamente por meio da *atividade* da criança: ela deve reproduzir a atividade adequada aos objetos da cultura (material e não-material), com a mediação do adulto.

Diante do exposto, o autor denomina o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança como a *sociogênese das formas superiores de comportamento*. Nesse contexto, destaca-se, novamente, a importância da categoria *atividade* na perspectiva vigotskiana; afirma o autor: “a palavra ‘social’ aplicada à nossa disciplina tem grande importância. Primeiro, em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da *atividade social* do ser humano [...]” (VIGOTSKI, 1995, p.151).

Segundo Martins e Duarte (2010), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores foca no trabalho pedagógico, devido as suas implicações, pois ressalta que os processos educativos são os responsáveis por promover o desenvolvimento infantil. Na medida em que se conclui que as funções psicológicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea das funções psíquicas superiores (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), por tanto uma compreensão

inadequada sobre o desenvolvimento das funções psicológicas pode culminar numa espécie de inversão em que o resultado do processo de ensino é tomado como seu pré-requisito.

3.2. Os pressupostos da psicologia histórico-cultural

A Teoria Histórico-Cultural, também conhecida como abordagem sócio interacionista foi fundada por Lev Semenovich Vigotski e desenvolvida por ele e seus colaboradores, com destaque especial para Alexei N. Leontiev e Alexander Romanovich Luria (AVILA, 2018). Essa teoria, nos anos 20, deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo como uma forma especial de organização do comportamento do homem “uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura”, por isso a psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural (IAROCHEVSKI, 2007). Realizaram-se pesquisas teóricas e experimentais, as quais levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas superiores, que se diferenciavam radicalmente da psicologia idealista dominante.

Vigotski pretendia construir, assim, sobre bases teóricas completamente diferentes, baseado nos princípios do materialismo histórico dialético, procurou construir uma "nova psicologia", com o objetivo de integrar, "numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico" (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

A partir da necessidade de estudar o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado, Vygotsky e seus colaboradores se dedicavam, principalmente, à construção de estudos pilotos que pudessem atestar a ideia de que o pensamento adulto é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação. O principal objetivo da teoria histórico-cultural foi "caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo" (VIGOTSKI, 1984, p.21).

A realização desta teoria procurava dar respostas a três questões principais que segundo Vigotski estavam sendo abordadas inadequadamente pelos estudiosos interessados na psicologia humana e animal. A primeira questão se referia à tentativa de compreender a relação dos seres humanos e o seu ambiente físico e social. A segunda, à intenção de

identificar as novas formas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre homem e natureza, igualmente de examinar as consequências psicológicas dessas formas de atividade. A terceira questão se relacionava à análise da natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem (VIGOTSKI, 1984).

Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e "superiores", porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. (REGO, 2001, p. 39).

Segundo ele estes processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Diferem, portanto, dos processos psicológicos elementares (presentes na criança pequena e nos animais), tais como, reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica.

De acordo Rego (2001), Vygotsky postou várias teses na sua obra, a primeira faz referência à relação indivíduo/sociedade, afirmando assim que as características tipicamente humanas não se encontram presentes desde o nascimento do indivíduo, nem resultam das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. A sua vez o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Neste princípio se vê a integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo: "as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são ponte da constituição física do Homo sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana" (LURIA, 1992, p. 60).

A segunda tese é consequência da ideia anterior, refere-se à origem cultural das funções psíquicas. As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Assim, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. Portanto, a cultura considera-se parte constitutiva da natureza humana, porque sua característica

psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações. O terceiro postulado refere-se à característica mediação presente em toda atividade humana. São instrumentos técnicos e os sistemas de signos construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

Entende-se assim que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas "ferramentas auxiliares" da atividade humana. A capacidade de criar essas "ferramentas auxiliares" é exclusiva da espécie humana. O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos. (REGO, 2001, p. 42-43)

Segundo Rego (2001), Vygotsky não desconhece as definições biológicas da espécie humana; porém, atribui uma enorme importância à dimensão social que fornece instrumentos e símbolos (assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnado de significado cultural) que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, é o aprendizado que permite e movimenta o processo de desenvolvimento: "o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (VIGOTSKI, 1984, p. 99). Desse ponto de vista, o aprendizado é considerado o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas.

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou eletivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. O nível de desenvolvimento real faz referência àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, uma vez que já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe,

professor, criança mais velha etc.). Este nível sugere, aqueles processos mentais da criança que já se formaram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram. Em quanto o nível de desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, a traves da ajuda de outra pessoa (adultos ou mais experientes). Nesse caso, a criança resolve problemas por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas.

Neste sentido, segundo Vygotsky

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de desenvolvimento potencial ou proximal". Neste sentido o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva pois a "zona de desenvolvimento proximal aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento" (Vigotski, 1984, p. 97). Deste modo, pode-se afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial. (REGO, 2001, p. 73-74)

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, por meio da interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e são parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que, "aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (VIGOTSKI, 1984, p. 98).

Segundo Rego (2001), para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Desde muito pequenas, as crianças realizam uma série de aprendizados por meio da interação com o meio físico e social. Diariamente, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas, mas também a obter respostas para uma série de questões. Como membro de um grupo sociocultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, concepção de mundo, etc.) a que tem acesso, Desse modo, muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca.

No decorrer desse processo é que a mediação do professor ou de outros colegas se faz necessária para que o estudante seja orientado, visando o desenvolvimento do pensamento teórico. As conjecturas levantadas por eles são negociadas e há assim um momento intersíquico em que o professor orienta a formação de ideias para que haja a construção dos conceitos científicos. Após esse momento a formação de conceitos é apropriada individualmente caracterizada como momento intrapsíquico (SANTOS, 2018).

Outros conceitos importantes nessa perspectiva teórica e que é relevante destacar são os conceitos de sentido e significado. O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada e o significado que é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2009). Como exemplo, pode-se citar o sentido de uma palavra que é sempre inconstante, pois tal palavra sofre variações, já o significado permanece o mesmo.

Fontana (2002) afirma que é necessário que o adulto assuma o seu papel com o objetivo claro da relação de ensino (que é o de ensinar), levando em consideração a condição dos dois lados dessa prática, como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados no processo histórico, mas por isso, parceiros na relação contraditória do conhecimento. É exatamente, pensando nessa “prática social”, que o professor deve estar ciente de que não basta tratar somente de conteúdos atuais, em sala de aula, mas sim, também, resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social.

4. LEITURA LITERÁRIA.

4.1 O que é ler?

A palavra ler provém do latim *legere*. “Numa primeira instância, ler significava contar, enumerar as letras; numa segunda, significava colher e, por último roubar”. (PAULINO, 2001, p. 11-12). Leitura é definida como a ação de ler algo, ou o hábito de ler. Segundo Paulino (2001, p. 11), provém do latim medieval *lectura*, que “[...] significa ato ou efeito de ler, mas também arte de decifrar um texto segundo um critério”.

Para Larrosa (2004), a palavra ler está relacionada com colheita, sendo que “[...] podemos construir uma série de termos com lição, *lectio*, leitura, se-leção, e-leição (elegante), pre-leção ou predi-leção, coleção, coleta. Nessa série ler é colher e, portanto, a ação de ler é próxima a outras palavras afins como recolher, reunir, albergar, compor, recompor...” (LARROSA, 2004, p. 96). Para o autor pode-se pensar a leitura a partir da ideia do que se põe (um texto), o que está disposto para ser “lido”, “colhido”, “coletado”. Diante da amplitude de significados imbricados na expressão “leitura”, explicitada por Paulino (2001) e Larrosa (2004), pode-se considerar que a leitura é um ato dinâmico e vivo, a relação construída entre leitor e texto está, e sempre esteve, em transformação, atrelada à história e às mudanças ocorridas na humanidade.

Segundo Neves (2001), Pereira (2012) e Souza (2000) o ato de ler vai mais além da simples decodificação, compreender e interpretar o signo linguístico, ler considera-se um ato de compor significados e sentidos ao texto, isso vai depender das experiências de vida do sujeito, do como pensa e olha o mundo. Por isso, a subjetividade da criança faz uma contribuição dando sentido ao texto. A linguagem é a mediadora do texto dentro da subjetividade do sujeito. O ato de ler implica um interno processo mental que potencializa habilidades simbólicas e emocionais (PEREIRA, 2012).

O advento da escrita e a decodificação desse código são um fenômeno cultural e não natural, pois para que se domine a escrita é necessário ensino e aprendizagem. Sobre esse aspecto Bresson (1996) ressalta que o alfabeto mostra-se, assim, uma invenção surpreendente. O fato de um enorme número de escolares aprender a ler, aparentemente sem dificuldades muito consideráveis, é surpreendente também. O fato de nosso ambiente estar hoje repleto de escrito não torna menos surpreendente a possibilidade da leitura. Fenômeno

cultural, portanto, e realmente pouco natural, não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura.

Ler é essencial em uma sociedade como a atual, uma sociedade de consumo que traz muitos de seus apelos através da linguagem escrita. Mas a leitura literária é fundamental, pois nela, segundo Lajolo (1993), se confinam diferentes imaginários, sensibilidades, valores, comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, desejos e utopias:

Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (...) Cada leitor, na individualidade da sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando.” (LAJOLO, 1993, p.106-107).

Mas ler para quê? O quê ler? E de que modo? São interrogantes que inquietam aos leitores.

De acordo com Martins, a leitura é considerada um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, sem importar através de que linguagem se manifesta não importando. “O ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido”. (MARTINS, 2012, p. 30).

Sendo assim, segundo a autora, a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele. Dessa forma, o leitor deixa de ser um ator passivo nesse processo e as pessoas com as quais convive passam a ter uma influência considerável em seu desempenho na leitura. Tendo em conta o anterior, “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento” (MARTINS, 2012, p.33). O diálogo é definido por um tempo e um espaço, uma situação, desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, relacionadas com as expectativas e necessidades, do prazer, das descobertas e dando importâncias às vivências do leitor.

Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ela e a nós próprios, que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá a algo escrito, um quadro, uma paisagem,

a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 2012, p. 34)

Tem-se visto a leitura como um instrumento de poder e dominação dos que sabem ler e escrever sobre os analfabetos ou iletrados, mas isso precisa mudar, sem menosprezar a escrita, pois ela é ela a que oportuniza a reflexão. Resulta importante começar a ver “a leitura como instrumento liberador e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados” (MARTINS, 2012, p. 35).

Para Paulo Freire (1982) o ato de ler não pode ser dissociado do contexto político no qual está inserido, o que desde sua visão, provoca que os fatores psicológicos, linguísticos, sociais e políticos que influenciam o processo de leitura interajam entre si, oferecendo condições para o indivíduo fazer uma leitura de mundo, “percebendo e refletindo sobre o mundo”, sobre a sua realidade e a sua práxis.

A leitura não se resume a leitura da palavra, vai bem mais além do universo da linguagem restrita:

O ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982, p.11)

Quando o autor relaciona a leitura do mundo à leitura da palavra, realidade e linguagem, ele faz referência a uma leitura mais ampla, um pensar e decifrar o mundo que leva à compreensão dele. A palavra resulta ter muita relevância no desenvolvimento psíquico do homem, pois a leitura da palavra é uma maneira de reescrever o mundo, apreendido na leitura de mundo, para dessa forma poder transformá-lo através da nossa prática consciente.

Segundo Solé (1998) a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; é nesse processo onde tenta-se obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura.

Com a afirmação anterior se podem fazer várias inferências, primeiro apresenta-se o envolvimento de um leitor ativo, que atua incorporando e examinando o texto, além de sugerir que o leitor tem que ter uma finalidade para a leitura.

Diante disto pode se ressaltar que o entendimento do leitor se dá com relação ao objetivo da leitura. O leitor constrói o significado do texto, por isso cada leitor tem sua própria

compreensão do texto que lê, pois cada um tem um objetivo específico com a leitura que faz e de acordo com isso vai fazer sua própria análise. Desse ponto de vista, o texto não é para o leitor fazer uma cópia do significado que o autor quis lhe dar, mais sim uma construção que abarca o texto e o conhecimento que previamente tem o leitor.

4.2. Leitura: um processo sócio-histórico-cultural

Roger Chartier (1996), um dos principais estudiosos da história da leitura, observa em seus estudos as transformações pelas quais a leitura passou ao longo da história da humanidade. Inicialmente, a leitura era oralizada, de forma que quem possuía o domínio da leitura lia para os demais, em uma prática coletiva. Posteriormente, com a ampliação do domínio da leitura entre as pessoas e a disseminação da escrita, a leitura passou a ser uma prática particular, individual e silenciosa.

Foi na Idade Média que a leitura passou a ser individualizada e silenciosa, que adquiriu um caráter secreto, revelador (PAULINO, 2001). Muitas leituras foram proibidas por serem consideradas profanas; muitos livros foram queimados para que o conhecimento ali contido não fosse disseminado. Esse ideário, de certa forma, perdura ainda hoje, quando se observa, nas bibliotecas, livrarias e demais espaços onde a leitura está presente, a classificação das leituras de acordo com seu público – gênero ou faixa etária – (SOARES, 1999), como se um adulto, por exemplo, não se deliciasse ao ler um conto infantil, ou uma criança não pudesse ler uma coletânea de sonetos. Nesse sentido, relacionam-se os fatos acima ao embate entre saber e poder presentes na desmistificação do mundo que o ato de ler pode ocasionar e reitera-se a questão de que a leitura possui uma função legitimadora na sociedade, e que há uma relação entre leitura e cidadania que pode demarcar uma exclusão radical entre os que sabem ler e os que não possuem esse atributo (COMITTI, 1999). Assim,

Acatamos a leitura como uma instância legitimadora do poder, justamente aquela que instaura uma diferença irreduzível entre aqueles que dominam a linguagem escrita e aqueles que a desconhecem. Os primeiros, certamente, tornam-se detentores de uma leitura eficiente de mundo e são, portanto, capazes de exercer a plena cidadania. (COMITTI, 1999, p. 151).

Pode-se considerar que a leitura como um processo sócio-histórico-cultural, pois situa o indivíduo em relação a seu contexto e à história da humanidade. O ato de ler se configura

em um ato político, pois pode promover a consciência da função social do leitor, sendo que este ato, como nos lembra Freire (2003), é transformador e é, ainda, social, visto que potencializa a inserção do indivíduo em uma sociedade cada vez mais informatizada e repleta de textos escritos.

De acordo com Paulo Freire (2001, p.11), “[...] a compreensão crítica do ato de ler, é aquela que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Nesse sentido, que o ato de ler pode ser compreendido como uma ação de atribuir “um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências”, isso não significa encontrar o sentido desejado pelo autor “o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém”. (CHARTIER, 2011, p.108).

4.3 Leitura literária

Os textos literários envolvem a emoção e a razão em atividade de forma simultânea. Sua organização provoca surpresa por fugir do padrão característico da maioria dos textos em circulação social. E fugir ao padrão hegemônico não quer dizer negar qualquer padrão. Os padrões literários existem e devem ser conhecidos também pelo leitor. (LAJOLO, 1993).

Conforme nos mostra os estudos de Lajolo (1993), a relação do texto literário com o universo extra-verbal também passa por todas as transformações, seleções, repetições, rupturas, apropriações que sejam possíveis. Trata-se, de uma leitura que exige habilidades e conhecimento de mundo, de língua e de textos bem específicos de seu leitor. E no momento mesmo da leitura literária todo esse repertório vai se modificando, sendo desestabilizado por sua pluralidade e ambiguidade. Esse será o processo de produção de conhecimento característico da autêntica leitura literária.

Segundo Sousa e Kirchof (2012), o leitor é capaz de transformar e modificar futuras realidades com o sentido que este atribua ao texto. Para Zilberman (1984) a leitura de um texto literário permite ao sujeito oferecer ao leitor um efeito de emancipação. Só a ideia de ler um texto literário faz que o sujeito possa absorver o pensamento do autor ou entrar na

alteridade sem perder a subjetividade, porque cada ser humano é único e possui o seu próprio jeito de dar sentido ao texto.

Segundo Darnton (1992, p. 18)), “A leitura não é simplesmente uma habilidade, mas uma maneira de estabelecer significado, que deve variar de cultura para cultura”. De uso de habilidades tais como identificação, reconhecimento, comparação, análise e interpretação, se realizam a intertextualidade, se produz sentido para quem se lê.

A literatura constitui modalidade de leitura, existindo outras, mais ou menos frequentes na sociedade contemporânea. A competência (habilidade de leitura) nestas outras modalidades pode ser anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de um indivíduo.

Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. [...] Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que foi dito. (BRASIL, 1997, p. 57-58).

A leitura pode provocar desejos de compartilhar com outras pessoas experiências vivenciadas, levar os alunos a construir sentidos para as obras literárias lidas a partir de diferentes associações, de conversas e da suas próprias experiências, pode propiciar diferentes entradas no texto literário, tornando-se um caminho mais próximo da fruição, ou seja, do prazer de trabalhar com o texto. O prazer intelectual difere do puro divertimento, pois advém de novas descobertas, quando o leitor se surpreende com novos olhares. Segundo Silva (2011) o leitor parte de si mesmo para se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, possibilitando novas e infindáveis perspectivas, se relativizando, com isto, a significação da criação literária.

Cosson ao escrever sobre a leitura escolarizada ressalta que “a leitura é entendida como um processo de decodificação, por isso a ênfase está centrada sobre o código expresso no texto. O domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita a decodificação o leitor terá aprendido o conteúdo do texto” (COSSON, 2018, p. 39). Entretanto para o autor, a leitura literária remete a uma ação muito mais ampla do que o seguir letras e palavras.

4.4 Literatura infantil na sala de aula

A literatura, de um modo geral, recebeu diversas significações ao longo dos tempos, em diferentes épocas e por distintos grupos sociais. A forma como ela foi e é construída, identificada e valorizada alterou-se e continua a se alterar de acordo com o período ou conforme os espaços para os quais se olha modificam-se. Em relação à literatura infanto-juvenil, é importante compreendê-la como fruto tardio da pedagogia escolar, tornando-se possível e necessária para a sociedade a partir do momento que se tornou útil como veículo de lições de moral e bons costumes.

No Brasil quando se trata de pensar em aspectos da história da literatura infantil, as pesquisas recaem sobre o trabalho de Arroyo (1968), segundo o autora origem desse gênero encontra-se nos livros escolares destinados ao ensino da leitura, publicado entre o final do século XIX e início do século XX. Esses livros consistiam em traduções portuguesas, feitas a partir de livros europeus, cenário que mudou após a instauração da república, quando ganhou força o movimento de reação nacional, em favor da nacionalização da literatura infantil.

Os primeiros textos para crianças foram escritos e/ou utilizados por pedagogos e professores, com intenção de sentido educativo e de certa forma, predominantemente, isso prevalece até os dias atuais. Enfatizando o aspecto histórico da literatura infantil, Zilberman e Magalhães (1984), demonstram as raízes do gênero com finalidade pedagógica, modelagem de consciência burguesa e intenção recreativa, fonte estimuladora da imaginação e do entusiasmo discursivo.

Os livros de literatura, então, entram na escola, mas há vários problemas, além da qualidade questionável de muitos deles: os livros são divididos pelas editoras por faixa etária ou série, desconsiderando que pessoas da mesma idade ou série podem ter maturidade diferente como leitores; por nem sempre existir, na escola, lugar para a leitura-prazer e a auto-avaliação, a leitura desses livros vinculou-se, desde o início, a notas dadas por meio de provas ou testes; e a fruição do texto, desse modo, fica seriamente prejudicada. Além disso, Silva (2009) alerta que a nomenclatura da literatura juvenil é recente, e muitas vezes o critério da faixa etária ou da temática são usados para classificar os livros, desconsiderando as peculiaridades dos leitores, seu nível de leitura.

Essa relação entre educação e literatura infantil decorre, sobretudo, do fato de esse gênero literário ter se formado, no final do século XIX, a partir dos livros de leitura, os quais eram destinados ao uso nas escolas primárias para se ensinar a ler. Na medida em que esses livros passaram a apresentar, além das características estritamente didáticas, relações com a “cultura do maravilhoso” e com o “fantástico”, foi-se delineando um corpus de livros que passamos a denominar de “Literatura infantil” (ARROYO, 1968).

Ainda no final do século XIX e início do século XX, conforme esses livros de leitura foram sendo publicados, “[...] não era possível estabelecer uma separação nítida entre os de entretenimento puro e os de leitura para aquisição de conhecimentos e estudos nas escolas [...]” (ARROYO, 1968, p. 93). Essa distinção foi sendo possível de ser feita somente ao longo do século XX, o que não significa, também, o distanciamento da literatura infantil com as questões educacionais. Ainda que os “livros de entretenimento” não tivessem pretensões didáticas, o seu uso ainda estava (e está) ligado à formação escolarizada de crianças e jovens. Por essa razão, pensar o “lugar” da literatura infantil, na história da educação tem sua relevância, uma vez que o debate sobre a produção, circulação e ensino desse gênero literário esteve interligado fortemente com a história da educação brasileira.

A leitura é considerada como um processo estratégico onde se procura produzir significados é importante entender que não deve ser usado só como forma de alfabetização, mas também como ferramentas para ler corretamente, para construir significados a partir do sujeito e o texto. É de senso comum a opinião de ter o ato de ler considerável contribuição para formação intelectual, tornar as pessoas mais cultas, adquirir desenvoltura e fala correta, ampliar o vocabulário, facilitar à escrita. Por isso, os documentos oficiais orientam que

É necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. (BRASIL, 1997, p. 61).

O vínculo entre leitura e escola, estreito e antigo, é considerado relação óbvia e até certo ponto indiscutível. O pressuposto fundamental é o de que para o sujeito tornar-se leitor, deve estar alfabetizado e, portanto, escolarizado. Galvão (2006) buscou demonstrar que a mediação entre a leitura e o escrito com indivíduos e grupos sociais são mais complexas do que uma análise superficial pode sugerir:

Até as primeiras décadas do século XX, o analfabetismo referia-se a quase 70% da população com mais de 15 anos, o que poderia nos levar a supor que apenas uma “elite cultural” se relacionava com a escrita até pouco tempo atrás. Porém estudos revelam que grupos tradicionalmente ligados à oralidade inseriam-se em práticas de letramento de uma maneira mais vinculada às práticas orais de socialização do escrito, circulação do manuscrito e modos não-escolares de aprendizagem. (GALVÃO, 2006, p.115).

Segundo Galvão (2006) procurou-se construir o público leitor-ouvinte e os modos de ler-ouvir literatura de cordel, na qual se discute qual seria o principal *locus* educativo e o que caracteriza a relação de um sujeito pouco letrado com o objeto escrito e impresso.

Nos dias atuais na nossa sociedade, a questão do letramento é compreendida como ação para que o indivíduo seja mais produtivo, no sentido tanto de seguir instruções de trabalho como capacidade de consumir e reproduzir valores. Deste modo, não ocorre nem ruptura com o já dado nem acesso efetivo a outras formas de expressão de cultura e conhecimento.

A concepção de que a leitura é um bem em si, desprendida do embate ideológico, tem como resultado a legitimação de chavões falseadores da realidade e a valorização de práticas e valores que em nada contribuem para a democratização do poder. (...) A questão do letramento na sociedade contemporânea é uma questão político-social e não de gosto ou prazer. (BRITTO, 2003, p. 114).

Uma das preocupações com relação ao ensino de leitura é considerar o aluno um participante ativo no levantamento de hipóteses e na escolha de estratégias para construir sentidos. A escola é considerada como o elo principal que garante a interação entre leitores e livros. Nela, o livro encontraria um lugar para garantir mercado, enquanto que a escola teria no livro um meio de difundir sentimentos, conceitos, atitudes, etc. Em relação às séries iniciais, Lajolo (1993) vai mais além, aprofundando a questão, ao afirmar que literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua. As tiragens expressivas de livros infantis, sempre superiores às dos livros não infantis, refletiriam este fato.

A leitura possibilita à criança, alargar o seu horizonte de expectativas e assim permitir adquirir o conjunto de ferramentas conceptuais a realidade que a rodeia e conseguir se proteger contra os abusos simbólicos do poder, ainda com pouca experiência de vida (SÁNCHEZ CORRAL, 2000).

Segundo Colomer (1999), a leitura infantil além de lhe oferecer à criança o acesso ao imaginário humano, também permite-lhe contatar e conhecer os modelos poéticos e narrativos da sua cultura. Assim a criança não se torna só uma consumidora passiva de uma

cultura despersonalizada; é de muita relevância que o leitor sinta que faz interpretações, desde a qual o leitor pode decidir de um modo consciente se quer exercer ou não o seu direito à aventura individual sobre a linguagem (PENNAC, 1997).

Na década de 1980, Soares (1988, p. 25) já alertava que “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” – o que destaca a diferença entre decodificar e ler, de fato. Além disso, quando se pensa em ensino de leitura, geralmente ela está atrelada ao ensino de língua portuguesa, e poucos profissionais de outras disciplinas sentem-se “professores de leitura” ou “professores de linguagem” (NEVES *et al.*, 2001). Para Silva (2010, p. 76), entretanto, todo professor é professor de linguagem, entendida como

O procedimento de interlocução que se exerce nas práticas sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade. Interagir pela linguagem constitui falar alguma coisa a alguém, de certa forma, num determinado contexto histórico. Pela linguagem é possível manifestar ideias, pensamentos, estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes e influenciar os outros, modificando as representações que fazem da realidade. É na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o indivíduo se apropria do sistema linguístico.

Considerar que o aluno é um participante ativo na escolha de estratégias para construir sentido é uma das preocupações que se tem com relação ao ensino de leitura. Segundo Koch e Elias (2006, p. 11),

o sentido de um texto é construído na interação textos sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Ao ler acionamos muitas informações prévias (KLEIMAN, 2003; KOCH e ELIAS, 2006; SANTOS, CUBA RICHE e TEIXEIRA, 2012), as quais incluem conhecimento linguístico interacional, percepção de intertextualidade, relação texto-contexto. Essas interrelações propiciam “o adentramento dos textos propostos”, conforme demonstra Silva (1988, p. 4), formando leitores quando o aluno logra fazer inferências, abrange as intenções do texto e sua estrutura. Segundo Silva (1988), formamos “letores” quando o aluno só fica com o que está escrito no texto, repetindo a informação oferecida. Marcuschi (1996), ressalta que a escola destaca esse comportamento quando apresenta apenas atividades de “cópiação” de textos.

Segundo Marcuschi (1996, 2008), a deficiência na abordagem textual percebe-se em exercícios de interpretação os quais não provocam uma reflexão dos temas, assim só

restringem-se à literalidade. Ao contrário disso, a escola deveria estimular a leitura crítica e participativa que prossiga à elaboração de textos coerente para cumprir seu papel na interação entre o autor e o leitor.

O professor em sala de aula pode preparar diversas atividades, completas e contextualizadas, ainda mais se o objetivo é discutir um texto literário e incentivar a leitura. Por isso, a preocupação maior tem que ser formar leitores literários, de aperfeiçoar o gosto por textos de qualidade estética (COLOMER, 2007; SILVA, 2008).

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação é de abordagem qualitativa, focalizada em uma pesquisa de campo, a qual se realizou a partir da observação e registros em diário de campo, tomando como procedimento analítico a análise descritiva e textual discursiva, por meio da realização de entrevistas coletivas com quatro professoras da educação infantil e com cinco crianças de 4 a 5 anos, questionando sobre a afetividade e as experiências de leitura com livros de literatura infantil e a contação de histórias.

A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados (FLICK, 2009, p. 24).

Ainda segundo o autor, a pesquisa qualitativa considera a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento,

A subjetividade do pesquisador e dos que estão sendo estudados, são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Moreira (2002) aborda as características básicas desta abordagem, apresentando um sumário com seis características. Para ele, a pesquisa qualitativa inclui: A interpretação como foco, pois há um interesse em interpretar a situação em estudo desde o ponto de vista dos próprios participantes; a subjetividade é enfatizada, dessa forma, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; a flexibilidade na conduta do estudo, nesse sentido não há uma definição a priori das situações; o interesse é no processo e não no resultado, pois segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; o contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e por último o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (FONSECA, 2002).

De acordo com Gil (2008), a finalidade da pesquisa de campo tem é observar fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade através da coleta de dados. Para que posteriormente esses dados sejam analisados e interpretados com base em uma fundamentação teórica sólida e bem fundamentada. O principal objetivo é compreender e explicar o problema que é objeto de estudo da pesquisa.

É também uma modalidade de investigação cooperativa, envolvendo a pesquisadora e as professoras. Os dados serão coletados por uma entrevista semi-estruturada, aplicada de forma coletiva com quatro professoras da educação infantil. E com as crianças, optamos por realizar uma conversa com uma turma de 4 a 5 anos sobre as impressões que elas tinham das atividades de leitura e contação de histórias desenvolvidas em sala de aula e os conhecimentos que eles tinham relacionados às atividades de leitura.

De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Além disso, a entrevista também permite aprofundar em pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Para a análise das respostas obtidas optamos pela Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; MORAES E GALIAZZI, 2006, 2011), que se caracteriza como “[...] uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e análise de discurso (2006, p. 118)”.

Segundo Moraes, a análise textual discursiva.

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p.192; **negrito nosso**).

Ainda segundo Moraes (2003), a análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização, na qual os textos são separados em unidades

de significado. Desse modo, estas unidades podem gerar outros conjuntos de unidades procedentes da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor pratica-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

5.1 Caracterização da escola e dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede federal de ensino de uma cidade do sul de Minas Gerais, foi escolhida uma turma da educação infantil conformada por crianças de 4 a 5 anos, das quais cinco foram escolhidas aleatoriamente para realizar as entrevistas grupais, as quais foram desenvolvidas na sala de aula. Com relação às entrevistas com as professoras foram escolhidas quatro professoras que trabalhavam com crianças da faixa etária de 3 aos 5 anos de idade, ressaltando que uma delas é a professora da turma das crianças escolhidas para as entrevistas, estas entrevistas com as professoras foram grupais e desenvolvidas dentro da escola, na sala de reuniões desta.

Tivemos uma boa receptividade por parte da coordenadora da escola que foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, a coordenadora foi a primeira pessoa com a qual tivemos contato e quem fez o acompanhamento para poder escolher tanto a turma de alunos, quanto das professoras com os quais desenvolveu-se o projeto, o que facilitou a interação com as professoras e as crianças envolvidas na pesquisa.

Antes de realizar as entrevistas com as crianças foram feitas observações dentro da sala de aula, para isso foi solicitada permissão à professora encarregada para estar presente nos momentos de leitura de livros infantis e contação de histórias, com a finalidade de fazer

anotações desses momentos e ao mesmo tempo ter uma proximidade com as crianças e criar um vínculo de confiança para elas me conhecerem quando fosse o momento de realizar as entrevistas, no total foram duas semanas em observação, nas quais consegui ter um registro do comportamento das crianças com a professora.

A escola atende crianças da educação infantil entre as idades de 3, 4 e 5 anos, a escola tem espaços amplos e adequados para o atendimento das crianças. A instituição não conta com biblioteca, porém, cada sala de aula tem um canto de leitura, onde encontram-se vários livros de literatura que se encontram à disposição das crianças e a sua vez esses livros são usados nas aulas a diário pela professora, fazendo a leitura do dia no inicio de cada aula.

As entrevistas com as professoras foram realizadas na sala de reuniões da escola, no começo foi explicado às professoras o objetivo da realização da entrevista para o qual elas se mostraram interessadas em participar do projeto, logo depois se desenvolveu a entrevista com uma conversa na qual as professoras iam praticando de maneira voluntaria.

Com as crianças a entrevista foi desenvolvida dentro da sala de aula, primeiramente eu li uma histórias que eles tinham na sala para entrar em confiança e elas pudessem responder, logo foram realizadas as perguntas e as crianças participaram sem ter uma ordem especifica para responder, mas sim de forma espontânea.

6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nesse capítulo se desenvolvem as análises das entrevistas realizadas com quatro professoras da educação infantil de uma escola da rede federal de ensino de uma cidade do sul de Minas Gerais e as análises das entrevistas com as crianças como também das observações realizadas na sala de aula nos momentos de contação de histórias.

No primeiro dia de observação com as crianças, a atividade de leitura de livros foi realizada em uma rodinha de leitura como a professora acostumava fazer, esse dia ela quis levar às crianças para um lugar distinto da sala de aula, foi em uma outra sala maior onde a professora sentou-se à vontade com as crianças no chão o que fez ter mais proximidade com elas. Nesse primeiro encontro consegui observar a importância dessa proximidade e de colocar-se no mesmo nível com a criança, pois pareciam estar mais dispostas a essa atividade, com uma participação ativa delas e observei uma maior interação com a professora chegando a observar-se mais próximas a ela, só esse dia a leitura de livros foi realizada nesse local, os outros dias de observação foram desenvolvidas na sala de aula, onde cada criança estava em sua carteira e observei menos disposição na participação das atividades propostas pela professora. Essa observação foi de grande relevância, pois deixa em evidência a importância de se manter por perto da criança, nos momentos de leitura de livros infantis ou contação de histórias, ao mesmo tempo que se colocar ao alcance dela para fazê-las sentir parte das atividades propostas.

No dia em que a atividade de leitura foi desenvolvida em um lugar distinto da sala de aula as crianças ficavam por perto da professora, isso não acontecia quando essa mesma atividade era realizada na sala, pois aqui as crianças estariam cada uma em suas carteiras. Com tudo isso observei uma importância relevante e era que quando as crianças ficavam por perto da professora elas mostravam-se mais receptivas e com maior empatia tanto com a professora quanto com os outros colegas da turma.

Para a análise das entrevistas foi escolhida a análise textual discursiva, usando-a em alguns excertos das falas das professoras e das crianças, trazendo a sua vez o referencial teórico.

Para isso dividimos a análise em dois momentos: primeiro fizemos uma reflexão da conversa realizada com as crianças seguida de uma discussão que foi feita a partir da

entrevista coletiva realizada com as professoras, as perguntas direcionadas foram organizadas em cinco categorias para facilitar a compreensão da entrevista.

6.1 Explorando a compreensão de leitura pela ótica das crianças

Para a realização das entrevistas com as crianças fizemos um acompanhamento das atividades de leitura literária e contação de histórias de uma professora da educação infantil, com a turma de 4 e 5 anos.

A conversa com as crianças foi realizada na sala de aula de forma grupal ao mesmo tempo que a professora da turma desenvolvia as atividades correspondentes no dia com o resto das crianças, optou-se por fazer as entrevistas na sala de aula porque era o ambiente com o qual as crianças estavam mais familiarizadas, onde sentiam-se com mais confiança por estar presente a professora, isso fez que as crianças fossem mais espontâneas na hora de responder as perguntas da entrevista. Em primeiro lugar antes de começar a entrevista se fez a leitura de um livro escolhido pela turma, dentre os livros de literatura infantil que tinham na sala de aula e que eram trabalhados pela professora regente, logo depois começamos a conversar sobre o texto lido, já com as crianças envolvidas no ambiente da leitura procedeu-se a iniciar a entrevista com todas elas.

Diante disso, apresentamos um quadro com as entrevistas desenvolvidas com as crianças com o objetivo de fazer uma relação da informação obtida nas questões propostas no desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 1 – Entrevista com crianças (4 e 5 anos)

Questão	Resposta	
1. Para que serve um livro?	Criança 1	Para ler
	Criança 2	Para ler histórias
	Criança 3	Para ler
	Criança 4	Para ler
	Criança 5	Para contar histórias
2. Porque as pessoas contam histórias?	Criança 1	Porque elas gostam de contar histórias
	Criança 2	Porque elas são gentis
	Criança 3	Porque fazem feliz
	Criança 4	Para ensinar a outra

	Criança 5	Porque todo mundo ama as histórias
3. De onde surgem as histórias? Como as pessoas inventam histórias?	Criança 1	Dos que escrevem a história. O menino azul quem escreveu foi Cecilia Merieles
	Criança 2	Do livro. Mostram a capa, desenham e aí mostram o que desenham.
	Criança 3	Do livro
	Criança 4	Passam na imaginação dela
	Criança 5	Sai do livro
4. O que é ler? Como se aprende a ler?	Criança 1	Quando minha mãe e meu pai lê para mim. Eles aprenderam a ler com suas mães
	Criança 2	Ler é quando você pega um livro. Eles aprendem a ler na escola, a professora ensina para eles
	Criança 3	Para você conseguir ler. Eu estou aprendendo a ler com o livro que eu ganhei no meu aniversário, minha mãe está me ensinando.
	Criança 4	Aprendem com a mãe, o pai ou com quem sabe ler e ele vai repetindo até aprender sozinho
	Criança 5	Ler um livro. Na escola, a professora ensina para eles.
5. O que você pensa quando alguém lê uma história para você?	Criança 1	Eu gosto porque é legal
	Criança 2	Porque a tia lê uma história para mim e aí dá uma ideia para a gente inventar uma história, eu penso que também posso contar uma história como a professora faz.
	Criança 3	Deixa a gente muito feliz.
	Criança 4	Eu gosto de escutar histórias
	Criança 5	A gente gosta de histórias
6. Qual sua história preferida?	Criança 1	De Deus
	Criança 2	As histórias do carnaval. Se tiver uma do carnaval, eu gosto de histórias do carnaval.
	Criança 3	Do menino azul, porque tem passarinho
	Criança 4	A do pinguim "Ache meu pai, por favor"
	Criança 5	Dos cachinhos dourados

Fonte: Dados da pesquisa

As perguntas direcionadas às crianças foram pensadas com certo grau de complexidade, o qual demandaria às crianças refletir sobre as respostas, o que permitiria uma visão de como/ do que a criança pensa sobre a leitura.

No quadro podemos observar que algumas respostas podem ser indicadores de percepção de leitura pela criança, as respostas partem de uma percepção de ordem do plano de ações concretas e objetiva e de uma percepção mais subjetiva frente à questão posta.

Nesse primeiro momento de análise identificamos duas características nas respostas das crianças. A primeira que toma como centralidade uma “percepção objetiva” do contexto da pergunta direcionada e outra que considera uma “percepção subjetiva” da realidade temática questionada.

A primeira característica denominamos de “percepção objetiva” pode ser compreendida quando a criança desenvolve sua resposta de forma direta quando ao ser questionada, por exemplo para a questão: “Para que serve um livro?”, a resposta foi objetiva: “Para ler” (criança 1).

A turma de crianças envolvidas na pesquisa encontram-se no estágio do personalismo, pois é a fase que tem lugar dos três a seis anos e na qual se observa a construção da consciência de si, pelas interações sociais. De acordo com Tassoni (2013), nessa etapa a criança reorienta seus interesses pelas pessoas. Nesta fase a afetividade prepondera sobre a dimensão cognitiva, a criança está voltada para a construção do seu eu e, por isso o movimento é para o interior da pessoa (movimento centrípeto).

De fato, para a criança desta idade

a relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensado e determina positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais (AMARAL, 2000, p. 51).

No processo de desenvolvimento a linguagem tem um papel fundamental, pois é ela que constitui o comportamento humano, por isso, Vygotsky afirma que a linguagem: “libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites”. (VIGOTSKI, 1984, p. 122).

Ainda segundo Vigotski (1984), a linguagem possibilita a criação e a imaginação da criança, além de contribuir com que ela consiga internalizar os conceitos, sem a presença imediata dos objetos. A linguagem possibilita a troca com o outro e ajuda a que cada pessoa possa se constituir e na interação se complete. Desse modo, a linguagem é um fator determinante para o desenvolvimento dos processos cognitivos como memória, percepção, atenção, imaginação.

A segunda característica identificamos como “percepção subjetiva” pode ser entendida como uma resposta mais elaborada pela criança diante quando questionada, por exemplo: “O que você pensa quando alguém lê uma história para você?”, a criança 2 responde: “Porque a tia lê uma história para mim e aí dá uma ideia para a gente inventar uma história, eu penso que também posso contar uma história como a professora faz”.

Segundo Vigotski (1984), as crianças nascem com poucas funções mentais básicas – atenção, sensação, percepção e memória, que são eventualmente transformadas pela cultura em novas e mais sofisticadas funções mentais superiores. O autor fala da psicologia histórico-cultural, na qual o homem está em constante transformação e em relação com a cultura, com os instrumentos culturais que fazem-nos desenvolver.

Além disso, a psicologia histórico-cultural abre o olhar sobre o humano, rompe a visão dualista, fazendo com que o pensamento humano caminhasse assim, na direção de uma concepção monista, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis e parte do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-los separadamente, desse modo não tem o desenvolvimento cognitivo sem o desenvolvimento emocional

Vigotski também introduz o termo de “mediação” para fazer referência à intervenção de um elemento intermediário em uma relação. Ou seja, a relação estabelecida entre o ser humano e o mundo nunca é direta, mas fundamentalmente mediada por vários elementos. Vygotsky vai selecionar dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Freire concebe a leitura como prática social, expandindo a sua definição na medida que a mesma volta-se uma ferramenta imprescindível para a posição do indivíduo com relação à realidade que o cerca.

Desse modo, a leitura se entende como o primeiro passo para a consciência individual do sujeito em decodificar as ideologias que perpassam as estruturas das instituições que

predispõem o agir humano (FREIRE, 2003). Assim, o ato de ler resulta ser uma aprendizagem imprescindível a ser desenvolvida pelo ser humano. É imprescindível a leitura da nossa realidade. Compreender os aspectos que contemplam o sistema social, assim como a condição humana que hoje se propaga, torna-se uma etapa fundamental para a construção crítica do ser humano.

Com relação às respostas das perguntas 2 e 3 pode se observar a importância que os momentos de contação de histórias tem para as crianças e como afeta elas de maneira positiva e a sua vez como demonstra de alguma forma o agradável que elas acham o fato das outras pessoas contarem histórias para elas, podem se observar desde respostas aparentemente simples por exemplo na pergunta 3 quando é perguntado “De onde surgem as histórias e como as pessoas inventam histórias?”, diante dessa pergunta a criança 3 responde que surgem do livro, enquanto a criança 1 tem uma resposta mais elaborada ao responder que surgem dos que escrevem a história, além de falar de um livro que ela gosta falando até do nome da autora do livro.

Por outro lado, as respostas da pergunta 2 a maioria das crianças fala de sensações muito agradáveis que os momentos de leitura trazem para elas, isso mostra como são afetadas pelas histórias, essas respostas refletem as considerações que as professoras têm por elas, a importância de ter uma empatia com elas, com o que gostam.

A leitura se faz quando o indivíduo consegue extrair “o nível das letras e palavras, que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é o conteúdo do texto” (Cosson, 2018, p. 39). É a leitura entendida como um processo de decodificação, por isso a ênfase está centrada sobre o código expresso no texto.

Observa-se nas respostas das perguntas 3, 4 e 6 a importância que tem para as crianças a leitura de livros infantis ou contação de histórias, como diz Colomer (1999) ao afirmar que a leitura infantil oferece à criança o acesso ao imaginário e a sua vez se podem evidenciar as experiências de leitura que elas têm no seu entorno, o agradável que resulta que outras pessoas possam ler para elas, até a preferência que algumas delas podem ter em certas histórias, como é no caso da criança 1 quando fala o nome da autora do livro “O menino azul”.

6.2. A compreensão de afetividade na ótica das professoras

A entrevista com as professoras foi desenvolvida dentro da escola na sala de reuniões da escola, em total foram 4 professoras as quais foram entrevistadas de forma grupal, foram estruturadas 8 perguntas direcionadas à temática da afetividade e da leitura literária ou contação de histórias, essas perguntas foram pensadas de forma que pudessem ser aprofundadas com relação as experiências que cada professora tem com relação a essas temáticas.

Para a análise dessas entrevistas foi escolhida como procedimento metodológico a análise textual discursiva, realizando em primeiro lugar a análise de excertos de algumas das falas das professoras trazendo ao mesmo tempo a referência teórica.

A continuação apresentamos alguns excertos em relação às entrevistas desenvolvidas com as professoras, depois se fez uma análise a partir de cinco aspectos mediadores, inicialmente, identificados nas falas das professoras, como: (a) aspectos voltados à compreensão da relação afetiva entre professor e aluno; (b) aspectos relacionados à compreensão de afeto (afetividade); (c) aspectos que envolvem atitudes do cotidiano que cooperam afetivamente na relação professor-aluno; (d) aspectos direcionados a mediação por meio da leitura literária e da contação de histórias; (e) aspectos direcionados à afetividade na atividade de leitura literária ou contação de histórias.

(a) Aspectos voltados à compreensão da relação afetiva entre professor e aluno

Aos serem questionadas em relação à compreensão da importância da relação afetiva entre professor e aluno, obtivemos algumas percepções das professoras em relação ao processo de afetividade construídas com os alunos.

“Eu acredito que é fundamental, não é uma coisa automática, porque é uma relação que se constrói... acho que é fundamental que você possa construir isso com seus alunos porque é a questão da empatia, você se coloca no lugar do aluno, você não vê ele como mais um que você vai transmitir mais um ano, mais uma turma, não, aquela turma, aqueles alunos naquele lugar são seus alunos...eu acho que tudo flui muito melhor quando você tem essa relação afetuosa”. (Professora 1, Entrevista, 2019)

Nesse excerto podemos perceber que a professora destaca a relevância que tem a empatia nessa relação professor-aluno, indicando que é importante se colocar no lugar do

outro para entender a realidade da outra pessoa. A questão da empatia tornar-se evidente, assim como um preocupação com o outro, no caso, a criança, que é um sujeito que tem sentimentos e emoções.

“Eu percebo que às vezes quando a gente não tem um afeto por determinada criança, por determinada pessoa a relação fica mais complicada, as coisas não fluem tanto, as coisas não ficam tão leves mais, fica bem mais pesado... a afetividade faz as coisas fluírem mais, eu percebo que as crianças conseguem assimilar as coisas melhor”. (Professora 2, Entrevista, 2019).

A maneira como as relações construídas entre adulto-criança, na percepção dessa professora, são amenizadas pela ótica do afeto. Wallon (1986) destacou a afetividade como sendo um dos aspectos centrais e mais importantes para o desenvolvimento da criança. Ele coloca que a interação e o estímulo é a base para uma aprendizagem bem estruturada. Pontua a importância da relação saudável abrindo portas para o ser humano e a criança aprender. Esta citação faz ênfase na fala da professora 2 quando diz que ao existir uma relação afetiva entre professor-aluno, a criança consegue assimilar melhor as atividades desenvolvidas.

“Eu acredito que essa relação de afeto é muito importante para construir a confiança também mais no sentido da criança com a professora para ela se sentir mais à vontade, a partir do momento que ela confia mais na professora ela vai se deixar afetar de uma forma mais significativa, no sentido que as atividades vão tocar ela... eu acho muito importante estabelecer essa confiança e isso vai vir a partir de atitudes cotidianas, daquelas situações não apenas naquelas intencionais, mas como é que essa professora vai lidar com as situações do dia a dia”. (Professora 3, Entrevista, 2019).

Vemos na fala da professora a importância da construção da confiança entre professor e aluno, pois ela pode permitir a troca de experiências, informações, ainda além da sala de aula, às vezes a criança queira comentar alguma situação que está vivenciando no seu núcleo familiar.

“Considero essa relação afetiva muito importante, fundamental, principalmente no contexto onde atuamos que é a educação infantil, a criança sai da sua casa, deixa pessoas da sua família para conviver com outras crianças que não são do seu círculo familiar, mas que vão fazer parte do seu círculo social... a afetividade é um processo, é uma relação estabelecida de forma processual, não é no primeiro dia que a afetividade vai nascer, ela vai nascendo no decorrer do ano, não é à toa que no final do ano é comum a gente sentir mesmo a falta mais de umas crianças que de outras, doe o coração da gente, pensar que não vou fazer mais parte da vida daquela criança,

mas com certeza essa relação de afeto implica uma aprendizagem”. (Professora 4, Entrevista, 2019).

O relato acima nos mostra a importância que tem tornar agradável o ambiente escolar para a criança, que ela possa se sentir confortável com as pessoas que vai conviver no dia a dia, na escola é onde a criança encontra o primeiro espaço para estabelecer relações sociais com outras pessoas que não pertencem ao seu círculo familiar, mas que sim irão fazer parte do seu círculo social.

Podemos observar nas falas supracitadas alguns elementos destacados, como a empatia, a relação afetividade e processo de aprendizagem, a confiança, a escola como espaço de relação social, indicados relevantes para que o professor consiga manter uma boa relação afetiva com a criança, e essa relação esteja presente na sala de aula, sabendo que não é algo que nasce da noite para o dia, mas sim vai sendo construída na medida que as duas partes vão mostrando atitudes positivas de um com o outro.

Uma relação afetuosa onde involucram-se sentimentos das professoras para com os seus alunos e vice-versa o que faz até sentir falta da criança quando culmina o ciclo escolar com essa professora com a qual compartilhou conhecimentos e experiências no dia a dia. Segundo Vigotski (1984) o homem se constrói por meio da relação com o outro e juntos desenvolvem o cognitivo, assim quando a relação professor-aluno é agradável e de respeito, o aprendizado é de melhor efetivo. Esta argumentação de Vygotsky reforça a fala da professora 2, quem diz que percebe que quando existe afetividade entre o professor e o aluno, eles conseguem assimilar melhor as atividades propostas.

(b) Aspectos relacionados à compreensão de afeto (afetividade)

Também foi perguntado às participantes sobre a compreensão do conceito que tem da palavra afeto.

Afeto para mim tem a ver com sentimento, com carinho, com empatia, em demonstrar que você tem carinho por alguém... é demonstrar empatia para com o outro, seu aluno, seu colega. (Professora 1, Entrevista, 2019).

Eu acho que é se deixar afetar pelo outro, não se afetar no sentido ruim ou pejorativo, também no sentido ruim, porque a gente está se envolvendo tanto ali com a pessoa, com as crianças no caso, que as vezes a gente também se deixa afetar no sentido negativo...é se envolver, é se dedicar, ter a dimensão do sentimento, do carinho, do

cuidado, do olhar no olho, se colocar no lugar da criança, no lugar do outro quando penso em afeto é isso, é não ter só como aluno, não ter como mais um que está na minha sala, não, é uma criança, tem uma história, tem uma família, tem uma realidade e considerar isso. (Professora 2, Entrevista, 2019).

Vê-se aqui que a afetividade, não se refere apenas a ser carinhoso e agradar o aluno (TASSONI, 2013). Este equívoco impõe a necessidade de pesquisas que demonstrem que “[...] a afetividade também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Na realidade [...] está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 129).

Eu tenho afeto com algo que vai afetar a pessoa de alguma forma, seja de forma positiva ou negativa, ou seja, como a gente está falando aqui da educação infantil, de uma relação com crianças, como é que uma atitude, uma ação que eu tomar em sala seja tanto na organização do espaço, quanto na forma que eu vou falar com a criança, como é que isso vai afetar ela de alguma forma, como isso vai ter alguma consequência nela, independente se positiva ou não. (Professora 3, Entrevista, 2019).

Nesse trecho da fala da professora 3, pode se citar os escritos de Tassoni (2013) ao dizer que “as relações entre alunos, professores, conteúdos, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo”, mas que também tem uma base afetiva, a qual permeia todas elas. Ressaltando também que “o trabalho que o professor realiza concretamente – como ele interage, como trata o conteúdo, que tipo de atividades utiliza, como corrige, como avalia, etc. – influenciará a construção dessa relação” (TASSONI, 2001, p. 227). Desse modo, a citação anterior reforça o comentário da professora quando diz que o afeto também encontra-se presente quando tem uma atitude, uma ação por exemplo na organização do espaço na sala de aula.

Penso que afeto é um sentimento assim, intenso, de carinho, de demonstração de cuidado, até de amor mesmo por alguma coisa, por pessoas, por objetos, por animais e quando se tem afeto torna-se a relação mais agradável, mais satisfatória, principalmente em relação à criança, é uma coisa que pode ser sentido até no outro, quando se tem afeto se demonstra de várias formas e o outro pode sentir se nós temos afeto por ele ou não, porque o afeto é carregado de algumas práticas. (Professora 4, Entrevista, 2019).

Sobre essa pergunta proposta na entrevista, todas as professoras coincidiram em que afeto é deixar-se afetar pelo outro a través de suas atitudes, é demonstrado de uma pessoa para com outra e é possível que a outra pessoa possa perceber, como o falado pela professora 4 que diz que o afeto torna a relação mais agradável. Ainda que algumas das professoras pontuaram que é deixar-se afetar, isso pode ser tanto de forma positiva quanto negativa, dependendo também das atitudes que a pessoa possa manifestar com o outro, isso torna as coisas mais leves ou não.

Nesse ponto é importante ressaltar as falas dessas professoras que dão evidencia de que a afetividade não se dá só no sentido positivo da calentura, do cuidado, do amor, mas que pode se afetar o outro de maneira negativa também, como citado por Almeida e Mahoney (2007, p.17) ao afirmar que a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

(c) Aspectos que envolvem atitudes do cotidiano cooperam afetivamente na relação professor-aluno.

Foi perguntado às professoras entrevistadas sobre a construção de relações de afetividade, quais atitudes do cotidiano cooperam afetivamente na relação professor-aluno, suas repostas foram as seguintes:

Eu acredito que seja ouvir, você dá atenção daquela criança ou você mostrar que está ouvindo o que ela tem a dizer...a criança tem que saber que é ouvida, que está considerando o que ela tem a dizer, eu acho que no modo como você trata à criança, como você se refere a ela, no ouvir, na maneira como você lida com ela, ela se sente importante, se sente querida. (Professora 1, Entrevista, 2019).

No modo de tratar, até mesmo eu tenho o costume de falar muito por exemplo se me chamam “Oi meu amor”. “Oi queridos”, é uma coisa minha, eu faço com todos, eu não seleciono um para chamar de amor não, eu chamo assim a todos, mas assim eles ficam “Nossa, ela me chamou de amor” “me chamou de querida”. “Me chamou de flor”, então a gente vê que isso tem uma importância para eles, não é só isso quando eles faltam também eu percebo, eu pergunto, “o que aconteceu?”, “por que faltou?”, “se está melhor” porque as vezes ele ficou doente, a gente percebe que algumas crianças não estão acostumadas com isso, então se assustam, tipo “Você viu que eu faltei ontem?”, e é isso, os pequenos detalhes mesmo do dia a dia, até no jeito de

olhar, as vezes a gente percebe se sente o afeto ou não e no modo de falar, de tratar, de se referenciar, até mesmo de chamar a atenção por alguma coisa, isso também tem afeto porque pode parecer que eu estou chamando atenção, mas ali também existe um afeto, porque aquilo ali é porque a gente está querendo o bem da pessoa, querendo que a pessoas cresça, que seja melhor, que tenham outras atitudes, então eles também sentem afeto. (Professora 2, Entrevista, 2019).

Nos comentários das professoras citados acima pode-se relacionar com citações realizadas pelo Wallon (1995b), ao afirmar que “dos 3 aos 6 anos o apego às pessoas é uma inextinguível necessidade para a pessoa da criança” (p. 206). Não só a necessidade do outro é intensa, como os cuidados dedicados pelo outro são fundamentais (TASSONI, 2013). A privação desses cuidados pode provocar “atitudes duradouras de insatisfação que podem marcar, não direi de maneira irrevogável, mas de maneira prolongada, o comportamento da criança nas suas relações com o meio que a rodeia” (WALLON, 1995c, p. 210).

Pode-se ver que a criança nessa etapa precisa de afeto, de boas atitudes por parte do outro, o qual pode afetar positivamente o comportamento dela e até influenciar nas suas intenções de como se comportar com o outro. A importância dos bons tratos por parte da professora, como o falado pela professora 2 ao dizer que muitos dos alunos ficam estranhados pela maneira como ela os recebe ao chegarem na sala de aula, dessa forma a criança sente-se feliz ao perceber que a professora importa-se com ela e com seu bem estar.

Quando a criança é ouvida a gente para, para ouvir o que ela tem a dizer, as necessidades dela, a gente também está valorizando a criança, está valorizando a fala dela, os interesses dela, na medida do possível trazer esses interesses das crianças para nosso plano de aula como é que a gente vai relacionar isso... a forma como nós recebemos também a criança na sala quando elas chegam, como a gente se despede quando elas vão embora... Como professora pensar como é que vou trazer cada dia, cada atividade, algo que se precisa trabalhar com as crianças, como penso isso para levar para elas, são atitudes que também vão estabelecendo uma relação de afeto. (Professora 3, Entrevista, 2019).

A questão de ouvir a criança é muito importante para ela se sentir valorizada, para ela se sentir uma pessoa mesmo, e com a questão de a gente ouvi-las nós estamos colocando em pratica tudo aquilo que a gente acredita o que é ser criança... e essa questão de ouvir, de dar voz a ela, de dar importância, estabelece uma relação de confiança, ela pode contar algumas coisas, e dando ouvidos às crianças nós

escutamos inúmeras coisas delas no dia a dia e podemos entender também algum comportamento dela no dia a dia. (Professora 4, Entrevista, 2019).

Como se vê, a maioria das falas apresenta uma preocupação voltada à importância de se dar atenção na criança, em ouvi-la para criar confiança, a qual vai permitir que exista uma boa relação afetiva entre professor- aluno e assim o professor possa reconhecer o entorno do aluno, ainda além da sala de aula.

Na seguinte citação, a autora vai ressaltar a importância que tem os vínculos afetivos entre o aluno e a professora, de ter um bom acolhimento no momento da chegada da criança na escola e como isto pode trazer benefícios no processo de aprendizagem desse aluno. Dessa forma Mutschele (1994) afirma:

A criança precisa se sentir acolhida ao ingressar na escola pela primeira vez, para que esta experiência, que para ela é tão nova e diferente, se torne agradável. Quando percebe o carinho da professora, seguido de qualidades tais como paciência, dedicação e interesse, a criança se sente motivada e conseqüentemente a aprendizagem torna-se mais motivadora

Esta citação reforça o falado pela professora 3, a qual deu ênfase à importância à forma como se recebe as crianças em sala de aula, em fazer desse lugar um espaço onde se sinta confortável, essas atitudes permitem estabelecer uma relação de afeto.

Ainda Almeida e Mahoney (2004) nos esclarece:

À medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo da linguagem.

Com relação a este comentário, nos lembra a fala da professora 4, onde pontua a importância da criança ser ouvida, de se conversar com ela, demonstrar interesse por aquilo que tem a contar, de permitir que se sinta importante e incluída em um entorno que não é sua casa onde vai conviver com pessoas que não são seus familiares.

Resulta muito importante a fala da professora 3 ao fazer referência à relevância que tem a organização das atividades que vão ser desenvolvidas na sala de aula, são práticas que contém afeto, pois é preciso que o professor conheça seus alunos e a sua turma e trabalhe de acordo com a realidade deles trazendo atividades que os façam avançar em seu desenvolvimento.

(d) aspectos direcionados a mediação por meio da leitura literária e da contação de histórias.

Foi perguntado sobre as leituras de livros de literatura infantil desenvolvidas na aula se incentivam às crianças a terem relações mais afetivas com as pessoas do seu convívio.

Eu acredito que sim e não, por isso é a importância de você selecionar os livros porque tem livros que às vezes que pelo contrário, eles incentivam outras coisas ruins, poderia citar aqui os clássicos mesmo que a gente tem que usar mas que tem que questionar, eu lembro que o ano passado foi a última vez que eu contei a história do lobo, e aí foi interessante porque uma das meninas disse que tinha uma história onde o lobo não era um lobo mal, era bom, então eu penso assim cuidar as vezes, o lobo não é mal, o lobo se alimenta, ele tem que se alimentar, então não colocar essa dicotomia de mal e bom, mas tem outras histórias maravilhosas que trabalham muito a questão da afetividade, de se colocar no lugar do outro, então eu acho que tudo depende da seleção de livros que você faz e mesmo que você optasse por um livro que possa ter uma coisa negativa, você questionar aquilo, porque eu gosto também de contar os clássicos, de contar histórias, as meninas já vem buscando uma história de princesas, então eu falo assim “por que sempre a princesa?” “A princesa não pode trabalhar de empregada, cozinhar?”, esse tipo de coisas eu gosto questionar, elas são pequenas, não entendem, mas tem mensagens por trás disso que a gente tem que questionar. (Professora 1, Entrevista, 2019).

Eu acredito que algumas histórias auxiliam sim, porque inclusive tem histórias que tratam sobre sentimentos, sobre afetividade e aí é o momento de falar de uma forma mais centrada e objetiva para tratar sobre as emoções, dos sentimentos, do cuidado do outro, da forma de tratar os colegas, então eu penso que quando a gente planeja e organiza os objetivos para tratar sobre essa temática os livros ajudam muito. (Professora 2, Entrevista, 2019)

De acordo com as falas supracitadas acima, pode se evidenciar um discurso direcionado à importância de algumas ações procedimentais para a realização da atividade de leitura literária, como fazer a escolha certa dos livros que vão ser trabalhados em sala de aula, como o exposto por Cosson quando diz “selecionado o livro, é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula”, isso reforça os comentários das professoras quando dizem que têm muitos livros que permitem trabalhar a questão da afetividade, da empatia, por isso elas têm a responsabilidade de escolher os livros adequados.

O autor também faz ênfase em que tanto a temática quanto a linguagem dos textos que sejam trabalhados na sala de aula precisam ser compatíveis com os interesses da criança, do professor, da escola.

Para Cosson (2018, p. 34) “nossas escolhas como professores de Literatura ou como simples leitores são sempre mediadas pelas instancias que fizeram as obras chegar até nós [...] O que fazemos, normalmente, é selecionar dentro desse recorte o nosso próprio recorte”. A citação anterior faz alusão ao trabalho que tem as professoras na escolha dos livros, pois nem sempre todos os livros de literatura infantil mais conhecidos são indicados para trabalhar certas temáticas, por exemplo na discussão dos valores com as crianças quando a professora 1 fala que “tudo depende da seleção de livros que você faz e mesmo que você optasse por um livro que possa ter uma coisa negativa, você questionar aquilo, porque eu gosto também de contar os clássicos, de contar histórias”.

Eu penso que vai de acordo com o que a professora 4 disse, conforme com o objetivo da professora naquele momento, e de acordo com professora 1 que sim e não, é justamente por conta disso, depende do objetivo e da forma como a professora vai tratar aquele material, acredito que os livros principalmente nessa fase da educação infantil, eles contribuem muito com a construção do pensamento das crianças, ajudam a problematizar as situações do dia a dia, por exemplo problematizar uma situação de princesa, “por que a princesa tem que acordar pelo beijo do príncipe”, hoje nós temos outras versões como por exemplo a da Elsa que vai trazer o amor da irmã, então essas construções que as histórias trazem, essas observações que nós lançamos sobre elas com as crianças, ajudam às crianças a pensar justamente em situações da vida dela, do cotidiano, da relação com o outro e assim como professora eu vejo essa mudança como ferramentas principais para trabalhar essas questões, de postura, de construção crítica do pensamento, então acho isso muito importante. (Professora 3, Entrevista, 2019).

Se os livros forem usados, as histórias forem selecionadas de forma a buscar esse objetivo, eu penso que podem ser alcançados sim, porque nós temos diversos livros, que incentivam o respeito ao próximo, o cuidado com o outro e o respeito das diferenças, então a escolha é fundamental para alcançar esse objetivo. (Professora 4, Entrevista, 2019)

Foi visto nos relatos das que professoras que concordam com a ideia que os livros auxiliam na relação de afetividade professor-aluno e a melhor forma que esses textos façam contribuição nessa relação é quando a professora faz a escolha certa desses textos, mas

também a forma como o professor trabalha eles na sala de aula, a crítica e a análise que pode fazer de cada texto para que a interpretação dos alunos seja de acordo com o que o professor quer transmitir através de essa leitura. Como afirma Libâneo (1994) as relações estabelecidas por professor/aluno, envolvendo os aspectos afetivo, emocional e a comunicação, dependem de como o professor organiza e possibilita aprendizagem dentro da sala de aula.

De acordo com os comentários das professoras citados acima, pode se relacionar com o que fala Cosson, quando afirma que “[...] os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada”. (COSSON, 2018, p. 23)

É fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos. Assim, resulta muito importante que a leitura seja “organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2018, p. 23). Isso faz referência quando as professoras comentam que não todos os livros podem ser trabalhados, pois precisa se escolher dentre as várias opções que existam os textos que realmente possam acrescentar na temática que queira ser trabalhada com as crianças em um momento específico, organizando dessa forma as leituras que sejam as indicadas e cumpram com o objetivo que quer seja alcançado.

(e) Aspectos direcionados à afetividade na atividade de leitura literária ou contação de histórias.

Foi perguntado as professoras se percebiam o afeto dos alunos durante a atividade de leitura ou contação de histórias. Em quais momentos e de que maneira era demonstrado esse afeto.

Nas histórias eu percebo muito, eu gosto muito da literatura infantil e eu acho que esse é o momento onde você mais percebe porque eles amam histórias, não só afeto eles às vezes também podem demonstrar medo, surpresa, então o livro é um caminho para você trabalhar essas coisas e eu lembro uma vez com uma turma de crianças de 5 anos mesmo, eu contei uma história de imagens e o final era muito subjetivo, nesse momento tinha uma criança chorando, porque ele interpretou que um personagem tinha morrido, cada um interpretava o fim de uma forma, o aluno interpretou que o personagem morreu e chorou, isso me marcou muito. Eles demonstram surpresa, medo, afeto, se mostram felizes quando é a história que eles amam, agora eles estão

gostando de histórias de zumbis, não sei se é moda, então às vezes eu invento histórias, visto de zumbi, eles adoram. Não só nesses momentos de história, o tempo todo a criança é a coisa mais amorosa do mundo, porque eles demonstram afeto de uma maneira que nunca mais a gente vai demonstrar na vida com um abraço, ontem mesmo chegou um aluno e falou professora, ai eu cheguei bem perto porque ele fala bem baixo e falou assim “eu te amo”, eu acho isso maravilhoso, na educação infantil essa demonstração é muito grande, o tempo todo eles demonstram afeto com todos porque criança é criança. (Professora 1, Entrevista, 2019).

Dá para perceber sim, vou citar um exemplo aqui que acho que tem a ver com isso, eu fui contar uma história de um livro que se chama “*Minha família colorida*”, justamente para trabalhar a diversidade física, de cores e eu percebi que uma criança fazia muitas caras e bocas do tipo “não estou gostando”, “nossa, que foto é essa!”, principalmente quando apareciam pessoas negras, então isso também afeta, na verdade foi um desafio que eu percebi que ele tem em relação às pessoas negras e era justamente para trabalhar isso. Então como eu fui percebendo isso dele, com outros comentários de outras crianças foi algo que eu pensei Opa! isso aqui a gente precisa trabalhar mais, conversar mais sobre isso, trazer mais experiências para que eles respeitem essas diferenças e não tratem o outro por conta da cor da pele. E era uma criança que antes desse livro a gente já percebia que tinha essa dificuldade, então a gente começou esse trabalho, a gente foi conversando, e uma criança negra estava do meu lado, ele olhou para a foto e falou “eu gostei muito dessa foto”, quer dizer ele se reconheceu, ele se viu ali e o outro fez muitas caras e bocas que ele não falou nada, mas suas expressões falaram tudo e ai ele fez um comentário assim de “não gosto disso”, então eu fui trabalhando com eles, perguntando “qual é o problema?”, “porque você não gosta de pessoas que têm uma cor diferente da sua?”, “alguém já te fez algum mal?”. Depois, a gente estava pegando fotos das famílias para trabalhar essa questão da diversidade, e como resultado, agora essa criança está super amiga dessa outra criança da sala que é negra, sendo que essa criança que fez essas caras e bocas na hora do livro nem sentava na mesa com uma criança que fosse diferente da cor dela, uma criança negra no caso, e hoje eles são super amigos, ele guarda o lugar para o amigo na hora do lanche do lado dele, ele briga para sentar na mesa com o amigo. Então tudo começou em uma história no momento de leitura. (Professora 2, Entrevista, 2019)

Nesse comentário acima da professora 2 pode-se perceber a importância da mediação da professora no processo pedagógico, de como a professora aproveitou a situação que estava acontecendo na sala de aula com dois alunos para mediar de maneira positiva e assim mudar a percepção negativa que tinha um dos alunos sobre as pessoas de pele negra. Desse modo, a criança precisa da mediação do outro para concretizar e dominar de forma autônoma as atividades e operações culturais.

Assim, resulta importante destacar a Vigotski (1984), ao dizer que a educação escolarizada e o professor têm um papel especial no desenvolvimento do indivíduo. A proposta de leitura como resultado de interação, parte da hipótese de que o texto pode ter várias interpretações e que é a função do professor é mediar as informações procedentes de uma esfera social mais ampla do aluno para dessa forma possibilitar um elo com o texto.

Eu percebo sim, as crianças demonstram por meio de expressões, de susto, de encantamento e às vezes até mesmo de repulsa quando você está contando uma história que às vezes eles inventam, porque tem situações onde eles sentam durante a brincadeira para contar histórias um para o outro e ai eles criam as histórias deles, então às vezes eles trazem alguma coisa, por exemplo “hoje vou fazer esse bolo” e às vezes de uma coisa não muito agradável “Eca, disso não!”, às vezes eles falam para mim “professora eu trouxe um bolo para você” ai eu fico toda feliz e dizem “mas é de cocó” e eles vem que eu digo “ah não, disso não quero não” então eles não apenas vão se mostrar surpresos, como eles também querem causar surpresa em nós professoras em diversos momentos e às vezes mesmo aquela criança que não tem muita abertura, você percebe que ela é mais tímida, assim como a professora 1 mencionou, de quando as crianças chegavam, te abraçavam, te surpreendiam. Nessa semana com coisas como “eu te amo”, eu percebi que isso vai sendo construído, essa confiança, dessa situação especificamente de uma criança que não mostrava muito contato com as professoras e tinha uma reunião com a mãe dela, porque ela estava questionando justamente isso, achando que o filho dela tinha algum problema, porque ele não gostava de abraçar, não gostava de cumprimentar, então eu passei a dar um pouco mais de atenção para essa criança quando chega, então eu paro ele na entrada, dou um abraço, desde esse momento que eu mostrei essa receptividade eu percebi que ele vem se mostrando mais confiante em mim e ai chegou um momento de dizer “eu te amo”, de uma criança que não gostava de cumprimentar à professora. E eu penso que muitos dos momentos que a gente divisa aqui durante a contação de histórias a gente vai fazendo muitas vezes a relação com o nosso cotidiano, com a nossa realidade e isso contribui sim, a criança demonstra isso para nós. Como as vezes demonstram o contrário, o fato dela ser mais tímida, mais reservada, é como algumas professoras já mencionaram anteriormente, quando você está com essa criança num momento que não é do coletivo, um momento mais individual, com poucas crianças, elas se demonstram mais, de alguma forma se expressam mais, se manifestam mais. (Professora 3, Entrevista, 2019)

Na fala da professora 3 se evidencia a importância da mediação do professora na sala de aula com a proximidade de contextos narrativos entre lido e o vivenciado “eu penso que muitos dos momentos que a gente divisa aqui durante a contação de histórias a gente vai fazendo muitas vezes a relação com o nosso cotidiano, com a nossa realidade e isso contribui

sim, a criança demonstra isso para nós”, como foi comentado na fala da professora 3. Neste caso, a professora mediu para aquela criança que não sentia confiança com as outras pessoas para que pudesse melhorar e chegar a demonstrar afeto com a professora.

No momento da contação de histórias eles demonstram não só afeto, também outros tipos de sentimento, tanto de alegria, satisfação, também como de repulsa a determinados comportamentos de alguns personagens na história e se eles gostarem muito da história esses sentimentos acabam se voltando para a professora, eu tenho uma criança que fala muito “Uau, que legal, você é a melhor professora” porque ficou muito feliz e ela já tinha assistido antes com a professora do ano passado também, então dizendo assim, ela talvez está querendo dizer “foi tão bom ter ouvido isso”, que bom que você trouxe isso para nós” então ela é uma criança que se expressa muito em diversas coisas que são realizadas durante o dia, ela tem essas reações verbais e tem outras que não se manifestam verbalmente, mas você percebe pela sua expressão facial, corporal que ela está encantada com aquilo que foi contado para elas, então dá para perceber sim, unos de forma mais clara e outros nem tanto. (Professora 4, Entrevista, 2019)

De acordo com o falado pela professora 2 até o desafeto pode ser percebido, como a situação que se apresentou na sala de aula com duas crianças que fazem parte da turma, ela logrou lidar com aquele momento desenvolvendo atividades visando trabalhar com a turma a afetividade, o respeito pelo outro, pelas diferenças e, assim, conseguiu mudar a percepção que tinha aquela criança. Na fala das outras professoras pontuam-se que as crianças também podem demonstrar e expressar o afeto através do medo, da surpresa, do susto, da tristeza, do choro, do encantamento durante a contação de histórias e a leitura de livros infantis.

Podemos reforçar as falas das professoras com a abordagem de Vygotsky e Wallon com relação à afetividade a qual envolve sentimentos (de origem psicológica), e emoção (origem biológica).

De acordo com o pensamento de Leite, *et. al.*, (2005).

Ao abordarem o tema da afetividade, percebe-se que Wallon (1968; 1989) e Vygotsky (1998) apresentam pontos comuns. Ambos apontam o caráter social da afetividade, que se desenvolve a partir das emoções (de caráter orgânico) e vai ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Dessa maneira, vão se constituindo os fenômenos afetivos. Os autores defendem, também, a íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente. Assim, evidenciam que a afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciarem os processos de desenvolvimento cognitivo. (LEITE, TAGLIAFERRO, 2005, p. 250).

De forma geral, por meio da realização das entrevistas conseguiu-se evidenciar que a afetividade não se dá só no sentido positivo, como ato de manifestação do carinho, do amor, cuidado, mas que se pode afetar o outro de maneira negativa também.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo analisar o discurso de quatro professoras da educação infantil e as respostas de cinco crianças de 4 a 5 anos, sobre a percepção de leitura e a afetividade que envolve a tríade criança-livro-adulto

A pesquisa identificou que há uma correlação positiva entre as atividades de leitura de livros de literatura infantil ou contação de histórias e a função social que os professores, por meio das narrativas, tem na vida das crianças, convertendo-se em uma prática indispensável para potencializar o processo de ensino aprendizagem de forma prazerosa, ampliando assim a visão de mundo do educando.

A análise das respostas das crianças possibilitou identificar duas características nas respostas das crianças. A primeira que toma como centralidade uma “percepção objetiva” do contexto da pergunta direcionada e outra que considera uma “percepção subjetiva” da realidade temática questionada.

A análise da entrevista coletiva realizada com as professoras permitiu identificar cinco aspectos mediadores, inicialmente, identificados nas falas das professoras, como: (a) aspectos voltados à compreensão da relação afetiva entre professor e aluno; (b) aspectos relacionados à compreensão de afeto (afetividade); (c) aspectos que envolvem atitudes do cotidiano cooperam afetivamente na relação professor-aluno; (d) aspectos direcionados a mediação por meio da leitura literária e da contação de histórias; (e) aspectos direcionados à afetividade na atividade de leitura literária ou contação de histórias.

Nessa pesquisa conseguiu-se evidenciar por meio das entrevistas realizadas com as professoras que a afetividade acontece não só no sentido positivo, como também de forma negativa, nem tampouco se restringe apenas ao contato físico. Como afirma Dantas (1992), na medida em que a criança vai se desenvolvendo, “as manifestações epidérmicas da "afetividade da lambida" se fazem substituir por out as, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade" (DANTAS, 1992, p. 75). Pensar na organização da aula, escolher os textos que vão ser trabalhados, também são formas de manifestar a comunicação afetiva.

A mediação das professoras durante as atividades de leitura literária teve um papel fundamental para a reflexão proposta nessa pesquisa, visando o professor como o principal mediador na sala de aula no processo pedagógico, a relevância das atitudes adotadas por ele com os alunos faz a diferença para melhorar o ambiente educativo e até mesmo situações que

possam não ser parte do entorno acadêmico, mas que de uma ou outra forma acrescentam no aluno como pessoa íntegra.

As atividades de leitura literária e contação de histórias são consideradas ações mediadoras no processo de formação do leitor, pois é fundamental começar a ler às crianças desde bem pequenas para que possam se adentrar no mundo da leitura e tornarem-se leitores em potência. Desse modo, é importante a presença do professor como a pessoa que possa incentivar o gosto pela leitura, pois aquele aluno vai basear os seus gostos e preferências de leituras nas experiências que tenha o educador.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L.; GRUBISICH, T.M. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética, **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 17, p. 65-74, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502011000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez. 2019.

ALMEIDA, J. L.; MAHONEY, A. A. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuição de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

AMORIM, V. M.; CASTANHO, M. E. (2008). **Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação**. In: VEIGA, I. P. A. Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas, p. 95-111. Campinas: Papirus.

AMORIM, V. M.; CASTANHO, M. E. DA DIMENSÃO ESTÉTICA DA AULA OU DO LUGAR DA BELEZA NA EDUCAÇÃO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 1, p. 158-173, mar. 2008. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/229>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

ARAÚJO, C. M. M. **Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem**. Dissertação-Universidade Nacional de Brasília, 1995.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

ARROYO, M. G. (2000). **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes.

AVILA, F. **O desenvolvimento do pensamento algébrico mediado por tecnologias digitais nos primeiros anos da educação básica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

BRANDÃO, L. et al. Narrativas intergeracionais. **Psicologia: Reflexão e Crítica.**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 98-105, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722006000100014&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 15 Dez. 2019.

BRASIL, **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental,

com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 29 jan. 2014.

BRASIL/UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. **A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo**. Brasília, 2005. (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância. Cadernos Pedagógicos). Disponível em: 28 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001384/138429por.pdf>> Acesso em: 04 mai. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 3. ed. Brasília, 2001.

BRESSON, F. **A leitura e suas dificuldades**. In: CHARTIER, R.; BOURDIEU, P; BRESSON, F. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 25-34.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BRUNER, J. (1998). **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: ArtMed.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. 5. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

_____. **Do livro a leitura**. In: CHARTIER, R.; BOURDIEU, P; BRESSON, F. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p.77-105.

CODO, W., GAZZOTTI, A. A. (1999). **Trabalho e afetividade**. In: W. CODO (Dir.), *Educação, carinho e trabalho*. 3. ed., p.48-59. Petrópolis: Vozes.

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

_____. (1999). **Introducción a la literatura infantil y juvenil**, Madrid: Síntesis.

COMITTI, L. **Leitura, saber e poder**. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 145-152.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CÔTÉ, R. L. (2002). **Fairedesémotions et de l'affectivitédesalliésdansleprocessus d'enseignement-apprentissage**. In: LAFORTUNE, L.; MONGEAU, P. (Dirs.), *L'affectivitédansl'apprentissage*. p. 85-114. Québec: Pressesdel'Universitédu Québec.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DANTAS, H. (1993) Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n. 3, p. 73-76.

_____. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.** In: LA TAILLE, Y. de et al. Piaget, Vygotski, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DARNTON, R. **História da leitura.** In: BURKE, P. (org.). A escrita da história: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

DE MARCO, A. (org). **Educação Física: cultura e sociedade.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. (2001). **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Vozes.

FAVRE, D.; FAVRE, C. (1999). **L'élève «morcelé» est-il encore un sujet.** In: CHAPPAZ G. (Dir.), La dimension affective dans l'apprentissage et formation. p. 53-57. Paris: SFP - UNAPEC.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FONTANA, R.A.C. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 47. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Considerações em torno do ato crítico de estudar.** In: FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FRIEDMAN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Editora Moderna, 1996.

GALVÃO, A. **Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização - o caso do cordel.** In: Educação e sociedade, vol. 23, 2006.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GOMES, H. S. **Narrativas infantis: Narrativas infantis contribuição para a autoria da criança**. 2005. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GOMES, M. H. **O olhar e a escuta psicopedagógica na superação das dificuldades de aprendizagem**. In: ZIEGER, L., MALUF, J. ; GOMES, M. H., ZIMMER, R. CANABARRO, T.(2010). *Psicopedagogia: diferentes olhares*. Porto Alegre: Alcance.
- IAROCHEVSKI, M. G. L. S. **Vigotski: v poiskarhnovoipsirrologii**. URSS: Moskva, 2007.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos de leitura**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.
- KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LEITE, S.A.; TAGLIAFERRO, A. R. **A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005. v. 9 n. 2, p. 247-260
- LEITE, S.A.; TASSONI, E. C. M. (2002). **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. In AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. (orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. p. 113-141. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, R. M. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, julho-setembro, 2010, p. 403-412 Pontifícia Universidade Católica de Campinas Campinas, Brasil
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de psicología**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Dec. 2019.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MAHONEY, A. A. **A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem.** In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, J. L. (orgs). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Exercícios de compreensão ou cópiação.** Em aberto. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p, ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em Scielo Books <<http://books.scielo.org>>

MOLL, J. (1999). **Relation éducative.** In J. Houssaye (Dir.), Question spédagogiques. Encyclopédie historique. p. 470-482. Paris: Hachette Éducation.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003

MORAES, R.; GALIAZZ, M. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** Ciência e Educação: Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, M. D. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal.** São Paulo: Moderna, 1999.

MOTTA, A. B. et al. **Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil.** Interação em Psicologia, Curitiba, ago. 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/5707>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

MUTSCHELE, M. S. **Problemas de aprendizagem da criança: causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, sociais e ambientais.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MOUSINHO R. **Desenvolvimento da leitura e escrita e seus transtornos.** In: Goldfeld M. Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 39-59.

NEVES, I. C. B. et al. (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 4. ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2001.

NELSON, K. (2000). **Narrative, time and the emergence of the encultured self**. Culture and Psychology, v. 6, cap. 2, p. 183 – 196.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAULINO, G. **Pensando a leitura**. In: PAULINO, G. et al. Tipos de textos, modos de leitura. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. p. 11-35.

PENNAC, D. **Como um romance**. 1. ed. Brasil: Rocco, 1997.

PEREIRA, M. E. M.; SOUSA, L. S. S; KIRCHOF, E. R. **Literatura infanto-juvenil**. Curitiba: Intersaberes, Curitiba, PR, 2012.

PEREIRA, M. Z. C. (2007). **Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento**. Anais da 30ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG.

PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970

PINHEIRO, M. M. **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino**. 1995. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PRICE, J. R.; ROBERTS J. E.; JACKSON S. C. **Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers**. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 2006. v. 37, cap. 3, p. 178-90.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RODRÍGUEZ, J. I.; PLAX, T. G.; KEARNEY, P. (1996). **Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator**. Communication Education, v. 45, n. 4, p. 293-305.

SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.; ROYER, E. (1990). **Stabilité affective et rendementscolaire**. Vie Pédagogique, v. 68, p. 37-40.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (2000). **La lectura frente al discurso del mercado**. In: Puertas a la lectura. Lectura y valores II, v. 3, p. 153-161.

SANTOS, R. **O desenvolvimento do pensamento teórico no ensino da termodinâmica em situações desencadeadoras de aprendizagem**. 2018. 232 p. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de física) -Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

SANTOS, L.; RICHE, R.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 190 (Coleção Linguagem e ensino)

SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, S. A. C. **Avaliações institucionais e formação de leitores leitura: linguagem em descoberta**. In: <http://www.gruhbas.com.br/arquivos/publicacao/eventos_2008_guaruja.pdf> Acesso em 28 Ago. 2010.

SILVA, V. A. **Leitura literária na sala de aula: concepções dos professores das series iniciais**. 2011. 98 p. Trabalho de conclusão e curso (Graduação)-Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. (org). **Leitura, perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Atica, 1988. p. 18-29.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, R. A. **Teoria da literatura**. São Paulo: ática, 2000.

TASSONI, E. C. M.; DA SILVA LEITE, S. A. Afetividade no processo de ensino aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584>> Acesso em: 15 dez. 2019.

TASSONI, E. C. M. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 524-544, 2013. Disponível em: <<http://epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8423/6256>> Acesso em: 15 dez. 2019

_____. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. 305 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008.

TESTERMAN, J. (1996). Holding at risk: the secret is one on one. **Phi Delta Kappan**, v. 77, n. 5, p. 364-65.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. (2006). **A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade.** *Educação e Pesquisa*, Campinas. v. 32, n. 1, p. 49-66. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27997>> Acesso em: 15 dez. 2019.

VALSINER, J.; BENIGNI, L. (1986). **Naturalistic research and ecological thinking in the study of child development.** *Developmental Review*, v. 6, p. 203-223.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (2ª tiragem). Tradução: Paulo Bezerra.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Paulo: Ícone: EDUSP, 1998.

_____. **Obras escogidas, tomo III.** Madrid: Visor, 1995.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes. 1984.

VIGOTSKI, L.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 1991

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995a.

_____. **As Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1995b.

_____. **Psicologia e educação da infância.** Porto: Estampa, 1995c.

_____. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1986.

ZACHARIAS, V. L. C. F. **Biografia e Abordagem de Henri Wallon.** Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/wallon.htm>> Acesso em: novembro 2019.

ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L.C. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

9. ANEXO

ENTREVISTAS

Entrevistas com crianças

1. Para que serve um livro?
2. Porque as pessoas contam histórias?
3. De onde surgem as histórias? Como as pessoas inventam histórias?
4. O que é ler? Como se aprende a ler?
5. O que você pensa quando alguém lê uma história para você?
6. Qual sua história preferida?

Criança 1

1. Para ler
2. Porque elas gostam de contar historias
3. Dos que escrevem a história. O menino azul quem escreveu foi Cecilia Merieles
4. Quando minha mãe e meu pai lê para mim. Eles aprenderam a ler com suas mães
5. Eu gosto porque é legal
6. De Deus

Criança 2

1. Para ler histórias
2. Porque elas são gentis
3. Do livro. Mostram a capa, desenham e aí mostram o que desenham.
4. Ler é quando você pega um livro. Eles aprendem a ler na escola, a professora ensina para eles
5. Porque a tia lê uma história para mim e aí dá uma ideia para a gente inventar uma história, eu penso que também posso contar uma história como a professora faz.
6. As histórias do carnaval. Se tiver uma do carnaval, eu gosto de histórias do carnaval.

Criança 3

1. Para ler
2. Porque fazem feliz
3. Do livro
4. Para você conseguir ler. Eu estou aprendendo a ler com o livro que eu ganhei no meu aniversário, minha mãe está me ensinando.
5. Deixa a gente muito feliz.
6. Do menino azul, porque tem passarinho

Criança 4

1. Para ler
2. Para ensinar a outra
3. Passam na imaginação dela

4. Aprendem com a mãe, o pai ou com quem sabe ler e ele vai repetindo até aprender sozinho
5. Eu gosto de escutar histórias
6. A do pinguim “Ache meu pai, por favor”

Criança 5

1. Para contar histórias
2. Porque todo mundo ama as histórias
3. Sai do livro
4. Ler um livro. Na escola, a professora ensina para eles.
5. A gente gosta de histórias
6. Dos cachinhos dourados

Entrevista com as professoras

1. Para você qual é o significado da palavra afeto

Professora 1.

Afeto para mim tem a ver com sentimento, com carinho, com empatia, em demonstrar que você tem carinho por alguém, afeto eu acho que é para pessoas, porque eu não posso ter afeto por exemplo a uma coisa, então é demonstrar empatia para com o outro, seu aluno, seu colega.

Professora 2.

Eu acho que é se deixar afetar pelo outro, não se afetar no sentido ruim ou pejorativo, também no sentido ruim, porque a gente está se envolvendo tanto ali com a pessoa, com as crianças no caso, que as vezes a gente também se deixa afetar no sentido negativo. Mas eu penso nisso, assim, é se envolver, é se dedicar, ter a dimensão do sentimento, do carinho, do cuidado, do olhar no olho, se colocar no lugar da criança, no lugar do outro, então eu penso muito nisso, no afeto, quando penso em afeto é isso, é não ter só como aluno, não ter como mais um que está na minha sala, não, é uma criança, tem uma história, tem uma família, tem uma realidade e considerar isso.

Professora 3.

Pensando mais no sentido, não sei se necessariamente no significado da palavra, eu tenho afeto com algo que vai afetar a pessoa de alguma forma, seja de forma positiva ou negativa, ou seja, como a gente está falando aqui da educação infantil, de uma relação com crianças, como é que uma atitude, uma ação que eu tomar em sala seja tanto na organização do espaço,

quanto na forma que eu vou falar com a criança, como é que isso vai afetar ela de alguma forma, como isso vai ter alguma consequência nela, independente se positiva ou não

Professora 4.

Penso que afeto é um sentimento assim, intenso, de carinho, de demonstração de cuidado, até de amor mesmo por alguma coisa, por pessoas, por objetos, por animais e quando se tem afeto torna-se a relação mais agradável, mais satisfatória, principalmente em relação à criança, é uma coisa que pode ser sentido até no outro, quando se tem afeto se demonstra de várias formas e o outro pode sentir se nós temos afeto por ele ou não, é uma coisa que o outro pode perceber se a gente tem ou não porque o afeto é carregado de algumas práticas, de algumas demonstrações, a gente fala de demonstração de afeto. Geralmente quando temos afeto por alguém, por alguma coisa nós demonstramos e se nós demonstramos isso também pode ser percebido.

2. A seu ver qual a importância de uma relação afetiva entre professor e aluno? Por quê?

Professora 1.

Eu acredito que é fundamental, não é uma coisa automática, porque é uma relação que se constrói, uma relação afetiva eu acredito que se constrói, eu acho que é fundamental que você possa construir isso com seus alunos porque é a questão da empatia que eu falei. Você se coloca no lugar do aluno, você não vê ele como mais um que você vai transmitir mais um ano, mais uma turma, não, aquela turma, aqueles alunos naquele lugar são seus alunos, então eu acho que quando você demonstra, quando se tem essa relação afetiva como a professora 4 falou é percebido, e aí fica uma relação de troca, eu acho que tudo flui muito melhor quando você tem essa relação afetiva.

Professora 2.

Eu acho que a afetividade deixa tudo mais leve também como a professora 4 tinha falado, quando a gente tem afeto por alguém ou por alguma coisa, e aí vale ressaltar que nem a gente vai realmente ter um afeto por todos na mesma medida, e eu percebo que as vezes quando a gente não tem um afeto por determinada criança, por determinada pessoa a relação fica mais complicada, as coisas não fluem tanto, as coisas não ficam tão leves mais, fica bem mais pesado. A afetividade faz as coisas fluírem mais, eu percebo que as crianças conseguem

assimilar as coisas melhor. Eu já tive experiências em outros momentos com crianças com as quais eu não conseguia ter afeto, vou ser bem sincera, eu não consegui estabelecer uma relação de afetividade por vários motivos, mas é claro, tratando com educação, com respeito, com os princípios que a gente precisa ter, mas como era difícil, as coisas não fluíam tanto, eu percebia que a criança também tinha dificuldade com as coisas que eu colocava, então eu acho que é muito pelo fato da afetividade mesmo.

Professora 3.

Eu acredito que essa relação de afeto é muito importante para construir a confiança também mais no sentido da criança com a professora para ela se sentir mais à vontade, a partir do momento que ela confia mais na professora ela vai se deixar afetar de uma forma mais significativa, no sentido que as atividades vão tocar ela, como a professora 1 disse, essa relação vem sendo construída, isso tem muito a ver com a confiança que a criança tem na professora, eu acho muito importante estabelecer essa confiança e isso vai vir a partir de atitudes cotidianas, daquelas situações não apenas naquelas intencionais, mas como é que essa professora vai lidar com as situações do dia a dia.

Professora 4.

Considero essa relação afetiva muito importante, fundamental, principalmente no contexto onde atuamos que é a educação infantil, a criança sai da sua casa, deixa pessoas da sua família para conviver com outras crianças que não são do seu círculo familiar, mas que vão fazer parte do seu círculo social. A partir do momento que elas ingressam no contexto escolar vão conviver com duas pessoas adultas na sala, que na prática não são da sua família, não são suas tias como é falado, mas que mesmo sendo professoras usando esse termo que nós mais valorizamos pela nossa profissão, nós ensinamos que elas podem ter afeto por uma pessoa que não é da sua família, que é a professora e nós como professoras podemos ter afeto pelas crianças que não são nossas sobrinhas, mas que são crianças que vieram a aprender diversas coisas no contexto escolar, nós temos a finalidade do desenvolvimento integral dessas crianças e nós podemos e devemos ter afeto por elas, como a professora 2 falou, não necessariamente esse afeto vai ser com a mesma intensidade de todos, temos que ter empatia também, tanto nossa por eles, quanto deles por cada uma de nós, mas tem a questão do

respeito, de tudo aquilo que nós sabemos que é básico e mais se tratando de crianças e quanta mais a afetividade, quanto mais esse processo for caminhando, que realmente é um processo, é uma relação estabelecida de forma processual, não é no primeiro dia que a afetividade vai nascer, ela vai nascendo no decorrer do ano, não é à toa que no final do ano é comum a gente sentir mesmo a falta mais de umas crianças que de outras, doe o coração da gente, você não fazer mais parte da vida daquela criança, mas com certeza essa relação de afeto implica uma aprendizagem, quando a gente está com pessoas que a gente gosta, a gente se sente à vontade não tem vergonha de perguntar, não tem vergonha de aprender, não tem vergonha de dizer que não sabe e confirmo que isso é muito importante entre criança e adulto, o afeto também está muito ligado à confiança.

3. Quais atitudes do cotidiano cooperam afetivamente na relação professor-aluno?

Professora 1.

Eu acredito que seja ouvir, você dá atenção daquela criança ou você mostrar que está ouvindo o que ela tem a dizer, porque nossas salas são de 20 alunos, é difícil, mas a gente tem que se adaptar para essa importância, a criança tem que saber que é ouvida, que está considerando o que ela tem a dizer, eu acho que no modo como você trata a criança, como você se refere a ela, no ouvir, na maneira como você lida com ela, ela se sente importante, se sente querida, você demonstrar “que bom que a criança está ali!”, eu gosto muito de fazer isso, “que bom!”, “por que você não veio ontem?”, “Nós temos saudade!”, “você fez falta aqui”, porque a criança vê que ela não é mais uma.

Professora 2.

Concordo muito com o que a professora 1 falou, é assim no modo de tratar, até mesmo eu tenho o costume de falar muito por exemplo se me chamam “Oi meu amor”. “Oi queridos”, é uma coisa minha, eu faço com todos, eu não seleciono um para chamar de amor não, eu chamo assim a todos, mas assim eles ficam “Nossa, ela me chamou de amor” “me chamou de querida”. “Me chamou de flor”, então a gente vê que isso tem uma importância para eles, não é só isso quando eles faltam também eu percebo, eu pergunto, “o que aconteceu?”, “por que faltou?”, “se está melhor” porque as vezes ele ficou doente, a gente percebe que algumas crianças não estão acostumadas com isso, então se assustam, tipo “Você viu que eu faltei

ontem?”, e é isso, os pequenos detalhes mesmo do dia a dia, até no jeito de olhar, as vezes a gente percebe se sente o afeto ou não e no modo de falar, de tratar, de se referenciar, até mesmo de chamar a atenção por alguma coisa, isso também tem afeto porque pode parecer que eu estou chamando atenção, mas ali também existe um afeto, porque aquilo ali é porque a gente está querendo o bem da pessoa, querendo que a pessoas cresça, que seja melhor, que tenham outras atitudes, então eles também sentem afeto. Tanto que já eu tive experiências de ter criança que eu chamo tanto a atenção, que eu aponto coisas que ela de repente poderia fazer diferente e essas crianças ficavam muito próximas de mim, então às vezes, penso assim “nossa eu chamo tanto a atenção do fulano”, “falo tanto na cabeça dele”. Ele poderia muito bem não sentir empatia nenhuma por mim, não querer ficar perto de mim, não gostar de mim, mas não, eu percebo que muitas vezes é o contrário, a criança percebe que isso também é uma forma de afeto, de carinho, de cuidado e ai ela se aproxima e fica perto, ela sente que isso é cuidado também.

Professora 3.

Eu concordo com o que as colegas, professora 1 e 2 colocaram tendo em conta o que a professora 1 disse, ouvir a criança, eu queria complementar que quando a criança é ouvida a gente para, para ouvir o que ela tem a dizer, as necessidades dela, a gente também está valorizando a criança, está valorizando a fala dela, os interesses dela, na medida do possível trazer esses interesses das crianças para nosso plano de aula como é que a gente vai relacionar isso, trabalhar a questão do conteúdo por exemplo eu tenho o currículo para ser trabalhado com elas, então é entrelaçar esse interesse, o que desperte o maior interesse, eu acredito que isso tem muito a ver com a relação de afeto também, um afeto que está ligado à confiança, à forma como nós recebemos também a criança na sala quando elas chegam, como a gente se despede quando elas vão embora, como as professoras 1 e 2 já disseram, a questão de chamar a atenção também muitas vezes e assim a criança vai se sentir no apenas que está sendo chamada a atenção por fazer algo errado, mas fica se importando com ela, acho isso muito importante também. Como professora pensar como é que vou trazer cada dia, cada atividade, algo que se precisa trabalhar com as crianças, como penso isso para levar para elas, são atitudes que também vão estabelecendo uma relação de afeto.

Professora 4.

A questão de ouvir a criança é muito importante para ela se sentir valorizada, para ela se sentir uma pessoa mesmo, e com a questão de a gente ouvi-las nós estamos colocando em pratica tudo aquilo que a gente acredita o que é ser criança, que a criança não é um ser que vai vir a ser, não é que ela vai crescer e vai vir ser alguém, ela é um ser que já existe, que está no mundo aí, e essa questão de ouvir, de dar voz a ela, de dar importância, estabelece uma relação de confiança, ela pode contar algumas coisas, e dando ouvidos às crianças nós escutamos inúmeras coisas delas no dia a dia e podemos entender também algum comportamento dela no dia a dia, porque quando dá liberdade para falar, quando se tem tempo para falar, para ouvir nós conseguimos compreender muitas coisas a traves das falas delas, tanto delas quanto da família, se expõe muito quando elas tem liberdade conosco.

4. Com que rotina é trabalhada atividades direcionadas a interação e afetividade, e quais seriam estas atividades?

Professora 1.

Além de todos esses momentos que já citaram, eu também faço uma auto avaliação, todos os dias quando eu vejo que trabalhei no papel, fiz contagem, coisas assim que a gente faz em questão de conteúdo do currículo da educação infantil, mas eu vejo que não tive nada que pudesse só divertir eles, ou que a gente pudesse conversar um pouco, pudesse ter essa relação mais informal, as vezes não dá tempo de ir no parque, então a gente entra muito nessa rotina mais pensada no currículo, então eu gosto de fazer esse exercício “ nossa hoje foi puxado, vamos fazer uma brincadeira, vamos conversar, vamos contar uma história”. Então eu aproveito todos esses momentos citados para eles falarem um pouco sobre o que gostam de fazer, pergunto para eles se tem algum novidade para contar, tem uns que chegam “professora hoje tenho uma novidade”, no momento da rodinha eu dou a oportunidade para falar um novidade ou estabelecer o dia do brinquedo numa sexta onde eles trazem alguma coisa de casa, esse dia integram uns com os outros perguntando pelos brinquedos. Eu acho que é um exercício mesmo que todos os dias seja uma atividade seca você colocar um pouco de afetividade ali, eu gosto muito de elogiar, eu acho que um elogio faz muito mais que uma bronca, eu dou bronca também mas às vezes eu elogio e vejo que tem mais efeito que uma bronca.

Professora 2.

Com certeza na rodinha, que fazemos todos os dias no início, eu penso também que no momento da brincadeira livre, que eles chegam tem um momento livre para brincar, com os jogos, também penso que é um momento de interação entre eles e da gente também com as crianças, porque acaba que eles chegam, às vezes tem crianças que chegam meio tristes ai você vai perguntar o que aconteceu, porque a criança está daquele jeito, as vezes a família já traz uma situação, “não está muito bem hoje, está meio doentinho”, então esse momento inicial também é um momento de interação, que favorece a interação e a afetividade, logo depois vem o momento na rodinha, eu acostumo a perguntar “como é que todo mundo está?”, “Está tudo bem?”, ai eu faço joinha ou mais ou menos ou está para baixo, alguns falam outros não gostam tanto de se expor, também nos momentos de história que dependendo do que mexer com eles, com a imaginação deles, eles trazem situações do cotidiano, eles trazem algum fato que aconteceu, e isso vai favorecendo também essa abertura, o diálogo, o conhecimento mútuo, quando você vai conhecendo mais o outro você vai aumentando essa afetividade, você vai construindo, eles trazem os contos deles, por exemplo ontem contei uma história do urso que vai pegar o morango, então eles começam, “eu gosto muito de morango”, eles até falam coisas que não tem nada a ver com a história, mas também é bom, porque ai você vai crescendo nesse conhecimento que vai favorecendo a interação e favorece também a amizade entre eles, vão se conhecendo mais e entre a gente também, então são coisas muito frequentes, a gente pode falar que são coisas que tem todos os dias, as vezes até mesmo também brincadeiras dirigidas, acho que até músicas, no momento que a gente canta com eles eu acho que favorece também essa afetividade porque ai é uma forma de expressão também.

Professora 3.

Eu penso que no momento da rodinha que é nosso segundo momento, porque o primeiro momento é a acolhida, onde eles estão chegando ainda, que acontece todos os dias, ou seja cotidianamente, é o momento de construção dessa afetividade porque é o momento onde a gente conversa com o coletivo, é o momento onde a gente dá a oportunidade para a criança falar também, o que ela tem desejo de falar, onde a gente vai contar as atividades do dia, contar histórias para as crianças com a ajuda delas, então o fato de envolve-las nesse processo

tanto da contagem como de outras atividades, de pensar como é que está o dia, são momentos onde a gente vai construindo essa afetividade também, nós temos também outros momentos, mas eu penso que o da rodinha é o mais intencional, porque é o momento onde a gente vai ouvir realmente à criança, vai cantar junto, às vezes a gente pede o auxílio de uma criança, então acho que esse momento da rodinha é muito importante. Outras atividades que podem ser intencionais para trabalhar a afetividade é quando a gente traz histórias que vão trabalhar especificamente com essa relação do outro, então de modo geral na minha experiência docente eu sempre penso pelo menos durante algum momento fazer um projeto de um livro onde vou trabalhar essa questão da relação do sentimento. Geralmente isso mais no início do ano, com a questão da autonomia, da identidade, a gente vai trabalhar a relação com o outro, a amizade, a afetividade independente da faixa etária, então penso que as histórias contribuem muito nesse sentido, na construção dessa afetividade, desse sentimento pelo outro, do cuidado pelo outro, na minha prática tem sido assim essa experiência.

Pensando na atualidade, a gente está inserido em um mundo tão dinâmico, com tanta informação a partir da internet, num mundo infelizmente cada vez mais violento, eu tenho procurado trazer para minhas práticas embora já trabalhado, estou pensando como poder trabalhar mais a questão da valorização das diferenças, eu penso que muito dessa violência que nós vivemos hoje é pela não aceitação do outro, pela não concordância da forma como o outro pensa, então pensar essa questão da valorização das diferenças, das características das crianças, independente de qual seja essa diferença e também de estimulá-las, a forma como elas pensam, a gente valorizar o pensamento das crianças, eu acho que é muito importante também na construção dessa afetividade, de a gente tentar pensar numa sociedade que tenha mais empatia entre as pessoas, que as pessoas se escutem mais, dialoguem mais, sejam mais abertas ao diálogo, de tentar diminuir essa violência na que a gente está inserido.

Professora 4.

Eu penso que toda rotina na educação infantil ela é pelo menos teoricamente pensada, desenvolvida e elaborada buscando essa construção da afetividade com a criança, tem momentos que a fala é mais oportunizada à criança, como já foi citado no momento das rodas de conversa, quando sentam todos juntos para conversar, onde a professora direciona especificamente algumas perguntas, quando as crianças tem um momento de pararem e se escutarem umas às outras, mas o momento de conversa é o momento que possibilita essas

coisas, eu penso que é mesmo desde a entrada até a saída, o momento de entrada quando você está recebendo as crianças como já fui falado daquela que faltou, “você faltou ontem, porque?”, cumprimenta, “você veio bonita, você veio diferente”, depois elas vão sentando nas mesas, se for o momento de brincadeira elas também comentam alguma coisa, depois no momento da roda, se for o momento de registro de atividades no papel, elas também não fazem só aquilo, elas fazem as coisas conversando, falando, então se a professora estiver atenta, estiver próxima, pode aproveitar vários momentos para perguntas e estreitar esses laços de amizade, no período do parque também, a parte externa, na brinquedoteca, são momentos onde a gente chega perto e conversa com eles, aí se pode estabelecer uma conversa não com todos juntos como é na roda, mas ao meu ver esse é o momento mais proveitoso a nível pessoal, aí você está junto com algum que não se expôs, mas naquele momento tem coragem de se expor. Todos esses momentos são bons, vai depender daquela receptividade tanto da criança quanto da professora em determinada situação.

5. Você acha que as leituras de livros de literatura infantil desenvolvidas na aula incentivam às crianças a terem relações mais afetivas com as pessoas do seu convívio?

Professora 1.

Eu acredito que sim e não, por isso é a importância de você selecionar os livros porque tem livros que às vezes que pelo contrário, eles incentivam outras coisas ruins, poderia citar aqui os clássicos mesmo que a gente tem que usar mas que tem que questionar, eu lembro que o ano passado foi a última vez que eu contei a história do lobo, e aí foi interessante porque uma das meninas disse que tinha uma história onde o lobo não era um lobo mal, era bom, então eu penso assim cuidar as vezes, o lobo não é mal, o lobo se alimenta, ele tem que se alimentar, então não colocar essa dicotomia de mal e bom, mas tem outras histórias maravilhosas que trabalham muito a questão da afetividade, de se colocar no lugar do outro, então eu acho que tudo depende da seleção de livros que você faz e mesmo que você optasse por um livro que possa ter uma coisa negativa, você questionar aquilo, porque eu gosto também de contar os clássicos, de contar histórias, as meninas já vem buscando uma história de princesas, então eu falo assim “por que sempre a princesa?” “A princesa não pode trabalhar de empregada, cozinhar?”, esse tipo de coisas eu gosto questionar, elas são pequenas, não entendem, mas tem mensagens por trás disso que a gente tem que questionar.

Professora 2.

Eu acredito que algumas histórias auxiliam sim, porque inclusive tem histórias que tratam sobre sentimentos, sobre afetividade e aí o momento de falar de uma forma mais centrada e objetiva para tratar sobre as emoções, os sentimentos, do cuidado do outro, da forma de tratar os colegas então eu penso que quando a gente planeja e organiza os objetivos para tratar sobre essa temática os livros ajudam muito.

Professora 3.

Eu penso que vai de acordo com o que a professora 4 disse, conforme com o objetivo da professora naquele momento, e de acordo com professora 1 que sim e não, é justamente por conta disso, depende do objetivo e da forma como a professora vai tratar aquele material, acredito que os livros principalmente nessa fase da educação infantil, eles contribuem muito com a construção do pensamento das crianças, ajudam a problematizar as situações do dia a dia, por exemplo problematizar uma situação de princesa, “por que a princesa tem que acordar pelo beijo do príncipe”, hoje nós temos outras versões como por exemplo a da Elsa que vai trazer o amor da irmã, então essas construções que as histórias trazem, essas observações que nós lançamos sobre elas com as crianças, ajudam às crianças a pensar justamente em situações da vida dela, do cotidiano, da relação com o outro e assim como professora eu vejo essa mudança como ferramentas principais para trabalhar essas questões, de postura, de construção crítica do pensamento, então acho isso muito importante.

Professora 4.

Se os livros forem usados, as histórias forem selecionadas de forma a buscar esse objetivo, eu penso que podem ser alcançados sim, porque nós temos diversos livros, que incentivam o respeito ao próximo, o cuidado com o outro e o respeito das diferenças, então a escolha é fundamental para alcançar esse objetivo.

6. Percebe o afeto do seu aluno durante a atividade de leitura ou contação de histórias? Em quais momentos e de que maneira é demonstrado este afeto?

Professora 1.

Nas histórias eu percebo muito, eu gosto muito de literatura infantil e eu acho que esse é o momento onde você mais percebe porque eles amam histórias, não só afeto eles as vezes também podem demonstrar medo, surpresa, então o livro é um caminho para você trabalhar essas coisas e eu lembro uma vez com uma turma de crianças de 5 anos mesmo, eu contei uma história de imagens e o final era muito subjetivo, nesse momento tinha uma criança chorando, porque ele interpretou que um personagem tinha morrido, cada um interpretava o fim de uma forma, o aluno interpretou que o personagem morreu e chorou, isso me marcou muito. Eles demonstram surpresa, medo, afeto, se mostram felizes quando é a história que eles amam, agora eles estão gostando de histórias de zumbis, não sei se é moda, então às vezes eu invento histórias, visto de zumbi, eles adoram. Não só nesses momentos de história, o tempo todo, a criança é a coisa mais amorosa do mundo, porque eles demonstram afeto de uma maneira que nunca mais a gente vai demonstrar na vida, com um abraço, ontem mesmo chegou um aluno e falou professora, ai eu cheguei bem perto porque ele fala bem baixo e falou assim “eu te amo”, eu acho isso maravilhoso, na educação infantil essa demonstração é muito grande, o tempo todo eles demonstram afeto com todos porque criança é criança.

Professora 2.

Dá para perceber sim, vou citar um exemplo aqui que acho que tem a ver com isso, eu fui contar uma história de um livro que se chama “*Minha família colorida*”, justamente para trabalhar a diversidade física, de cores e eu percebi que uma criança fazia muitas caras e bocas do tipo “não estou gostando”, “nossa, que foto é essa!”, principalmente quando apareciam pessoas negras, então isso também afeta, na verdade foi um desafeto que eu percebi que ele tem em relação às pessoas negras e era justamente para trabalhar isso. Então como eu fui percebendo isso dele, com outros comentários de outras crianças foi algo que eu pensei Opa! isso aqui a gente precisa trabalhar mais, conversar mais sobre isso, trazer mais experiências para que eles respeitem essas diferenças e não tratem o outro por conta de cor de pele. E era uma criança que antes desse livro a gente já percebia que tinha essa dificuldade, então a gente começou esse trabalho, a gente foi conversando, e uma criança negra estava do

meu lado, ele olhou para a foto e falou “eu gostei muito dessa foto”, quer dizer ele se reconheceu, ele se viu ali e o outro fez muitas caras e bocas que ele não falou nada, mas suas expressões falaram tudo e aí ele fez um comentário assim de “não gosto disso”, então eu fui trabalhando com eles, perguntando “qual é o problema?”, “porque você não gosta de pessoas que tem uma cor diferente da sua?”, “alguém já te fez algum mal?”. Depois, a gente estava pegando fotos das famílias para trabalhar essa questão da diversidade, e como resultado, agora essa criança está super amiga dessa outra criança da sala que é negra, sendo que essa criança que fez essas caras e bocas na hora do livro nem sentava na mesa com uma criança que fosse diferente da cor dela, uma criança negra no caso, e hoje eles são super amigos, ele guarda o lugar para o amigo na hora do lanche do lado dele, ele briga para sentar na mesa com o amigo. Então, tudo começou numa história no momento de leitura.

Professora 3.

Eu percebo sim, as crianças demonstram por meio de expressões, de susto, de encantamento e as vezes até mesmo de repulsa quando você está contando uma história que as vezes eles inventam, porque tem situações onde eles sentam durante a brincadeira para contar histórias um para o outro e aí eles criam as histórias deles, então as vezes eles trazem alguma coisa, por exemplo “hoje vou fazer esse bolo” e às vezes de uma coisa não muito agradável “Eca, disso não!”, às vezes eles falam para mim “professora eu trouxe um bolo para você” aí eu fico toda feliz e dizem “mas é de cocó” e eles vem que eu digo “ah não, disso não quero não” então eles não apenas vão se mostrar surpresos, como eles também querem causar surpresa em nós professoras em diversos momentos e às vezes mesmo aquela criança que não tem muita abertura, você percebe que ela é mais tímida, assim como a professora 1 mencionou, de quando as crianças chegavam, te abraçavam, te surpreendiam. Nessa semana com coisas como “eu te amo”, eu percebi que isso vai sendo construído, essa confiança, dessa situação especificamente de uma criança que não mostrava muito contato com a professora e tinha uma reunião com a mãe dela, porque ela estava questionando justamente isso, achando que o filho dela tinha algum problema, porque ele não gostava de abraçar, não gostava de cumprimentar, então eu passei a dar um pouco mais de atenção para essa criança quando chega, então eu paro ele na entrada, dou um abraço, desde esse momento que eu mostrei essa receptividade eu percebi que ele vem se mostrando mais confiante em mim e aí chegou um momento de dizer “eu te amo”, de uma criança que não gostava de cumprimentar à

professora. E eu penso que muitos dos momentos que a gente divisa aqui durante a contação de histórias a gente vai fazendo muitas vezes a relação com o nosso cotidiano, com a nossa realidade e isso contribui sim, a criança demonstra isso para nós. Como as vezes demonstram o contrário, o fato dela ser mais tímida, mais reservada, é como algumas professoras já mencionaram anteriormente, quando você está com essa criança num momento que não é do coletivo, um momento mais individual, com poucas crianças, elas se demonstram mais, de alguma forma se expressam mais, se manifestam mais.

Professora 4.

No momento da contação de histórias eles demonstram não só afeto, também outros tipos de sentimento, tanto de alegria, satisfação, também como de repulsa a determinados comportamentos de alguns personagens na história e se eles gostarem muito da história esses sentimentos acabam se voltando para a professora, eu tenho uma criança que fala muito “Uau, que legal, você é a melhor professora” porque ficou muito feliz e ela já tinha assistido antes com a professora do ano passado também, então dizendo assim, ela talvez está querendo dizer “foi tão bom ter ouvir isso”, “que bom que você trouxe isso para nós” então ela é uma criança que se expressa muito em diversas coisas que são realizadas durante o dia, ela tem essas reações verbais e tem outras que não se manifestam verbalmente, mas você percebe pela sua expressão facial, corporal que ela está encantada com aquilo que foi contado para elas, então dá para perceber sim, unos de forma mais clara e outros nem tanto.

7. Para você o que significa afetividade na relação criança, livro, adulto?

Professora 1.

Eu acho que quando a criança transfere aquilo que viu no livro para a história dele, contada por um adulto, como a professora 4 falou, você vê isso e quando ele se vê no livro, se vê na história, então eu acho que com pequenas demonstrações você vê esse exemplo da professora 2, você viu que usando histórias também, e assim você pode perceber que teve uma mudança com relação à afetividade, aceitação de diferenças e aí eu acho que ele transfere o que viu na história para a vida dele na relação conosco adultos e com o colega.

Professora 2.

Eu concordo nessa aproximação, e também a questão da subjetividade, por exemplo, se a criança demonstra mais interesse por determinados tipos de livros, um gosto maior por um livro específico, acho que isso dá para a gente conhecer ainda mais a criança, é a questão da subjetividade mesmo, porque por exemplo tem criança que quando vem tem livro que tem animais, que tem monstros “nossa, eles acham tudo de bom”, então a gente pensa “porque será que criança gosta tanto desse tipo de livro?”, “porque será que a criança demonstra tanto interesse por esse assunto?”, então isso já ajuda a criar esse vínculo porque a gente vai conhecendo mais a criança também, que tem muito a ver com a história dela, com os gostos que ela tem, eu acho que ajuda nessa construção da relação.

Professora 3.

Eu penso que é uma forma de aproximação da criança com a professora, que o livro pode ser uma forma de intermediação, porque a história por si só é algo que encanta, que a criança gosta e a professora vai ser quem vai conduzir essa história e eles tem o livro como uma ferramenta de aproximação entre a criança e a professora que vai contribuir na construção da afetividade.

Professora 4.

Concordo com o que a professora 1 falou, essa relação com criança-livro-adulto, como essa relação de afetividade se manifesta, eu vou resumir numa frase “os três seriam uma forma de aproximação” uma excelente aproximação entre criança e a professora.

8. Como você vê a leitura na educação infantil e no desenvolvimento da aprendizagem?**Professora 1.**

Eu acho isso muito importante, porque a gente vê às vezes pedagogias, outros tipos de pedagogias que dizem que não pode as vezes a criança ter contatos com livros na educação infantil, por causa de uma estimulação precoce e eu não concordo, acho que a gente está em um mundo letrado e é justamente na educação infantil que você consegue trabalhar tanta coisa com histórias, porque é onde ela vai acreditar em fada, em princesa, em bruxa, em muitas coisas desse mundo imaginário, nessa fase da educação infantil, então eu tento todos

os dias contar uma história, eu gosto de pensar em métodos diferentes, um dia vai ser lida conforme está no livro, outro dia a criança vai escolher o que livro ela quer, outro dia eu propositalmente vou trabalhar com aquele livro, e eu gosto de trabalhar livros não só nesse momento da história, eu uso os livros para atividades que eu pensei as vezes para determinado assunto, para resolver algum conflito. Acho muito importante o uso dos livros, porque esse mundo da imaginação, da criação na infância é o momento onde a criança vai ter o máximo de aproveitamento, depois começa a ficar um pouco maior, começa a duvidar das coisas até chegar na fase adulta e não vai acreditar mais em nada. Agora, a leitura da criança também, o princípio do leitor, ela às vezes pega um livro e conta história, só olhando imagens conta história, é muito legal dar essa oportunidade para a criança contar história do jeito que ela acha que é, proporcionar esses momentos acho muito importantes.

Professora 2.

Eu vejo a leitura na aprendizagem como algo essencial na educação infantil, ainda que as crianças não saibam ler efetivamente, mas participar desse momento de leitura, porque elas estão nesse mundo, tem um momento onde elas estão entrando em contato com eles, tanto com as letras, as palavras, com os signos, com os códigos, a linguagem está em tudo. Então, eu penso que a leitura auxilia na questão da fantasia, da criança se reconhecer, de reconhecer o outro, não só na aprendizagem puramente dita dos conteúdos, mas muito mais nessa formação integral, eu penso que a leitura auxilia muito nessa questão.

Professora 3.

Me resta concordar com o que as professoras anteriores mencionaram, acho que não tenho mais a acrescentar no que as professoras já falaram, em especial o que comentou a professora 4, ela foi bem ampla no repertório de contribuições que a leitura vai trazer para educação infantil, considero de suma importância para o aprendizado na educação infantil.

Professora 4.

Eu vejo essa relação da leitura com o aprendizado na educação infantil, uma relação muito importante e fundamental, várias características que a gente poderia dar, acho que intrínseca mesmo a essa faixa etária, ela possibilita inúmeras coisas, podemos alcançar quase todos os

objetivos que temos na educação infantil a partir da leitura, e ela se envolve na criança, dá a possibilidade de desenvolver a imaginação, a criatividade, amplia o conhecimento de mundo, amplia o vocabulário, as experiências que elas podem ter, tudo isso a partir das estratégias que o professor vai possibilitar a partir dessa leitura, o conto e reconto da história, a oportunidade de fazer um teatro, as expressões corporais, brincadeiras voltadas naquela história, e são inúmeras as possibilidades e os benefícios que podem ser proporcionados nessa relação.