



ERA UMA VEZ... LITERATURA E VIVÊNCIAS ESTÉTICAS NA INFÂNCIA

Once upon a time, literature and experiences, estéticas na infância

Nathalia Martins **BELEZE**
Departamento de Educação
Universidade Estadual de Londrina
Londrina, Brasil
nathali martins@uel.br
<https://orcid.org/0000-0002-7203-5005> 

Letícia **VIDIGAL**
Departamento de Educação
Universidade Estadual de Londrina
Londrina, Brasil
leticia vidigal prof@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0163-119X> 

Sandra Aparecida Pires **FRANCO**
Departamento de Educação
Universidade Estadual de Londrina
Londrina, Brasil
sandra franco26@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7205-744X> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo apresentar práticas pedagógicas com a literatura na Educação Infantil, a fim de refletir sobre possibilidades de infâncias propositoras de sentido estético. As experiências foram desenvolvidas junto a 16 crianças da Educação Infantil (Pré-escola), de uma instituição pública do norte do Estado do Paraná. Para a produção de dados, foram utilizadas gravações de áudio, filmagens e diário de campo. Defende-se que o movimento dialético prática-teoria-prática pode possibilitar uma nova percepção frente ao acesso à literatura. Assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem crítico-dialética, com análise a partir de autores como Lukács (1965, 1970) e Vigotski (1986, 2001, 2010, 2014). A proposta não se furtou da escuta, das elaborações, do conhecimento de mundo e das produções orais pelas próprias crianças, elementos fundamentais para vivências estéticas na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Literatura. Arte.

ABSTRACT

This work aimed to present pedagogical practices with literature in the Early Childhood Institution, in order to reflect on the possibilities of childhoods that propose an aesthetic sense. The experiences were developed with 16 children from Early Childhood Institution (Pre-school), from public institutions in the north of the State of Paraná. For data production, audio recordings, footage and a logbook were used. It is argued that the practice-theory-practice dialectical movement can enable a new perception of access to literature. Thus, it is research with a critical-dialectical approach, with analysis based on authors such as Lukács (1965, 1970) and Vigotski (1986, 2001, 2010, 2014). The proposal did not focus on listening, elaborations, knowledge of the world and oral productions by the children themselves, fundamental elements for aesthetic experiences in childhood.

KEYWORDS: Early Childhood. Literature. Art.

INTRODUÇÃO

Mais do que fazer
a mágica da arte está em olhar
Mesmo esta canção
Sem ninguém pra
ouvir, que fim terá?
(Jorge Vercillo, 2015)

Ao pensarmos nas necessidades e finalidades imbuídas nos fazeres didático-pedagógicos que envolvem a infância, o trabalho com as linguagens artísticas na educação é expressivo, afinal, mais que magia (a arte em sua origem), sua função se deslinda com uma formação humana, que permite clarificar as relações sociais, iluminando o homem em sociedades opacas e ajudando-o “[...] a reconhecer e transformar a realidade social.” (FISCHER, 1959, p. 19).

Ao compreendermos que o humano está em constante desenvolvimento, fazemos a leitura de uma formação histórica constituída por determinantes culturais, sociais, econômicos e políticos, necessários à compreensão da realidade. A Teoria Histórico-Cultural parte dessa formação histórica que condiz com as máximas qualidades humanas, como a língua, os costumes, modos de usar os objetos e instrumentos, como se relacionar, pensar, sentir, etc. Tais qualidades são vivenciadas primeiramente na forma social, coletiva, e depois são internalizadas, ao passo que a criança aprende a utilizar os objetos externos da cultura, nos quais estão cristalizadas essas qualidades humanas (MELLO, 2007).

Esta peculiaridade é fundamental já que concebemos o homem como um sujeito que não nasce pronto e acabado, mas que por meio da objetivação desenvolve as capacidades psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2014). As necessidades individuais e sociais suscitam a busca pelo saber. A escola é um espaço de apropriação do conhecimento sistematizado, constituindo-se como possibilidade de mediação da formação humana e ação transformadora da relação entre o sujeito e a sociedade, pois, por meio do conhecimento historicamente acumulado, o homem é capaz de questionar os acontecimentos, permitindo-lhe uma análise crítica, com a “[...] reflexão e ação sobre uma realidade buscando a transformação” (GAMBOA, 2010, p. 9), visando potencializar novos olhares e novas ações.

Assim, a literatura, enquanto linguagem artística, firma-se como possibilidade da formação humana e compreensão da realidade. Na interlocução entre autor, leitor e obra há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar e uma nova compreensão do sujeito para o que se lê. A leitura, a partir desse entendimento, torna

os sujeitos ativos e criativos e revela-se como um elemento norteador para a produção de sentidos. (SILVA; ARENA, 2012).

Neste sentido, as instituições de Educação Infantil caracterizam-se como espaços privilegiados para o trabalho intencional constituído pela apresentação e apreciação dos elementos mais ricos da cultura, proporcionando o desenvolvimento da essência humana, norteadas pelo processo de superação da realidade imediata. Propiciam vivências e experiências que transcendem a realidade social, permitindo às crianças estarem em lugares jamais visitados e abrindo-lhes caminhos para um encontro com uma nova leitura de mundo (CANDIDO, 2006; LUKÁCS, 1970).

Essas instituições são também espaços que suscitam inquietações que impulsionam as pesquisas e fazem surgir necessidades que as direcionam com vistas à percepção de que o conhecimento é multifacetado e a busca pelo saber ao incorporar-se na formação psíquica constitui-se como instrumento de alteração social.

Justificativas próprias de uma compreensão de homem e educação feitas, a presente pesquisa tem por objetivo apresentar práticas pedagógicas com a literatura na Educação Infantil, a fim de refletir sobre possibilidades de infâncias propositoras de sentido estético. Buscamos com isso, retomando o questionamento da canção de Jorge Versillo (2015), conferir à arte sua função social.

A LEITURA LITERÁRIA COMO PROPOSITORA DE SENTIDOS ESTÉTICOS

No que pulsa frente à literatura, Lukács (1970) apresenta que o vínculo da literatura com a concepção de mundo é complexo. O autor não descarta a arte da realidade e nem se aproxima de um viés que estuda a arte pela arte, assim, para ele “[...] arte, é um elemento de mediação entre a realidade reificada e o indivíduo, assumindo um papel de esclarecimento, e somente dessa forma pode alcançar sua eficácia estética”. (SALES, 2009, p. 70).

Nesta perspectiva, a leitura literária, proveniente da obra de arte, atua na direção da tomada de consciência da realidade:

[...] os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual. (LUKÁCS, 1970, p. 268).

Dessa maneira, a literatura provoca uma vivência interna ao leitor, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo retratando um tempo longínquo do presente ou diferenciado como invenção do escritor, produz o sentimento de pertença, na medida que agita o imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Assim, Zilberman (1985) reitera que, eis porque leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida.

Enfatizamos que a literatura tem um papel único na formação, desde a mais tenra idade, na vivência e escuta de textos. Reafirmando este aspecto, Lima (2005), em seus estudos, apresenta que mesmo crianças não “alfabetizadas” são capazes de estar ativas no processo de leitura, escutando histórias ou na transposição de seu texto oral tornando-se escrito, possibilitando-lhes a interpretação.

É fundamental destacar que a Literatura Infantil potencializa as qualidades mentais e a humanização das crianças. Vigotski (2001) afirma que a capacidade de leitura é uma função psíquica superior que possibilita o desenvolvimento da memória, atenção, imaginação e o pensamento abstrato, que são formas especificamente humanas, pois a atividade mental, por meio da leitura, proporciona a criação de novas imagens, ações, conceitos, em que o conhecimento apreendido é reelaborado, modificando o modo de agir, de ser e de pensar do sujeito.

Ao colocar a criança em contato com as obras literárias tem-se como finalidade, no viés da estética lukacsiana, produzir o efeito da ampliação das vivências e experiências, em razão de que, “[...] a verdadeira arte visa o maior aprofundamento e a máxima compreensão. Visa captar a vida na sua totalidade” (LUKÁCS, 1965, p. 29).

Conforme Saccomani (2016, p. 111), “a arte não pode ser tomada como sinônimo de devaneio e fantasia, pois, dessa forma, rompe-se com a própria essencialidade da arte, que é a sua capacidade de ser uma expressão do real.” A arte enquanto expressão do real, apresentada pela autora, corrobora-se com o que nos apresenta Lukács (1970), de que de caráter não-mecânico e não-fotográfico reflete a realidade objetiva por meio da atividade que se impõe ao sujeito receptor.

Assim, “tal como gnosiológico, o reflexo estético quer compreender, descobrir e reproduzir, com seus meios específicos, a totalidade da realidade em sua explicitada riqueza de conteúdos e formas” (LUKÁCS, 1970, p. 161), cuja fonte consiste na própria vida, nos fenômenos concretos da vida. Portanto, o ponto de partida da arte consiste na vida cotidiana dos indivíduos, o que não implica em sua reprodução de forma

mecânica, mas num processo de transformação subjetiva profunda, oferecendo algo novo ao sujeito receptor (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015).

Essa ação sobre o indivíduo não incide com caráter imediato, mas de maneira indireta e mediata, provocando uma contradição emocional, suscitada por sentimentos opostos, denominada catarse, por meio da qual sentimentos e emoções causam uma reação explosiva resultando na descarga de novas emoções, isto é, reação produzida pela arte que por meio de contradições de sentimentos age na subjetividade do receptor (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015).

A fim de superar a mera reprodução dos sentimentos próprios do cotidiano dos sujeitos destacada pelos autores supracitados, há o importante papel da imaginação, que juntamente à reprodução, compreende a atividade criadora do ser humano, a qual é inerente ao processo de criação e recepção de uma obra de arte.

Conforme o autor, toda invenção resulta da ação em decorrência da imaginação. O que foi construído pela imaginação (livros de literatura, por exemplo) pode representar algo novo, não existente na experiência do homem. Os produtos da imaginação possuem o movimento de um círculo em desenvolvimento: primeiramente os elementos são tomados da realidade pelo homem (tal como o exemplo anterior, o autor de uma obra literária vivência determinado aspecto da realidade); no pensamento esses elementos sofrem uma reelaboração, tornando-se o fruto de sua imaginação (ao passo que entram em relação com o mundo interno do autor); e, materializados (em forma de livro), voltam para a realidade mas com uma força ativa nova capaz de modificar a mesma realidade. Um aspecto fundamental a esse respeito é o de que graças a essa lógica interna (relação do mundo exterior com o mundo interior do criador) as obras de arte podem influenciar a consciência social (VIGOTSKI, 1986).

Portanto, a arte que penetra os clássicos literários não se cria na imediatez do criador, ou isolado da sociedade, sendo fundamental o aprofundamento e a busca de momentos essenciais que resultam na forma estética da obra. A criação exige uma universalização de si mesmo, a elevação da singularidade particular à estética e às formas sensíveis do mundo externo, resultando em um movimento dialético de superação (LUKÁCS, 1965; 1970).

Para Lukács (1965), a literatura capaz de propiciar a formação do sujeito para a saída da reificação, processo inerente às sociedades capitalistas, cujas relações e subjetividade humanas são identificadas ao caráter objetual próprio do mercado, consiste naquela capaz de traduzir as palavras, sentimentos e pensamentos dos personagens em prática, a qual mostra concretamente a natureza dos indivíduos. Os contos de fadas

são um exemplo de literatura que parte do significado da prática, uma vez que revela traços humanos essenciais em cada ação, com riqueza, cor, variedade e diversidade.

Os contos de fadas, muitas vezes, são perpassados pelo entendimento de que apresentam situações impressionantes para as crianças, como vida, morte, amor, decepção, etc. Contudo, conforme o autor, “[...] só a complexa concatenação das paixões e das variadas ações dos homens pode mostrar quais tenham sido as coisas, as instituições, etc., que influíram de modo determinantes sobre os destinos humanos, mostrando quando e como se exerceu tal influência.” (LUKÁCS, 1965, p. 62-63). Impera, pois, a importância das relações antagônicas recíprocas entre os indivíduos, com a comprovação das personagens em ações reais (LUKÁCS, 1965)

Ao proporcionar a vivência da literatura como arte, a partir das narrativas que expressam as ações e destinos humanos, pode-se possibilitar uma transformação no modo de pensar e agir do sujeito, produzindo efeitos qualitativos sobre o leitor, tornando-se uma prática social que pode contribuir para a compreensão de sua realidade.

Perante estes atributos, percebemos que ao colocar a criança em contato com as obras literárias tem-se como finalidade produzir o efeito da ampliação das vivências e experiências que possibilitam olhares para aquelas que nunca tiveram existência concreta, tangível, permitindo a ampliação da compreensão de si, do outro e do mundo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao apresentar práticas pedagógicas com a literatura na infância almejamos conhecer a problemática da realidade em sua dimensão transformadora, a partir de uma epistemologia que considera a ação como categoria fundamental e de uma visão dinâmica em construção e movimento da realidade. Portanto, esse estudo foi realizado no interior de uma abordagem crítico-dialética, uma vez que entendemos o sujeito como sendo o pesquisador e o pesquisado, o objeto como a realidade, a qual consistiu em nosso ponto de partida e elemento mediador entre os sujeitos e, tendo por base seu aspecto gnosiológico, centralizamo-nos no processo entre esses dois pontos fundamentais, dado a pretensão de se alcançar a concretude do conhecimento (GAMBOA, 2012).

O cenário para a compreensão do fenômeno estudado foi um Centro Municipal de Educação Infantil da rede pública de ensino, no Estado do Paraná. Visando analisar práticas pedagógicas com literatura, contamos com participantes da idade pré-escolar,

sendo 16 crianças do P5 – Pré-escola da Educação Infantil. Para garantir o anonimato, preservando a identidade dos participantes, os denominamos como C1, C2 sendo a letra C sinônimo de criança, e P/P para professora/pesquisadora.

As experiências didático-formativas analisadas fazem parte de uma pesquisa maior ocorrida no período de 2018 a 2019, aprovada em comitê de ética sob parecer nº 1.791.267.

Para a produção de dados foram utilizados diários de campo, gravações de áudio, filmagens e a efetivação do acesso às obras literárias, isto é, as atividades organizadas de leitura.

As análises foram norteadas pelo referencial teórico selecionado previamente, confrontando-o com os dados gerados, adotando um movimento dialético diante deste processo de conhecimento, tendo a dimensão da prática social como ponto de chegada e partida.

Para o percurso metodológico, fez-se o uso do tratamento dos dados de forma qualitativa, estudando aspectos de uma realidade que não pode ser quantificada, estabelecendo uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (GAMBOA, 2012).

Nesta perspectiva, ao considerar a criança como um sujeito histórico e cultural, pressupõe-se que o seu desenvolvimento ocorra nas relações que estabelece com os adultos e com outras crianças, seja da mesma ou de outras idades. Leontiev (1978, p. 271) afirma que “[...] a criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermédio a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação”.

Leontiev (1978) explica que as circunstâncias concretas de vida alteram o lugar que a criança ocupa no sistema de relações humanas. Neste sentido, é necessário que a travessia frente ao acesso à literatura possibilite o questionar, o interagir, o verbalizar. Repina (1974) explica que, como resultado da interação verbal com o adulto, a criança desenvolve a necessidade de conceber além da sua percepção imediata.

Assim, o acesso à cultura elaborada e à necessidade do desenvolvimento da oralidade necessitam perpassar a reflexão docente acerca da arte como uma experiência estética que modifica as infâncias e permite que os sujeitos sejam protagonistas de seu processo artístico, pois, a “[...] cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade” (DUARTE, 2016, p. 122), liberdade

compreendida na perspectiva do domínio do próprio ser e da natureza, por conseguinte o entendimento da evolução histórica e da possibilidade de criar e recriar.

UMA VIVÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Teoria Histórico-Cultural tem como uma de suas premissas fundamentais que o desenvolvimento depende da aprendizagem. Partindo deste pressuposto, compreendemos que a apropriação da cultura é essencial para o processo de formação das capacidades humanas. Assim, ampliar as experiências das crianças significa inserir a criança gradativamente no bojo das produções humanas que não são cotidianas, que estão além das necessidades do dia a dia.

Neste contexto, o processo educativo tem como elementos constituintes, o docente, a criança e o meio. As relações estabelecidas entre as três partes são essenciais para o processo e, cabe ao docente organizar a atividade pedagógica e possibilitar à criança o contato com as riquezas do meio, isto é, “criar nas crianças o interesse, o desejo por conhecer, manipular, explorar aquilo que apresentamos” (MELLO, 2007, p. 97)

A pesquisa surgiu da necessidade de reorganizar a prática da leitura literária como possibilidade de contribuir para a formação da atitude leitora das crianças. A literatura foi o ponto de partida e chegada no processo de mediação da professora/pesquisadora. Com base nesta compreensão pensamos a Educação Infantil como possibilidade de ofertar a leitura literária, composta por uma unidade dialética entre o conteúdo e forma que resultasse em uma atividade intensa e complexa.

A instituição pesquisada tem um pequeno acervo literário que em sua maioria é composto pelo PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático, porém, observamos a partir da categorização dos livros, que havia uma pequena quantidade dos clássicos Contos de Fadas. De cento e cinquenta e oito livros, apenas três eram Contos de Fadas: “Rapunzel” (LINHARES, 2014); “Cachinhos Dourados” (MACHADO, 2014) e Chapeuzinho Amarelo (BUARQUE, 2017).

Aliado a essa conjuntura, em conversa com as crianças foi possível perceber a solicitação por Contos de Fadas, pois, a partir do momento que começaram a ter acesso aos livros procuravam os clássicos no acervo, mencionando, “Queria uma história de lobo” (C5); “Verdade! É assustadora (risos)” (C8); “Eu gosto mesmo, quando alguém salva, tipo o caçador” (C12); “Quando o lobo queima o rabo na chaminé (risos)” (C14) ou “Quando abrem a barriga dele e colocam pedras” (C16).

Diante dessa situação a professora/pesquisadora instigou para que as crianças falassem mais sobre as relações estabelecidas nas histórias e assim perguntou sobre outras versões de histórias e como isso seria possível?! As crianças ficaram muito curiosas para conhecer outras versões e diante dessa necessidade o repertório foi sendo ampliado (DIÁRIO DE CAMPO, 31/01/208).

O contato com essas obras se faz imprescindível para a formação humana, pois, a partir de um problema da realidade, desequilibram a tranquilidade e provocam o anseio de resolução do problema no plano da fantasia e, conseqüentemente, a restauração da ordem ao final da história, e assim, é possível possibilitar que a criança amplie seu conhecimento e as possibilidades de compreensão de si, do outro e do mundo (DUARTE, 2004).

Trabalhamos na pesquisa maior com as obras: Contos da Mamã Gansa / (PERRAULT, 2015); Os Contos de Grimm (BELINKY, 2014); A outra história de Chapeuzinho Vermelho (ALPHEN, 2016); Chapeuzinho Amarelo, (BUARQUE, 2017) e Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante, (ROBERTS, 2009), com intuito de apresentar um percurso histórico dos clássicos aos contemporâneos em Chapeuzinho Vermelho.

Todavia, trazemos nesta pesquisa os dados da atividade organizada com Chapeuzinho Amarelo (BUARQUE, 2017). O critério para seleção é que essa foi uma das histórias que instigou as crianças em busca dos Contos de Fadas entre os livros do PNLD, além também da relação das crianças com a referida obra, pois conversavam entre si, com a professora/pesquisadora e com o texto, deixavam seus pensamentos fluir, questionando, fazendo inferências, discutindo e debatendo, afinal, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Desta maneira, iniciou-se a mediação com a obra de Buarque (2017) com perguntas, instigando as crianças com intuito que pensassem em argumentos para a troca da cor do capuz da personagem e que falassem e pensassem a respeito da temática, pois “[...] quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, problematizar assuntos, mais poderão se desenvolver de maneira significativa” (BRASIL, 2014, p. 37).

As crianças tiveram várias tentativas para compreender a cor do capuz de Chapeuzinho como “A avó de Chapeuzinho não encontrou tecido vermelho e então escolheu de presente um capuz amarelo” (C3); “Eu acho que a Chapeuzinho não comia aí ficou amarela, minha mãe diz isso quando não como comida que vou ficar amarela

(risos)”; (C14); “Acho que a mãe dela lavou na máquina e ficou amarelo” (C7). Diante das falas percebemos que as crianças fizeram um paralelo da prática social vivenciada com a história, sendo assim, sentiram-se pertencentes ao conto.

Tal situação corrobora com a afirmação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI de que “[...] a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece” (BRASIL, 2010, p. 86). Assim, enfatizamos a relevância sobre o repertório oferecido às crianças na Educação infantil, visto que demarca a função social, política e pedagógica.

Esse aspecto é evidenciado por Vigotski (2010, p. 688) quando menciona: “Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação.” Esse entendimento se faz quando seu significado social se relaciona com o sentido que a criança possui acerca dele, sentido este, desenvolvido por meio de suas vivências, as quais precisam ser expressas.

A professora/pesquisadora, ao retomar o diálogo, afirmou que todos os argumentos poderiam ser considerados na história, porém, precisávamos repensar mais uma vez o contexto. A professora/pesquisadora expôs que o livro da Chapeuzinho Amarelo foi escrito por Chico Buarque, que neste período vivenciou a Ditadura Militar, quando os militares estavam no governo: uma época da repressão, de censura, de tortura, com métodos punitivos. O próprio autor foi exilado para outro país, por escrever músicas e livros que opinavam sobre a situação nacional, motivo pelo qual toda essa violência derivava opiniões contrárias.

Diante desse breve contexto as crianças questionaram: “Como no meio de tanta coisa ruim ele escreveu uma história?” (C3); “É verdade, nós precisamos de concentração para isso” (C8); “Ele nem pode conversar sobre ideias com os amigos e a professora?” (C12).

Foi possível perceber que mesmo com um breve contexto histórico, pois não era o objetivo da atividade organizada, as crianças se sentiram incomodadas com a ausência de liberdade de expressão, ressaltando as coisas ruins, a conversa com os amigos. Para eles este é um sentimento que faz parte do processo de experiência da sensibilidade, empatia, alteridade, do contexto da sala de atividade, pois, visamos conversar e criar proposições sensíveis sobre a leitura de mundo.

Sendo assim, a professora questionou se os argumentos a respeito da cor do capuz de Chapeuzinho continuavam os mesmos, então as crianças mencionaram: “Eu

não sei porque, agora ficou difícil” (C6); “Eu não imagino um lugar onde não podemos falar nada se não pode acontecer alguma coisa” (C9); “Eu acho que eu iria ter medo de viver assim, porque eu falo demais minha mãe diz” (C1).

Frente à fala das crianças, a professora/pesquisadora apontou que o início da história do livro é bem assim: “Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. (BUARQUE, 2017). As crianças ficaram espantadas e questionaram: “Nossa era amarelo de medo?!” (C10); “Que triste!” (C8); “E será que a mãe dela aparece na história?” (C5); “Quero ouvir essa história logo pra saber o que acontece!” (C11); “Eu também!”. (C6).

Com as expressões das crianças sobre o trecho da história “Amarelada de medo” percebemos que ouvindo histórias se pode sentir emoções importantes, sensações e percepções. Vivenciar este processo das narrativas é provocar e suscitar em quem as ouve ou as lê, toda a amplitude e significância da literatura (ARENA, 2010).

Aproveitando o clima aguçado de sensações e sentimentos das crianças frente à história, a professora/pesquisadora propôs trocar de cenário do pátio onde este diálogo foi desenvolvido e dirigir-se até a sala de atividade, a qual já havia uma cabana escura com lençol. Então entramos embaixo da cabana, assim:

As sensações foram as mais variadas, risadas, sustos, cochichos até que a professora/pesquisadora acendeu uma lanterna e iniciou dizendo que iria contar sobre os medos de quando era criança. As crianças vibravam com os medos que iam sendo contados, e por meio das expressões faciais iam vivenciando cada detalhe. Posteriormente perguntou às crianças: E vocês, quais são seus medos? Alguém quer contar? E por incrível que pareça muitas crianças expressaram seus medos usando a lanterna como espécie de compartilhamento de vivências, falando dos medos do escuro, do homem do saco, de dormir sozinha, de se perder no mercado, pois, quem falava segurava a lanterna e conseqüentemente passava para o próximo amigo, além da humanidade transmitida neste momento, visto que, as crianças se apoiavam e diziam “Não precisa de medo, isso não é nada!”. A partir desta experiência foi contada a história Chapeuzinho Amarelo aliada a mediação literária sobre as vivências e significados das crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2018).

A situação descrita no diário de campo demonstra que espaço, tempo e diálogo foram pensados de formas intencionais para possibilitar a ampliação do diálogo, das interações e da brincadeira do faz de conta com a cabana, a lanterna e as sensações que perpassam o momento, aproximando-se das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), e dos eixos que devem nortear a prática pedagógica nesta etapa: interações e brincadeiras.

O documento é enfático ao afirmar que este eixo deve garantir às crianças experiências que favoreçam sua imersão nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica,

dramática e musical; de modo que: “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.” (BRASIL, 2010, p. 26).

Deste modo, percebemos que a produção do sentido é um fenômeno próprio da linguagem, que supera a sensação imediata para unir-se ao pensamento verbalizado, sendo possível exprimir pensamentos e reflexões por meio da linguagem:

[...] o essencial e determinante da natureza interna do significado da palavra não está onde se costuma procurar. A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. A generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação, mas também uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata (VIGOTSKI, 2001, p. 10).

Este foi o processo vivenciado pelas crianças do P5, já que elas transcenderam da sensação imediata para um salto qualitativo pensando criticamente sobre os medos dos demais amigos e, posteriormente, compreendendo a história de “Chapeuzinho Amarelo” que apresenta que o lobo se transformou em bolo, realizando uma brincadeira sonora com as palavras trazendo a riqueza estética no todo do texto.

Aliada à ação docente, a literatura apresenta nesta trajetória o paralelo entre o mundo mágico e a realidade das crianças intermediada por tempos e espaços provocadores de leitura, o qual compreendemos como potencializador de humanização, e que em alguns momentos é necessário questionar e repensar com a história:

Até que ponto as leis, códigos, costumes ou interdições, institucionalizados ou não, que nos regem, são válidos? Até que ponto o medo deve continuar sendo a única reação possível diante do interdito injusto e arbitrário? Novos tempos já se desenham no horizonte e a literatura (ou a arte em geral) já está podendo rir dos ‘monstros’. E não há ‘fantasma’ que resista a boas gargalhadas. (COELHO, 2012, p. 211).

Assim, precisamos compreender que este é um processo histórico-dialético e, deste modo, é necessário que tenhamos um olhar sobre o novo como consequência do antigo para não nos fecharmos em ignorância. Contudo, ressalva-se que cada texto deve ser interpretado como produto intencional de um autor que, por sua vez, também é fruto de determinado tempo e espaço.

Somente assim poderemos visualizar a literatura como um fenômeno efêmero, provocador do pensamento que possibilita a criação e a leitura de diferentes elementos a cada novo contato com a leitura, pois, uma leitura nunca é a mesma, o leitor jamais retorna num mesmo livro ou numa mesma página, pois à medida que ele realiza outras

leituras se transforma, resgata vozes do passado, propõe vozes para o futuro, desenvolvendo sentidos únicos, capazes de produzir um novo texto (MANGUEL, 1997).

Neste sentido, a produção das crianças da turma do P5 iniciou desde a tentativa de leitura da capa do livro, a reflexão sobre o contexto histórico, o pertencimento sobre os próprios medos e os medos dos amigos e o relato da história a partir do seu olhar, enfatizando aquilo que mais lhe afetou. Afeto diz respeito àquilo que afeta, o que mobiliza, por isso reporta a sensibilidade, sensações e este atravessar é a vivência que provoca uma alteração da sua potência de pensar, sentir e agir.

Foi este movimento que foi percebido no olhar das crianças, pois, ao escutarem a leitura da história, revisitaram as histórias trabalhadas anteriormente e a que haviam criado de maneira coletiva, possibilitando um novo olhar para si, para o outro e para o mundo. A literatura assume função estética e apresenta-se como elemento cultural, pois além de propiciar a fruição do texto e a necessidade pela leitura, amplia as possibilidades de experimentação, enriquecendo as vivências infantis.

CONCLUSÕES

O presente estudo apresentou práticas pedagógicas com a literatura, na Educação Infantil, buscando refletir sobre possibilidades de infâncias propositivas de sentido estético. A partir da descrição dos momentos juntos às crianças pequenas, na relação com as obras de Buarque, destacamos os resultados, a saber.

Para que o sentido estético pudesse ser produzido pelas próprias crianças, o acesso aos objetos culturais de manifestações artísticas, como livros de literatura, não foi suficiente se não fossem realizadas as mediações necessárias por parte de um sujeito mais experiente na relação da criança com essa riqueza de conteúdos e formas.

A argumentação em torno dos conteúdos e a aceitação de uma forma até então não vivenciada pela criança foi possibilitada por meio do espaço do diálogo, dos questionamentos e das reflexões propostas. Essa dialogicidade pode acontecer antes, durante e depois do contato com as obras artísticas.

A proposição de sentidos estéticos ocorreu por meio do uso de argumentos para o título da obra; a reelaboração dos primeiros argumentos após o conhecimento do contexto histórico e social do autor; findando-se com o conhecimento da obra em si, sob um olhar totalmente criativo pelas crianças, que puderam compreender toda a riqueza humana para além do que é visível e imediato.

A proposta não se furtou da escuta, das elaborações, do conhecimento de mundo e das produções orais pelas próprias crianças. Além disso, foi proporcionada a apropriação das capacidades humanas diante de obras literárias, de modo que a eles foi possível conhecerem formas desenvolvidas de apreciação, sentimentos e conhecimento. Foi possível verificar que por meio de uma obra de arte o sujeito entra em contato com a objetivação de um mundo propriamente humano e o contato com a particularidade do autor em diálogo com as experiências do leitor, que podem ser mediadas pela figura do professor, geram sínteses enriquecedoras.

Diante das práticas apresentadas foi possível perceber a formação humana por meio do trabalho educativo, como ato de produzir direta e, intencionalmente, nas crianças, a humanidade produzida historicamente que pressupõe uma fundamentação que a eleve a novas experiências. Isto por meio de uma organização didática que priorize a literatura como possibilidade provocativa, intencional e estética, em que as situações de contato sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer e de expressão por meio de uma relação em que a criança tenha vez e voz no sentido da curiosidade e sensibilidade em busca da liberdade de expressão e criação.

Concordamos com Duarte (2016) ao afirmar que o olhar da escola necessita estar direcionado para a formação do ser humano concreto, situado em uma sociedade com necessidades de caráter social, histórico, cultural, político, afetivo, pois, apenas assim podemos pensar na educação como transformação da realidade e da concepção de mundo.

Desse modo, a escola tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar dessas situações ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana e como essas experiências estéticas ampliam horizontes.

REFERÊNCIAS

ALPHEN, Jean-Claude Ramos. **A outra história de Chapeuzinho Vermelho** / Jean-Claude R. Alphen, [ilustrações do autor]. – São Paulo: Salamandra, 2016.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A arte e o ensino de literatura na educação escolar. **Contexto**, Vitória, n. 27, p. 238-258, jan. 2015.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**: literatura fora da caixa: elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo** / Chico Buarque; ilustrações Ziraldo – 40 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de fadas**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>>. Acesso em 22 set. 2017.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do Currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1959.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In BRYAN, Newton.; MIRANDA, Estela. (Editores). **(Re) pensar la educación pública**: aportes desde Argentina y Brasil, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012. Jorge Vercillo, 2015.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Elieuzza Aparecida. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des) encontros da teoria e da prática. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

LINHARES, Thais. **Rapunzel**. Ed: Mundo mirim, 2014.

LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. Coordenação de Leandro Konder. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1965.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970.

MACHADO, Ana Maria. **Cachinhos dourados**. Ed: FTD, 2014.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. (Orgs.) **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007.

PERRAULT, Charles, 1628-1703. **Contos da Mamãe Gansa**. Charles Perrault, tradução de Ivone C. Benedetti— Porto Alegre, RS; L&PM, 2015.

REPINA, Tat'iana Alekseevna. Development of Imagination. In: ZAPOROZHETS, Alexander Vladimirovich.; ELKONIN, Daniil. Borisovich. (Org.). **The psychology of preschool children**. Cambridge: MIT Press, 1974.

ROBERTS, Lynn. **Chapeuzinho Vermelho**: uma aventura borbulhante. recontada por Lynn Roberts; ilustrada por David Roberts; tradução Denise Katchuian Dognini. — São Paulo: Zastras, 2009.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SALES, Rafael dos Santos Fernandes. A sociologia da literatura de Georg Lukács. **Senso Comum**, Goiás, n. 1, p. 67-75, 2009.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, Spain, n. 6, p. 1-14, dez. 2012.

VERCILLO, Jorge. Vida é arte. Álbum: Vida É Arte, 2015.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicol. USP**, São Paulo, v.21 n.4, p. 681-701, jan. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **La imaginación y el arte en la infancia**. Akal: Madrid, 1986.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. Porto Alegre. 5ª ed. Global, 1985.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

ERA UMA VEZ... LITERATURA E VIVÊNCIAS ESTÉTICAS NA INFÂNCIA

Once upon a time, literature and experiences, estéticas na infância

Nathalia Martins Beleze

Mestre em educação
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Educação
Londrina, Brasil
nathali martins@uel.br

<https://orcid.org/0000-0002-7203-5005>

Letícia Vidigal

Mestre em Educação
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Educação
Londrina, Brasil
leticia vidigal prof@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0163-119X>

Sandra Aparecida Pires Franco

Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Educação
Londrina, Brasil
sandra franco 26@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7205-744X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua: Caracas, 1255, CEP: 86050-070, Londrina, PR, Brasil.

AGRADECIMENTOS

À instituição pesquisada, aos pais e as crianças, pela disponibilidade em contribuir com a produção de dados.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: N. M. Beleze, L. Vidigal, S. A. P. Franco

Coleta de dados: N. M. Beleze

Análise de dados: N. M. Beleze, L. Vidigal, S. A. P. Franco

Discussão dos resultados: N. M. Beleze, L. Vidigal, S. A. P. Franco

Revisão e aprovação: S. A. P. Franco

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Houve aprovação do comitê de ética, nº 2.176.180, 17 de julho de 2017 e 1.791.267, 25 de outubro de 2016.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 29-10-2021 – Aprovado em: 18-09-2022