

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA EM CASAS MÃE

Saiuri Totta Tarragó

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, julho de 2021

SAIURI TOTTA TARRAGÓ

MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA EM CASAS MÃE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Roraima/Instituto Federal de Educação de Roraima, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação e Interculturalidade. Linha de Pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Peternella

**BOA VISTA
2021**

Copyright © 2021 by Saiuri Totta Tarragó

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T192m Tarragó, Saiuri Totta.
Mediação da leitura literária em Casas Mãe. / Saiuri Totta Tarragó. –
Boa Vista (RR) : UERR, 2021.
170 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Alessandra Peternella.

Inclui Anexos.

1. Educação Infantil 2. Contação de Histórias 3. Mediação de Leitura Literária 4. Casa Mãe I. Peternella, Alessandra (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR. Dis.Mes.Edu.2021 CDD – 372.21

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

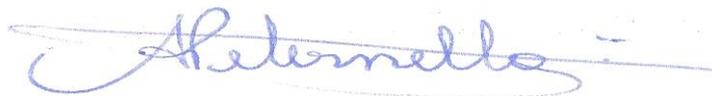
FOLHA DE APROVAÇÃO

SAIURI TOTTA TARRAGÓ

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 20/07/2021

Banca Examinadora



PROF^a. DR^a. ALESSANDRA PETERNELLA
Orientadora
UFRR



PROF^a. DR^a. ROSELI BERNARDO SILVA DOS SANTOS
Membro Titular Interno
IFRR



PROF^a. DR^a. LEUDA EVANGELISTA DE OLIVEIRA
Membro Titular Externo
UFRR

Boa Vista – RR

2021

*Ao meu amor, amigo e companheiro, **Eduardo Tarragó**, que sempre esteve ao meu lado. Sempre me incentivando para nunca desistir, me fazendo acreditar que “o tempo vai passar igual...” Você é meu maior motivo pra continuar... te amo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por mais uma vez ter me fortalecido para chegar ao fim de mais um desafio. Obrigada, pai!

Agradeço à Universidade Estadual de Roraima e ao Instituto Federal de Roraima, que por meio desta associação pública e gratuita, ofereceu-me a oportunidade de dar continuidade aos meus estudos e, assim, ampliar minha carreira acadêmica.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, composto por quadro docente de excelência, por me permitir concluir o Mestrado em Educação dentro dos propósitos que esta área de pesquisa exige.

Agradeço as/aos queridas/os professoras/es: Dra. Ênia Maria Ferst, Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira, Dra. Leila Maria Camargo, Dr. Lucas Portilho Nicoletti e ao Dr. Héctor José García Mendoza, pela oportunidade de poder aprender ainda mais, seja durante as disciplinas cursadas presencialmente ou no formato remoto, seja nos seminários e palestras a que assisti ou informalmente entre uma aula e outra. Vocês fazem parte do meu crescimento.

Agradeço à professora Dra. Alessandra Peternella, por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável e generosa; por me guiar neste percurso com paciência e persistência, o que me deixa honrada por ter sido sua orientanda.

À banca examinadora desta pesquisa, eu agradeço com todo meu carinho! À professora Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos, por suas observações e considerações igualmente imprescindíveis para esta pesquisa. À professora Dra. Rosângela Duarte pelas amáveis palavras expressas em seu aceite e em suas considerações. À professora Dra. Edlauva Oliveira dos Santos que generosamente aceitou fazer parte desta banca e assim compartilhar seus conhecimentos para enriquecer minha pesquisa. Por fim, em especial, à professora Dra. Leuda Evangelista de Oliveira, que desde minha entrada no Programa de Iniciação à Docência – PIBID, assim como durante minha graduação em Pedagogia, me apresentou ao mundo mágico da Literatura Infantil, onde adquiri o gosto pela mediação da leitura literária. Sua amizade e confiança em emprestar alguns de seus valiosos livros e seu incentivo me tornam profundamente grata!

Agradeço à Josimere de Souza Lima Apolinário, Elândia Gomes Araújo e Monaliza Nayara Ribeiro Silva, pelo companheirismo, as descontrações, o choro e as risadas neste caminho que decidimos percorrer. Saudades “daquilo que não vivemos”, devido à pandemia do Covid-19.

Agradeço à Turma do Mestrado Acadêmico em Educação, do ano de 2019, que mesmo com muitas adversidades manteve lucidez e união para organizar o I Encontro de Discentes de

Mestrado em Educação da UERR/IFRR, o que agora faz parte da identidade do Programa de Pós-graduação de Educação.

*Agradeço ao **Grupo de Estudos e de Pesquisas: Formação de Professores em Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica**, onde pude aprofundar meus conhecimentos científicos e conhecer pessoas que também contribuíram para meu crescimento; em especial à **Luanda Leticia Campos Borges**, grata pelos compartilhamentos.*

*Agradeço àquele que sempre esteve comigo em todos os momentos, meu esposo **Eduardo Tarragó**, pois a tua presença foi mais que importante para que eu concluísse o mestrado. Tivestes a compreensão que eu precisava nos momentos difíceis, me deu forças para não desistir, amor para me acalmar e muitos cafés para nossas reflexões. Agradeço por fazer parte da minha caminhada, da minha vida!*

Por fim, a todas/os que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

“Os livros não são feitos para que alguém acredite neles, mas para serem submetidos à investigação. Quando consideramos um livro, não devemos perguntar o que diz, mas o que significa.”

(Umberto Eco)

TARRAGÓ, Saiuri Totta. **Mediação da leitura literária em Casas Mãe**. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Roraima/Instituto Federal de Educação de Roraima. Boa Vista/RR, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na área da educação infantil. Tem como objeto central de investigação as relações entre leitura literária de histórias infantis para crianças de dois e três anos de idade que frequentam as Casas Mãe, e o desenvolvimento psíquico destas crianças. Em Boa Vista, capital de Roraima, a Prefeitura Municipal implantou, desde 2013, o Programa Família Que Acolhe (FQA), política pública integrada para a primeira infância. As creches que fazem parte deste programa são denominadas Casas Mãe e as atividades pedagógicas nelas desenvolvidas seguem as orientações do Instituto Alfa e Beto (IAB), instituição privada que atua por meio de intervenções voltadas para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização e leitura. Para analisar as implicações da mediação da literatura infantil sobre o desenvolvimento psíquico da criança, partimos do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, particularmente por meio das contribuições de Lev Vygotsky, relativamente aos conceitos de imaginação, criatividade e pensamento teórico. A pesquisa foi desenvolvida mediante análise documental. Foram analisados o “Guia IAB de Leitura para a Primeira Infância”; a norma jurídica que regulamenta o Programa FQA: a Lei Municipal nº 1.545/13; e dez livros infantis recomendados pelo IAB. Esta pesquisa também fez uso parcial de dados de campo obtidos em 2018, para realização de trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia. Como resultados, foi possível observar que o Programa FQA representa uma importante ação de política pública para famílias em situação de maior vulnerabilidade social, ainda que necessite de mais recursos para contemplar integralmente mais famílias. As orientações do IAB para a leitura infantil convergem para uma perspectiva atualizada e atenta às necessidades da criança, sem se descuidar de aspectos importantes do desenvolvimento infantil, como as funções psicológicas superiores da imaginação, criatividade e pensamento. Cabe observar, no entanto, que qualquer modelo educacional implementado de forma centralizada pode incorretamente ser uma estratégia homogeneizadora e alheia às necessidades e particularidades locais. Os livros infantis analisados puderam representar, de forma geral, a variedade literária de gêneros oferecidos: as histórias são ricamente ilustradas e a linguagem verbal é bem empregada para o processo de desenvolvimento infantil. Os temas dos livros abordam diferentes questões de relevância social, tais como a resolução pacífica de conflitos, a cooperação social, a liberdade individual, a valorização de laços afetivos e a empatia. Foi possível perceber, no entanto, a reduzida oferta de narrativas de cunho regional, o que representa ainda uma lacuna para o desenvolvimento infantil, bem como uma residual carga de valores próprios de ideais burgueses. Nenhum programa de leitura infantil tenderá a ser isento de críticas em sua formulação pedagógica, o que destaca ainda mais a necessidade da atuação crítica das educadoras infantis no sentido de corrigir eventuais dissonâncias na linha de frente da educação de forma a não se descuidar do papel fundamental que exercem para o desenvolvimento infantil e, por consequência, para as necessárias transformações que o processo dialético da vida social requer.

Palavras-chave: Educação infantil; Contação de histórias; Mediação de leitura literária; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research is part of the area of early childhood education, and has as its central object of investigation the relationships between the literary reading of children's stories for children aged two and three who attend the Casas Mãe, and the psychic development of these children. In Boa Vista, capital of the state of Roraima, the City Hall implemented, since 2013, the Família Que Acolhe Program (FQA), an integrated public policy for early childhood. The crèches that are part of this program are called Casas Mãe, and the pedagogical activities developed in them follow the guidelines of the Alfa e Beto Institute (IAB), a private institution that works through interventions aimed at early childhood education and the early years of elementary school, with emphasis on literacy and reading. To analyze the implications of the mediation of children's literature on the child's psychic development, we start from the theoretical framework of Historical-Cultural Psychology, particularly through the contributions of Lev Vygotsky regarding the concepts of imagination, creativity and theoretical thought. The research was developed through document analysis: the "IAB Reading Guide for Early Childhood" by the IAB; the legal norm that regulates the FQA Program - Municipal Law nº 1.545/13; and ten children's books recommended by the IAB. This research also made partial use of field data obtained in 2018, to carry out a degree in Pedagogy. As a result, it was possible to observe that the FQA Program represents an important public policy action for families in a situation of greater social vulnerability, even though it needed more resources to fully contemplate more needy families. The IAB guidelines for children's reading converge to an updated perspective that is attentive to the child's needs, without neglecting important aspects of child development, such as the superior psychological functions of imagination, creativity and thought. It should be noted, however, that any educational model centrally implemented may incorrectly be a homogenizing strategy and alien to local needs and particularities. The children's books analyzed were able to represent, in general, the literary variety of genres offered: the stories are richly illustrated and the verbal language is well used for the child development process. The themes of the books address different issues of social relevance, such as the peaceful resolution of conflicts, social cooperation, individual freedom, valuing emotional bonds and empathy. It was possible to notice, however, the reduced offer of narratives of a regional issues, which still represents a gap for child development, as well as a residual load of values inherent to bourgeois ideals. No children's reading program will tend to be free from criticism in its pedagogical formulation, which further highlights the need for critical action by child educators in order to correct any dissonances in the frontline of education so as not to neglect the fundamental role that they play for child development and, consequently, for the necessary transformations that the dialectical process of social life requires.

Keywords: Child education; Storytelling; Literary reading mediation; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CadÚnico – Cadastro Único para Programas Sociais

EVA – Etileno Acetato de Vinila

FQA – Família Que Acolhe

IAB – Instituto Alfa e Beto

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PMBV – Prefeitura Municipal de Boa Vista

PNE – Plano Nacional de Educação

RR – Roraima

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	LITERATURA INFANTIL: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO	17
2.1.	A PRODUÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA SOCIEDADE BURGUESA	17
2.2.	A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO LEITORA	29
3.	A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	38
3.1.	O CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	38
3.2.	DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	53
3.3.	IMAGINAÇÃO E LITERATURA INFANTIL.....	61
3.4.	PENSAMENTO TEÓRICO	65
4.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	70
5.	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	75
5.1.	EDUCAÇÃO INFANTIL: LEGISLAÇÃO E FQA	75
5.2.	CASAS MÃE: A PRÁTICA DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA.....	79
5.3.	IAB E A APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL	87
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS.....	117
	ANEXO A - ACERVO BIBLIOGRÁFICO POR FAIXA ETÁRIA - A PARTIR DE 2 ANOS	124
	ANEXO B - ACERVO BIBLIOGRÁFICO POR FAIXA ETÁRIA - A PARTIR DE 3 ANOS	148

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2018 desenvolvemos pesquisa como trabalho de conclusão de curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Roraima. A pesquisa então realizada consistiu em observações e entrevistas com professoras e cuidadoras de crianças em atuação no Núcleo de Casas Mãe¹ do bairro Equatorial (doravante denominado simplesmente por “Núcleo”), integrante do Projeto Família Que Acolhe² (FQA). O objetivo daquele trabalho foi analisar o processo de mediação da leitura literária desenvolvido pelas educadoras nas três Casas Mãe que compõe aquele Núcleo e confrontá-los com a bibliografia sobre o tema.

Dentre os resultados encontrados, identificamos dificuldades sistemáticas no processo de mediação de leitura: (1) reduzido acervo de livros infantis; (2) baixa qualidade do material literário; (3) uso de improvisação na mediação de leitura; (4) falta de domínio sobre a atividade de mediação de leitura; e (5) falta de entendimento sobre o conceito de letramento literário. Tais constatações nos despertaram a necessidade de dar continuidade ao estudo e ao aprofundamento do tema, agora com foco não somente na mediação de leitura literária, mas na temática abordada pelos livros de Literatura Infantil. Desse modo, a presente pesquisa tem como objeto de estudo: a Literatura Infantil na primeira infância como condição para o desenvolvimento psíquico da criança, por meio da mediação.

Apesar do investimento feito pela Prefeitura Municipal de Boa Vista no FQA sob orientação de outras instituições, tal como o Instituto Alfa e Beto (IAB), procuramos

¹ “Creche diferenciada da Prefeitura de Boa Vista” (PMBV, 2020).

² “O Família que Acolhe é uma política pública integral para a primeira infância, que cuida da criança desde a gestação até os seis anos de idade, garantindo o acesso à saúde, educação e desenvolvimento social de maneira integrada. Atualmente o FQA atende 7.720 beneficiários, destes 840 gestantes e 5 homens. Mães e pais que participam do FQA e da Universidade do Bebê garantem vaga para seus filhos entre 2 e 4 anos nas Casas Mãe – creche diferenciada da Prefeitura de Boa Vista. São prioridade no atendimento filhos de mães de baixa renda, adolescentes, gestantes participantes do Bolsa Família, reeducandas gestantes do sistema penitenciário, famílias que recebem o Bolsa Família, cadastradas no CadÚnico e em vulnerabilidade social, que sejam identificadas pela Secretaria Municipal de Gestão Social. Além dos cuidados profissionais, orientações e serviços oferecidos, também recebem enxoval, vale transporte e saem de lá com a proposta de um novo conceito sobre o cuidar. Desde 2013, por meio do Programa Família Que Acolhe (FQA), o acompanhamento, atenção e carinho para essa fase da vida se tornaram referências em todo o País e já foram até tema de pesquisas internacionais” (PMBV, 2020).

compreender quais as implicações da mediação da leitura literária nas Casas Mãe para o desenvolvimento psíquico da criança?

O tema desta pesquisa, portanto, se insere nas discussões sobre as implicações da leitura literária sobre o desenvolvimento infantil com crianças de 2 a 3 anos e 11 meses em creches³ municipais. Para responder ao problema de pesquisa proposto, o objetivo geral consistiu em compreender as implicações da mediação da leitura literária em Casas Mãe no município de Boa Vista-RR, uma vez que é por meio da mediação que a criança tem seus primeiros contatos com a literatura.

Os objetivos específicos foram (1) apresentar um breve histórico do surgimento da Literatura Infantil na sociedade burguesa, suas contradições em uma sociedade de classes e sua vinculação com a escola; (2) discutir a concepção de desenvolvimento infantil com base na Psicologia Histórico-Cultural, bem como o papel da Literatura Infantil para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade na primeira infância; (3) analisar os manuais orientadores da mediação da Literatura Infantil no contexto do Projeto Família Que Acolhe, bem como as características dos livros infantis nele indicados para uso nas Casas Mãe.

De acordo com os resultados da pesquisa de graduação, identificamos lacunas na forma como a Literatura Infantil é utilizada no processo de mediação de leitura literária com as crianças. A este respeito, Cosson (2014) afirma que diversos são os fatores que dificultam o adequado processo de constituição do sujeito leitor a partir do ambiente escolar, tais como o uso inadequado dos textos, a divisão dos textos literários a partir do aspecto da faixa etária, critérios pouco adequados para a seleção dos livros, a ausência de bibliotecas ou bibliotecas com livros insuficientes e a falta de estratégias inovadoras de motivação ao interesse pela leitura na escola.

Para além desses aspectos, importa tratar nessa pesquisa o papel que cumpre a mediação de leitura literária para a promoção do desenvolvimento das crianças, o que pode ficar prejudicado, se a mediação feita a partir da temática abordada nos livros não for bem conduzida. Ademais, vale mencionar uma importante constatação: a literatura, quando mediada durante o processo de formação leitora de crianças, contribui para o seu

³ “A creche é um termo francês *Creche*, que equivale à manjedoura, presépio, foi uma das designações usadas para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família a crianças” (RUIZ, 2011, p.4).

desenvolvimento psíquico, particularmente em suas funções superiores, com destaque para a imaginação, a criatividade e o pensamento teórico (VYGOTSKY, 2009).

Esta pesquisa se caracteriza como teórica e documental. A pesquisa teórica, fundamenta-se na discussão conceitual com base em hipótese contra-argumentos e a respeito de legitimação destas. A pesquisa teórica supostamente não tem a necessidade da empiria, uma vez que depende de processos experimentais. Não obstante existam áreas de conhecimento cuja pesquisa teórica exima a empiria, é corrente que a teoria aumente sua validade por meio de pesquisas empíricas, visto que são capazes de proporcionar maior embasamento sobre o alcance da teoria. É possível também encontrar casos em que a pesquisa teórica se apresenta independente da aplicação prática (DEMO, 2000).

A pesquisa é documental porque os dados estão disponíveis em documentos. Apresenta algumas vantagens: ao se tratar da obtenção de dados por meio de uma fonte rica e estável de baixo custo, não há necessidade de estabelecer contato com os sujeitos da pesquisa, além de fornecer fontes que possibilitam uma leitura com maior aprofundamento. Mesmo sendo semelhante a uma pesquisa bibliográfica, Gil (2014) ressalta diferenças na natureza das fontes e, também, o fato de que ele não passou por tratamento analítico.

Tomamos como fonte destes dados a publicação documental intitulada “Guia IAB de Leitura para a Primeira Infância”, do Instituto Alfa e Beto; bem como a norma jurídica que regulamenta o Programa Família que Acolhe: Lei Municipal nº 1545, de 20 de dezembro de 2013. Foram também analisadas as temáticas abordadas em dez livros de literatura infantil indicados pelo Guia do IAB. Analisar tais documentos foi tarefa essencial para compreendermos as dinâmicas observáveis nos muitos momentos de mediação de leitura literária para crianças que passam boa parte de seu tempo nas Casas Mãe. A análise de tais documentos consistiu na sua leitura, para seleção e organização das informações necessárias para responder ao problema de pesquisa. O critério de seleção de tais documentos foram a sua disponibilidade de acesso público e sua caracterização como fonte primária, uma vez que seu produtor é o próprio IAB, o mesmo que define as diretrizes metodológicas para a educação infantil no âmbito do FQA. Complementarmente, foi empregada também a revisão de literatura, essencial para a confrontação com os resultados, conforme propõe Luna (2011).

Quanto à análise de dados, esta pesquisa é qualitativa e quantitativa, uma vez que são complementares, pois se trata da combinação das duas abordagens, em que pode predominar uma das duas. A pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa e/ou mista revela uma nova abordagem metodológica que indica ser uma tendência entre as pesquisas que buscam

transluzir os diversos aspectos do fenômeno investigado. Define-se como um movimento científico oposto à tradicional dicotomia quantitativa *versus* qualitativa. Gamboa (1995) destaca que a ciência em suas “crises”, procedente da inabilidade de seus antigos métodos, necessita de reflexão epistemológica para contribuir com novos métodos que esclareçam os fenômenos. Neste sentido, não somente é importante contestar as diferenças entre as duas abordagens, mas compreender a importância de se articularem e complementarem, na busca de romper paradigmas entre os métodos quantitativos e qualitativos.

A abordagem teórica que fundamentou esta pesquisa é a “[...] teoria soviética de desenvolvimento psicológico da criança, que se apoia na tese marxista acerca da herança social das qualidades e faculdades psíquicas” (MUKHINA, 1995, p. 1), mais particularmente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Vygotsky (1999; 2007; 2010) foi o primeiro teórico a sugerir que a cultura e as mediações do contato humano em sociedade desempenham papel fundamental no desenvolvimento psíquico. Desta forma, demonstrou que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁴ reflete muito mais do que apenas o desenvolvimento biológico do cérebro. Para o teórico, o ser humano é essencialmente interativo e o conhecimento resulta, em essência, das interações com seus semelhantes e nas condições sociais em que estas se estabelecem, a partir de processos mediados pela linguagem.

Na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, (1) o ser humano passa a ser compreendido não apenas por sua condição meramente orgânicas, mas, também, como resultado das condições históricas e culturais em que interage; e (2) a aprendizagem, que resulta de um processo de interação social, se dá mediada por instrumentos e símbolos construídos num determinado espaço social. É por meio desta contextualização social que se definem inúmeras possibilidades de funcionamento cognitivo, quais serão efetivamente desenvolvidas e mobilizadas na realização das atividades humanas.

É por meio da mediação simbólica que a criança vai progressivamente desenvolvendo as funções psicológicas superiores, incluída a imaginação e o pensamento. Neste sentido, no que interessa a esta pesquisa, a mediação da leitura literária é também um ato processual de mediação da linguagem e de desenvolvimento da imaginação: um dos

⁴ São denominadas funções psicológicas superiores os processos tipicamente humanos como: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo e pensamento abstrato (Vygotsky, 2009).

primeiros que se estabelecem no contexto educacional a partir da primeira infância (MUKHINA, 1995; VYGOTSKY, 1999; 2007; 2010).

A primeira infância é o período fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Como esta é essencialmente um ato interacional, será a partir das interações sociais, por meio do universo simbólico da cultura em que está inserida, que a criança começa a compreender suas funções e seus sentidos (MUKHINA, 1995). Segundo Mukhina (1995), um dos meios empregados para o desenvolvimento da linguagem e para o despertar da imaginação, em crianças, é a Literatura Infantil, em seus diversos gêneros, por meio da leitura ou de ouvir as histórias infantis. Para a realização deste tipo de atividade, comumente empregada em espaços formais de educação infantil, devem ser observadas condições e métodos adequados, para não a tornar apenas um mero instrumento de preenchimento de tempo enquanto as crianças estão nas instituições escolares.

Desta forma, se a criança se desenvolve em um ambiente sem motivação ou com pouca motivação de desenvolvimento da linguagem, suas funções superiores podem ficar comprometidas, em especial a imaginação, pré-requisito essencial para o pleno desenvolvimento da cognição (LURIA, 1987). De modo geral, a criança poderá não receber os incentivos necessários para o pleno desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e sociais, o que a manterá aquém do seu potencial humano (VYGOTSKY et al., 1988; MUKHINA, 1995).

Diante do exposto, tentando elucidar as questões e os objetivos que norteiam essa pesquisa, a dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo analisamos a história da Literatura Infantil a partir do século XVII, no contexto de seu surgimento na sociedade burguesa europeia; o capítulo também discute o papel da mediação da leitura literária para a formação leitora de crianças. No segundo capítulo apresentamos o referencial teórico desta pesquisa, a psicologia histórico-cultural, com ênfase nas relações entre linguagem, imaginação e pensamento teórico. No terceiro capítulo descrevo os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa. No quarto capítulo realizamos a apresentação, análise e discussão dos resultados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e apontamos para alternativas que possam contribuir com as discussões sobre o tema da mediação da Literatura Infantil.

2. LITERATURA INFANTIL: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo, descrevemos, na primeira seção, o desenvolvimento da produção literária voltada à infância, a partir do século XVII, no contexto da sociedade burguesa europeia, cuja influência alcançou o Brasil; na segunda seção, contextualizamos as relações entre a nova literatura infantil brasileira, surgida a partir do fim da década de 1970, e as práticas de mediação da leitura literária para o desenvolvimento psíquico e a formação leitora de crianças em idade pré-escolar.

2.1. A PRODUÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA SOCIEDADE BURGUESA

Ao se tratar sobre temas que nos reportam à literatura infantil, central é a figura da criança. No entanto, “criança”, tal como concebemos hodiernamente, não foi um conceito estático ao longo do tempo. Até o século XVII, as crianças conviviam sem muitas distinções em relação aos adultos: não havia um universo exclusivamente infantil ou alguma concepção distinta do “ser criança”. Crianças eram, em outras palavras, “adultos pequenos”. De fato, o Iluminismo burguês, em sua plena ascensão, contribuiu para as transformações europeias ocorridas do século XVIII. A criança passa a ser vista como um ser que possui necessidades específicas, abandonando o estereótipo de adulto em miniatura. Dá-se início a uma nova concepção de infância. Na educação, aplicam-se novas formas de leitura, assim como o mercado começa a produzir e divulgar livros e periódicos infantis (LAJOLO, 2002).

No que se refere à literatura, portanto, não se escrevia “para crianças”. Zilberman (1987, p. 13) destaca o caráter burguês que marca essa diferenciação:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Portanto, até meados do XVIII, crianças não possuíam destaque diferencial em relação aos adultos: compartilhavam os mesmos tipos de vestimentas, ambientes e atividades. Com a consolidação das atividades burguesas na Europa pós-Revolução Industrial, a criança passa a ser considerada como um ser diferenciado, dotado de características e necessidades próprias. Diante desta mudança social, passa a haver um maior distanciamento entre o universo adulto e o das crianças. As atividades educativas passam então a incorporar esse novo entendimento sobre ser criança e a necessidade de envidar esforços para prepará-las para a vida adulta. Surge então a noção de “infância”, etapa do desenvolvimento humano em que o

indivíduo necessita de cuidados especiais para muito além do aleitamento materno ou do balbucio das primeiras palavras. Tais cuidados são, então, de responsabilidade de todos os adultos, dado que às crianças lhes passa a ser atribuída a inocência sobre “as coisas do mundo”. A criança deve, portanto, ser guiada da infância à idade adulta (ZILBERMAN, 1987).

Neste sentido é que então se passa a fazer uso dos livros moralizantes e suas histórias educativas, concebidas em teor quase mitológico para demarcar as diferenças entre “o bem e o mal”. Segundo Zilberman (1987), tais produções, que datam do fim do século XVII, consistiam no gênero de narrativas conhecida como fábulas, passaram a ser empregadas para conduzir as crianças gradualmente no universo adulto: seus princípios e valores compartilhados coletivamente. A Psicologia passa a contribuir com conceitos e teorias voltadas para a investigação do desenvolvimento e da educação infantil: materiais passam a ser criados para atender a esta necessidade, ou seja, a de educar crianças. Vale ressaltar que, a concepção de criança se mantém igual até os dias atuais, basta vermos a forma como os livros são classificados para o público infantil. Zilberman (1987, p. 18) problematiza com propriedade a ideia de que a criança seja um ser passivo diante do seu próprio desenvolvimento:

“Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais”.

Neste contexto se insere a literatura exclusivamente infantil, concebida para contribuir na educação das crianças, de acordo com as fases do seu desenvolvimento cognitivo. Assim como, neste período, que podemos denominar de pré-literatura infantil, temos a publicação do livro “Fábulas Escolhidas”, do francês Jean de La Fontaine⁵, em 1668, inspirado nas fábulas de Esopo⁶, escritor grego dos séculos VI e VII a.C. Para além da

⁵ Nasceu em Château-Thierry, em 8 de julho de 1621, foi um poeta e fabulista francês. Em 1668 foram publicadas as primeiras fábulas, num volume intitulado “Fábulas Escolhidas”. O livro era uma coletânea de 124 fábulas, dividida em seis partes. La Fontaine dedicou este livro ao filho do rei Luís XIV. As fábulas continham histórias de animais, magistralmente contadas, contendo um fundo moral. Escritas em linguagem simples e atraente, as fábulas de La Fontaine conquistaram imediatamente seus leitores. Faleceu em Paris, 13 de abril de 1695 (PIRES, 2012).

⁶ Nasceu em Nesserbar, 620 a.C. foi um escritor da Grécia Antiga a quem são atribuídas várias fábulas populares. A ele se atribui a paternidade da fábula como gênero literário. Escreveu um conjunto de fábulas que versam sobre os mais diversos animais, e inclusive árvores, são imputadas a Esopo (por volta do século VII a.C.), e

preocupação com crianças, as fábulas tinham a intenção de mostrar, de forma alegórica, as recompensas em agir de acordo com o bem e os castigos em agir de acordo com o mal. É preciso destacar também a publicação do escritor francês Charles Perrault⁷, de 1697, intitulada Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades: *Contos de Mamãe Gansa*. Percebeu-se constante interesse pelas crianças em ouvir tais histórias, o que posteriormente as tornou modelo de obras para o público infantil. A partir de Perrault, portanto, é que se consolida o primeiro gênero voltado exclusivamente para o público infantil: o conto de fadas. Suas narrativas tinham caráter folclórico e traziam histórias típicas de camponeses, porém adaptadas para ambientes sociais que conviviam da época. Era necessário diferenciar o homem do campo e o homem da cidade para esta sociedade que se modernizava com a chegada da indústria (ZILBERMAN, 1987).

A Literatura Infantil, na sua origem, portanto, era produzida a partir da literatura de adultos e repassada para as crianças, ou seja, sua característica didático-pedagógica de maior relevância era baseada em uma linha moralista e paternalista, centrando-se em uma única representação de poder (ZILBERMAN; LAJOLO, 2002). Com o objetivo de estimular a obediência, conforme os princípios da Igreja ou do Governo, a literatura era sempre finalizada com o “bom” sendo reconhecido, e o “mal” sendo castigado. As crianças eram educadas para se desenvolverem conforme os que as educavam, limitadas a qualquer tipo de reação contrária. Este modelo perdurou até duas décadas após o início do século XX, e não se produziam obras que pudessem tornar a leitura prazerosa para a criança, como trazer aventura simplesmente pela aventura. Eram raras as histórias que falavam de forma despreocupada sobre o cotidiano, como falar da vida, da amizade, da escola, dentre outras alternativas.

Neste período, paralelamente, a alfabetização ocorre de forma intensa no contexto europeu. Zilberman (1987) descreve que esta prática ocorreu em massa desde o século XVIII, por meio de uma reforma⁸ escolar. Entretanto, a necessidade de alfabetizar a população

ainda hoje sobrevivem no imaginário dos mais diversos povos. Apesar de jamais ter escrito uma só linha delas foi a transmissão oral o instrumento para sua longevidade. Faleceu em Delfos, 564 a.C. (TERENZI; SHERER, 2018).

⁷ Nasceu em Paris, França, em 12 de janeiro de 1628, foi um importante escritor francês, autor de grande número de contos infantis, entre eles: A Bela Adormecida, O Gato de Botas, Chapeuzinho Vermelho e o Pequeno Polegar. Em 1637, Charles ingressou no Colégio de Beauvais, onde realizou brilhante estudo literário. Charles Perrault faleceu em Paris, no dia 16 de maio de 1703 (FRAZÃO, 2020).

⁸ Vários reformadores na Europa continental, influenciados pelo Iluminismo, começaram a pensar em termos de um sistema nacional de educação. Assim, no contexto histórico do Iluminismo, não fazia mais sentido atrelar a educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe social, como queria a

decorre mais de necessidades do capitalismo do que por preocupação com o desenvolvimento das crianças:

[...] a instalação plena da revolução industrial (...); a configuração de novas classes sociais, como uma burguesia composta de industriais, financistas, profissionais liberais e comerciantes; um proletariado constituído pela mão-de-obra disponível para a indústria (...) a expansão da vida urbana (...) a difusão do ideário democrático e liberal (...) a consolidação de uma estrutura familiar ociosa de sua privacidade (...) e a reforma da escola [...] (ZILBERMAN, 1987, p.96).

Assim, a criança que pertence ao núcleo da família de modelo burguesa, agora é percebida em novo papel na sociedade, havendo a necessidade de produção de materiais para uma leitura direcionada a ela, com maior abrangência para a literatura. Neste sentido, o mercado editorial vê a criança como uma nova opção de consumo para as obras literárias impressas. Apenas restava habilitar a criança para tal condição, ou seja, proporcionar vínculos entre a literatura, a escola e o mercado. Segundo Souza (2010):

Com o advento do capitalismo, delineou-se um novo cenário para a palavra escrita. Assistiu-se a um movimento de redesenhar a literatura com o fito de torná-la mais saborosa e atraente às crianças burguesas. Um projeto mercadológico que inclui o resgate e a adaptação de antigas fábulas e lendas populares, o recurso da ilustração, do papel, do projeto gráfico, enfim, de tudo o que ocorresse para encher os olhos das crianças, foi posto em pauta (SOUZA, 2010, p.10).

Nesta época, deu-se início as primeiras publicações em massa direcionadas para crianças, entre elas a obra “Um bonito livro de bolso” (1744), do inglês Jonh Newbery, sendo também o primeiro livro ilustrado. Jonh Newbery abriu em Londres a primeira livraria cujo público eram as crianças, fundou a primeira editora especializada em Literatura Infantil, além de publicar na Inglaterra o primeiro jornal infantil, a *Liliputian Magazine* (Revista Liliputiana), que circulou entre 1751 a 1752 (ROCHA, 1984).

Segundo Arroyo (2010), Jonh Newbery ainda traduziu as obras de Charles Perrault para o inglês, a partir de 1730. Nesta mesma época houve mais jornais direcionados ao público infantil, dentre eles: *Le Magazin des enfants* (1757), publicado na França por Madame Jeanne-Marie Le Prince de Beaumont (1711-1780), autora de *A bela e a fera*;

aristocracia. A escola deveria ser laica e livre, ou seja, não religiosa e independente de privilégios de classe (SANTOS, 2013, p.8).

Leipziger Wochenblatt für Kinder (Revista Semanal para as crianças), publicado entre os anos de 1772 e 1774, entre outros, na Alemanha.

Neste mesmo período, livros que inicialmente eram direcionados ao público adulto passam a ser lidos pelas crianças, como *As viagens de Marco Polo*, do século XIII, assim como *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe (1660-1731), *As Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift, *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol (1862-1865), e *As Aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain (1876). Entretanto, segundo Souza (2010):

[...] é difícil delimitar que públicos elas atingem. O que costura essas narrativas? A possibilidade de o leitor identificar-se com a personagem e poder viajar com ela, por meio da imaginação. Isso é que torna fascinante a leitura, e não apenas para o público infantil, mas para os adultos que não perderam, no mundo utilitarista da mercadoria e da tecnologia, o prazer da leitura (SOUZA, 2010, p.15).

Neste contexto, Souza (2010) destaca preocupação dos autores de livros infantis com o conteúdo dos livros, sua estética, seu vocabulário, visto que havia necessidade de observar critérios literários, éticos e pedagógicos que pudessem atrair o público infantil ao mesmo tempo em que pudessem ser úteis à formação alfabetizadora para o mercado de trabalho. O livro, ainda no século XVIII, passa a ter uma função dupla, por um lado, o escapismo baseado pela leitura ficcional, que resultou em críticas e desprezos por muitas escolas; e por outro lado, a aprendizagem baseada em uma leitura utilitária. Neste sentido, o livro infantil:

[...] ao invés de lúdico, adotou uma postura pedagógica, englobando valores e normas do mundo adulto para transmiti-las às crianças. O ludismo, porque condenado como escapista e fantasioso, foi banido para obras sem maior importância e de livre trânsito entre as camadas populares (ZILBERMAN, 1987, p.100).

As crianças pertencentes as classes mais populares foram privadas de histórias infantis que pudessem despertar sua imaginação e criatividade, bem como as demais funções superiores em seu processo de desenvolvimento. Para este público foram direcionadas as obras consideradas baratas e de baixa qualidade da Literatura Infantil, assim, “[...] a literatura dita infantil passou a ser considerada uma espécie degradada de literatura e comparada a castelos de areia perante a verdadeira arquitetura literária” (SOUZA, 2010, p.12). Uma vez que o adjetivo “infantil” utilizado para direcionar a literatura para crianças era percebido como algo insignificante, o que se compreende como sem valor educacional para a formação

de leitores, mas de valor para os interesses capitalistas do mercado editorial (CADEMARTORI, 2010).

Segundo Souza (2010), ainda existem obras forçosamente adaptadas às salas de aula, que não oferecem caminhos de formação crítica para a criança. Para Zilberman (1987), a própria Literatura Infantil precisou distorcer essa situação, misturando-se com os objetivos da própria escola, abdicando de sua relevância e se moldando a uma nova roupagem, sua utilidade passou a ter o viés de um livro didático nas salas de aula. Desse modo, as crianças das camadas populares entram em contato com os primeiros livros somente dentro das escolas, cuja seleção descuidada pode apenas conduzi-las para temas de intenção moralista. Assim, novamente a Literatura Infantil convergia com os valores e ideologias desejados pela sociedade dominante, e assim adentrava às escolas.

No século XIX, a sociedade burguesa se consolida na Literatura Infantil (ARROYO, 2010). Em 1812, os irmãos Grimm⁹, na Inglaterra, lançam uma edição completa de contos de fadas, que teve grande repercussão para a Literatura Infantil mundial. Tratam-se das *Narrativas do Fantástico e Maravilhoso*, na qual o folclore renasce por meio do mundo da fantasia, observado em os *Contos de Fadas para Crianças e Adultos* (COELHO, 1999).

Ao lembrar que a criança era vista como um ser romantizado, bem como ingênua, pura e sagrada, a criança também se tornava elemento a compor o sistema capitalista. A grande indústria traz consigo as más condições de trabalho para a classe operária, incluindo a “[...] exploração infantil e as injustiças sociais, exibindo a crueldade da sociedade no trato das crianças menos favorecidas [...]” (SOUZA, 2010, p.54). Nesse contexto, a literatura absorve a realidade e começa a refletir em seu conteúdo “[...] toda a fragmentação de uma sociedade marcada pela exacerbada divisão do trabalho industrial e pela desestruturação da sociedade construída pela burguesia” (SOUZA, 2010, p.54). A Literatura Infantil volta a explorar a realidade vivenciada de uma sociedade marcada pela opressão das classes menos favorecidas.

⁹ Filhos de pais calvinistas, nascidos na cidade de Hanau (Hessen, Alemanha), Jacob Ludwig Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) realizaram um amplo levantamento dos contos populares da Alemanha do Século XIX, a princípio, para estudar a língua e o folclore alemães e recompor didaticamente uma parte da cultura e da historicidade do país, temendo a aproximação da industrialização e a extinção dos relatos orais comuns nas aldeias. Os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm reuniram algumas das histórias mais populares do mundo ocidental em um livro de contos que ficou muito famoso. A obra trazia histórias que se tornaram clássicos, tais como “Branca de Neve”, “João e Maria”, “Rapunzel”, “Cinderela” e “Chapeuzinho Vermelho”. Ele foi publicado no mínimo em setenta idiomas (VOLOBUEF, 2011).

Logo, ao modificar a real intencionalidade dos propósitos da Literatura Infantil para as crianças, os escritores buscavam atrair seu público-alvo com histórias desordenadas, sem propósitos e relevância nas vidas de cada criança que a escuta. Coelho (1999) destaca que as narrativas deste período se apresentavam caracterizadas pelo fantástico e pelo maravilhoso, bastante distante do mundo real das crianças, o que leva a um ensurdecimento de seus problemas reais em uma sociedade que as prepara para a exploração mercantil. Segundo Todorov (2007), estes termos se referem a aspectos inusitados, que não pertencem ao mundo real, vistos como algo mágico. Há de se destacar que o fantástico não remete ser natural. Tanto para o leitor, quanto para os personagens, é algo que deixa dúvida quanto aos acontecimentos incomuns, se ocorreram ou não. Já o maravilhoso, é o oposto: tudo é percebido com total naturalidade, e os fatos mais estapafúrdios são percebidos como possíveis e com normalidade (TODOROV, 2007).

Dentre as narrativas do realismo maravilhoso¹⁰, popularizadas a partir do século XIX, está *Alice no País das Maravilhas* (1862-1865), de Lewis Carrol (1832-1898). Esta, representa o pioneirismo de obras com a nova estética:

Seu gênero, cunhado como fábula do realismo mágico, na qual o *nonsense* é a principal característica, encontra um sentido explicativo no próprio momento da sociedade que a forjou. O *nonsense*, mais que uma característica estética, é expressão de uma sociedade que perdeu o sentido de ser. Embora a crítica literária insista em apontar aspectos parcelares da obra, como o político, o religioso e o psicanalítico, o País das Maravilhas é, ao mesmo tempo, a busca do sonho e o pesadelo. A fuga à sensorialidade de uma sociedade problemática e a descoberta de um mundo irreconhecível para a personagem, dentro dos padrões vigentes em seu mundo real, assustam-na, surpreendem e colocam-lhe indagações a todo instante (SOUZA, 2010, p. 56 e 57).

Desse modo, a literatura claramente reflete as dificuldades que a sociedade da época vinha passando, entre uma monarquia (britânica) que expunha seus problemas internos e um moralismo duvidoso. O autor, em um passe de mágica, leva curiosamente a personagem para um mundo de fantasia, em que ao mesmo tempo traceja entre linhas a realidade da época de

¹⁰ O realismo maravilhoso é uma narrativa com teorização a partir da segunda metade do século XX. Críticos referem-se a essa narrativa também como realismo mágico, entretanto, esse estudo defende a conveniência do termo realismo maravilhoso por entender a consagração da palavra na história da literatura e na crítica literária. O discurso do realismo maravilhoso é definido no confronto com as isotopias dos gêneros miméticos, estranho, maravilhoso, fantástico, e mais particularmente com a ficção fantástica, com qual possui temas e proposições discursivas afins (FIGUEIRA, 2016).

forma fantasiosa. Nota-se que por meio da literatura são traçados fatos históricos vividos à época, entretanto é enfatizado o comportamento dos personagens, a forma pacífica como reagem às dificuldades, às injustiças e às humilhações.

Neste sentido, observa-se que algumas obras daquela época, que a princípio tinham como público os adultos, foram reescritas para compor a Literatura Infantil. Elas retratavam certa benevolência entre os personagens como contrapeso da instabilidade corrente. Desta forma, a sociedade que estava sendo criada naquela geração era frequentemente condicionada a um comportamento passivo diante do desequilíbrio social existente. Conforme Coelho (1999, p.185):

[...] fomentar a generosidade, a piedade, o afeto e o paternalismo em relação aos fracos e ou desvalidos. Por outro lado, incentiva a humildade, a obediência, a submissão à autoridade, a dedicação ao trabalho, o espírito de sacrifício, o ideal da vida modesta e virtuosa.

Naquela época, a escrita das obras era direcionada para a formação da criança, tinham em seu contexto a predominância da ideologia deste período, onde ensinavam atitudes e comportamentos pedagógico e moralista. Lajolo enfatiza que “[...] a Literatura Infantil mais antiga era conservadora, porque inculcava comportamentos e atitudes de passividade nas crianças, preconizava obediência aos pais e submissão aos mestres” (LAJOLO, 2002, p. 27).

Para Rosemberg (1984), a função desta literatura era de domesticar, e a criança era considerada fácil de ser educada e domesticada, desse modo, a proposta desta literatura era converter o suposto “animal criança em um adulto humano” (ROSEMBERG, 1984, p.70). Assim, ao longo dos anos, a suposta Literatura Infantil foi instrumento de grande importância para a formação da criança. Cademartori (2010) destaca que:

A criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação. A literatura passou a ser vista como um importante instrumento para tal, e os contos coletados nas fontes populares são postos a serviço dessa missão. Tornam-se didáticos e adaptados à longa gênese do espírito a partir o pensamento ingênuo até o pensamento adulto, evolução do irracional ao racional (CADEMARTORI, 2010, p. 43).

A história de *Peter Pan* escrita por James Barrie¹¹, é uma obra que chama a atenção do público infantil com suas características de história fantástica e cheia de aventuras. Esta obra nasce a partir de uma peça de teatro para adultos, também escrita pelo mesmo autor, tornando-se livro em 1911. Nesta época, a Literatura Infantil era vista apenas como mercadoria, mais especificamente utilizada pela sociedade aristocrática. Após a chegada das indústrias, em uma sociedade em constante crescimento econômico, houve uma produção mais significativa de livros (LAJOLO, 2002).

No Brasil, no século XX, o mercado percebe ser interessante ter uma nova perspectiva com a criança. Para tanto, dá-se maior atenção ao seu desenvolvimento como um todo, o que se busca por maiores pesquisas e estudos das ciências da educação, psicologia e sociologia. Assim, a Literatura Infantil dá início a uma nova forma de se desenvolver, utiliza-se de uma postura mais pedagógica ao querer transmitir valores e condutas que a sociedade exigia (LAJOLO, 2002).

Busca-se desenvolver na criança características que eram importantes para os adultos. Para alcançar tais objetivos, adotou-se um perfil com objetivos didáticos: esta postura carregava uma visão adulta, que prejudica o processo de desenvolvimento para uma criança com maior autonomia frente ao mundo em que vive. Segundo Lajolo (2002), a escola e a literatura dão início a um elo a partir deste ponto, ou seja, prepara a criança para o mercado do consumo de obras impressas, ao mesmo tempo em que suas histórias remetem a valores que são importantes para uma sociedade burguesa. Logo, a literatura sempre foi utilizada por pedagogos com um objetivo pré-determinado: instrumento de reprodução de valores burgueses.

Com a ascensão e as transformações que ocorreram no mundo entre os séculos XIX e XX, a Literatura Infantil e a escola são influenciadas no Brasil, uma vez que eram reproduzidos nos moldes europeus. Entretanto, os pedagogos foram os primeiros a se atentar

¹¹ “Nasceu na Escócia, em 1860, e faleceu em Londres, em 1937. Formou-se na Universidade de Edimburgo em 1882. Ainda estudante, tornou-se crítico de teatro e passou a fazer parte de um grupo de debates, o que o ajudou a superar a timidez. Após um breve período escrevendo para o Nottingham Journal, mudou-se para Londres, onde passou a publicar artigos e contos, sempre cheios de humor. Escreveu peças teatrais e livros durante quase toda a vida, a maioria para o público adulto, inclusive a peça *The Boy Who Wouldn't Grow Up* [O menino que não queria crescer], de 1904, que deu origem ao personagem Peter Pan, sua mais famosa criação. Em 1911, o romance *Peter and Wendy* ou *Peter Pan* foi publicado em livro, narrando a clássica história dos irmãos Darling Wendy, João e Miguel que acompanham Peter Pan em uma viagem pela Terra do Nunca, onde enfrentam o Capitão Gancho e seus piratas, além de muitos outros perigos. Ainda em vida, doou os direitos autorais da história de Peter Pan ao hospital pediátrico Great Ormond Street” (VIEIRA, 1999).

com o surgimento e os valores dos livros para o público infantil, o que promoveu um elo entre a escola e a literatura (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002).

Segundo Lajolo e Zilberman (2002), os contos de fadas europeus ao serem traduzidos para nossa língua portuguesa, também adquiriram um teor mais cívico e moralista em seu contexto. Desse modo, a Literatura Infantil sendo um dos projetos socioculturais como instrumento para modernizar a educação nas escolas, ainda assim manteve o velho formato estrutural da sociedade naquela época, bem como a ideia de promover alterações baseadas a favor do progresso, o que justificou temas adotado com um perfil conservador (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002).

No Brasil, já no século XX, o livro infantil passa a ser incorporado como instrumento de uso escolar, para transmitir normas e valores difundidos nacionalmente, dentre os quais destacam-se a obediência e o trabalho. José Monteiro Lobato surge como exemplo da criação da verdadeira Literatura Infantil no Brasil. Sua obra de maior sucesso foi lançada em 1921, intitulada *Narizinho Arrebitado*. Esta obra foi prontamente adotada nas escolas públicas, e devido sua repercussão nacional, o autor desenvolveu outros personagens que foram compondo o famoso *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Apenas para ilustrar, o sítio representa o espaço de trabalho e produção agrícola, base da economia nacional da época, e a Cuca remete às crianças a necessidade da obediência.

Monteiro Lobato, engajado ao momento em que vivia o país, se tornou um escritor inovador para o mercado infantil. Para Coelho (1999), Lobato descobriu o caminho que a elite necessitava para apoiar sua proposta de Literatura Infantil voltada para o Brasil no período entre duas guerras mundiais (COELHO, 1999). Monteiro Lobato dá início a um extenso investimento na Literatura Infantil, tanto como autor quanto como empresário, pois começa a fundar suas editoras. O escritor defendia que a criança que tivesse contato com os textos literários na sua mais tenra idade, despertaria sua imaginação e, em consequência, estaria sendo incentivada para a leitura, ou seja, para o maior consumo de livros.

O Instituto Nacional do Livro, fundado em 1937, dá início ao projeto de editar junto a diversos autores, pois havia uma preocupação entre as autoridades educacionais, professores e editoras para um maior investimento com a produção dos textos direcionados para a demanda escolar, isto devido a um significativo desinteresse pela leitura. Desse modo, a partir da década de 1970 a Literatura Infantil se consolida no Brasil e é percebida como instrumento de importância tanto para o desenvolvimento intelectual quanto cultural na criança. As obras destinadas ao leitor infantil começaram a ser expandidas, o que conseqüentemente aumentou

o número de escritores e editoras a fim de publicar esse modelo de produção cultural. Dentre os autores que se interessaram pelo incentivo ao mercado de novas livrarias direcionadas ao público infantil, destacam-se escritores consagrados e de largo prestígio, como Clarice Lispector, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles.

A escritora brasileira Cecília Meireles defendeu o valor literário das obras a serem oferecidas para as crianças, bem como a implantação de uma biblioteca clássica da infância. A autora sugeria a prevalência de algumas obras, bem como desconsiderava a necessidade dos objetivos pedagógicos ou moralizantes (MEIRELES, 1984). Assim, ao descrever sobre o livro infantil ideal para as crianças, Meireles (1984) defendia o texto literário, pois:

Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida, que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma literatura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade. Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito (MEIRELES, 1984, p.79).

Desse modo, a autora trouxe grande contribuição para a Literatura Infantil, porém sua crítica está dentro de um contexto brasileiro, de uma época que somente uma elite havia condições de alcançar o contato com livros literários para suas crianças. A grande maioria da população brasileira não era letrada e mal conseguia adentrar uma escola, particularmente nas zonas rurais do país.

O fim do século XX, a partir da década de 1980, surge a necessidade de uma nova literatura, visto que se encontram em uma transição entre as características ainda enraizadas das décadas anteriores e o clamor por mudanças estruturais na sociedade brasileira. Deparamo-nos com uma literatura que reflete estas duas características sociais. Seja ela uma linguagem transitória ou revolucionária, ao mesmo tempo em que uma civilização se encontra em plena decadência, com vistas para uma outra, na busca de uma nova história (SOUZA, 2010). Nesse contexto, Souza (2010) afirma que a Literatura Infantil do século XX até nossa atualidade está dividida em dois grandes polos:

Um primeiro em que uma espécie de literatura degradada, de larga difusão, traz em si a linguagem e a estética passadiças de uma sociedade igualmente degradada; e um segundo em que a literatura é produzida em escala quantitativa bem reduzida, mas com grande poder estético-pedagógico (SOUZA, 2010, p.58).

Souza (2010) se refere a uma literatura-arte, na qual um grupo seletivo de escritores se expressam em suas obras por meio de bom humor, sarcasmo e suavidade nas palavras. Como referência do primeiro polo, Coelho (1999) destaca para a quantidade de uma literatura medíocre que vem enchendo as estantes das livrarias, supermercados, bancas de revistas, bem como escolas. No entanto, atualmente podemos encontrar uma Literatura Infantil contemporânea de qualidade, literatura esta que tem se posicionado no mercado derrubando a velha literatura com o propósito de inaugurar novas formas de interpretar o mundo.

A ideia vigente não é descartar completamente os clássicos ou seu valor cultural, mas oportunizar novas visões de mundo, com maior afinidade às diferentes realidades das crianças. Desse modo, Souza (2010) destaca que a criança, por si só, poderá, quando diante de um texto clássico, formar seu conjunto de valores e compreender o caráter temporal e transitório daqueles mesmos valores.

Como exemplo desta nova Literatura Infantil podemos trazer *Chapeuzinho Amarelo* que desconstrói valores ultrapassados à história de *Chapeuzinho Vermelho*, nesta nova história é apresentada uma reescrita de seu clássico. Estes livros contemporâneos trazem em seu contexto maior destaque para os aspectos gráficos, deixa-se para atrás o auxílio do texto, e agora adquire maior autonomia. Na história de *Chapeuzinho Amarelo*¹², letras e palavras mesclam-se ao seu visual proporcionando sentido ao texto. Este é um exemplo de como romper com as influências pedagógicas do seu surgimento, pois em seus textos incorporam sua natureza verbal, ideológica e cultural para uma nova ressignificação das fontes do imaginário, bem como do fantástico, porém sem se desconectar das questões materiais e históricas do meio em que vivem. Diversos autores, ao criarem textos infantis, consolidam-se neste período de transição entre os séculos XX e XXI: Ana Maria Machado, Fanny Abramovich, Ziraldo, Ruth Rocha e muitos outros de surgimento mais recente que propõem uma importante renovação na literatura infantil. De qualquer modo, como educadores e educadoras, não nos podemos esquecer que toda obra literária guarda profunda relação com o seu tempo e como os valores que os adultos consideram importantes para as crianças. É

¹² *Chapeuzinho Amarelo* conta a história de uma garotinha amarela de medo. Tinha medo de tudo, até do medo de ter medo. Era tão medrosa que já não se divertia, não brincava, não dormia, não comia. Seu maior receio era encontrar o Lobo, que era capaz de comer “duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa. Ao enfrentar o Lobo e passar a curtir a vida como toda criança, Chapeuzinho nos ensina uma valiosa lição sobre coragem e superação do medo. Já em sua 40ª edição, este clássico de nossa literatura infantil vem encantando gerações e gerações de leitores. O livro de Chico Buarque de Hollanda, recebeu em 1979, o selo de “Altamente Recomendável”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), e, em 1998, Ziraldo conquistou o Prêmio Jabuti na categoria Ilustração (CARVALHO, 2020).

preciso pensar que estes dois aspectos precisam ser constantemente revisitados, à luz de uma leitura crítica da realidade social que atravessa nosso país.

2.2. A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Segundo dados da 5ª edição da pesquisa¹³ “Retratos da Leitura no Brasil”, produzida pelo Instituto Pró-Livro e pelo Itaú Cultural, apenas 52% dos brasileiros têm o hábito de ler e três em cada dez pessoas no país declaram ter dificuldades para compreender livros. Parte desta realidade pode ser atribuída ao sistema educacional brasileiro, com particular destaque para os primeiros anos de educação formal, período fundamental para o desenvolvimento do hábito da leitura (VILLARDI, 1999). Neste sentido, é preciso “[...] ler histórias para as crianças, sempre, sempre...” (ABRAMOVICH, 1993, p.17), pois:

Todos apreciam uma boa história, mas muita pouca gente conhece o valor real dela [...]. Podemos afirmar que o valor real da história é ser instrumento educativo e deste ponto de vista, atende às necessidades humanas em todos os seus aspectos (CHAVES, 1963, p. 21).

Uma forma de mudar esta realidade é qualificar cada vez mais os/as educadores/as nas atividades de mediação de leitura literária, especialmente durante os anos pré-escolares, por meio da seleção criteriosa de livros, bem como de estratégias de mediação que tornem a atividade bastante prazerosa para as crianças. Neste sentido, as editoras que atendem ao público infantil têm procurado diversificar o material literário, com grande oferta de títulos, cujas características principais são a classificação etária, variável a partir da qual se formulam o volume de páginas, a linguagem empregada e os temas abordados. Os livros, quase sempre, são ricamente ilustrados e são oferecidos em diferentes gêneros literários. Trata-se, portanto, de instrumento educativo de grande importância, quando utilizados de forma crítica. Na educação infantil, as narrativas contadas podem promover o melhor desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como a imaginação, a linguagem e o pensamento. A princípio, “[...] ao ouvir a história, o leitor é transportado para um mundo onde tudo é

¹³ A pesquisa entrevistou 8.076 pessoas, de 208 municípios brasileiros, entre outubro de 2019 e janeiro de 2020.

possível: tapetes voam e galinhas põem ovos de ouro. Essa é a magia da fantasia” (BRITO, 2010, p.18). No entanto, a fantasia não é a única fonte de inspiração para o pensamento infantil, pois a interação humana produzida pelo ato de mediá-las favorece as diferentes formas de interpretação das histórias, repletas de simbolismos que são mediadores da realidade social da criança¹⁴.

Mesmo que a criança ainda não saiba ler nem escrever, as crianças podem se apropriar dos benefícios de uma história contada. Dentre os benefícios, as histórias podem: desenvolver o gosto literário, esclarecer pensamentos, aumentar o vocabulário e desenvolver maior interesse pela leitura. A linguagem oral e escrita, são fontes de experiência e ampliam horizontes sobre o mundo a sua volta (BUSATTO, 2009), sendo “o contar história como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva.” (BUSATTO, 2009, p.13).

Desse modo, mesmo que a criança – a princípio - ainda não saiba interpretar os signos em suas diferentes possibilidades, por meio da escuta das narrativas ilustradas de um livro de Literatura Infantil, ela começa a expandir sua imaginação, dado que a realidade nunca está posta de forma invariável. Neste sentido, queremos destacar a importância, durante a fase anterior ao letramento da criança, que as ilustrações possuem, dado que embora não sejam “palavras escritas”, são carregadas de simbolismos, porquanto são linguagem não verbal. Cunha (2013) afirma que “enquanto o leitor explora o mundo da linguagem pela descoberta das palavras, o não leitor o explora pela descoberta das imagens” (CUNHA, 2013, p.41).

A contação de histórias pode oportunizar a identificação da criança em processo de alfabetização, com situações e personagens da narrativa, de modo a desenvolver reflexões sobre suas ações ou sobre as ações de outras pessoas com as quais convive. Esta identificação, naturalmente, está além do alcance das possibilidades de compreensão do/a educador/a durante o ato de contar, o que é bastante positivo, uma vez que isto significa que a atividade está cumprindo importante papel social, que ultrapassa a esfera das habilidades de linguagem e se insere nas diferentes possibilidades que as narrativas podem representar para cada criança que as ouve. Desse modo, por exemplo, a mediação da leitura literária poderá promover o despertar do senso crítico, do autoconhecimento e da aquisição de novos saberes. Assim, a

¹⁴ Queremos destacar aqui uma importante distinção para o vocábulo “mediação”: ora utilizamo-lo como ato de intermediar a relação entre a criança e a leitura literária, ora como processo cognitivo que se estabelece entre significante e significado, ou seja, entre elementos da realidade e suas representações simbólicas. Para esta segunda acepção, usamos, algumas vezes, a denominação de “mediação simbólica”.

contação de histórias tende a transformar-se em uma potente ferramenta que facilita o processo de aprendizagem sociocognitiva por parte da criança, pois “ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1993, p. 16). Ademais, oferece os primeiros passos para adquirir condições de questionar o próprio ambiente que as rodeia.

Neste contexto é importante ressaltar o papel fundamental do/a mediador/a, para que a criança, desde sua mais tenra idade, estabeleça contato com a literatura infantil e suas diferentes possibilidades de mediação simbólica. Para maior compreensão, Martins (2013, p.41) ressalta que “o conceito de mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas”. A autora ainda destaca que o caminho da mediação a ser percorrido é desenvolvido em “três dimensões: dadas propriedades de um objeto (primeira dimensão) agem sobre propriedades de outro objeto (segunda dimensão) à vista do objetivo da atividade em questão (terceira dimensão)”.

Segundo Vygotsky (2007;1998), o conceito de mediação não é um “elo” ou “meio” entre alguma coisa, ou seja, não se caracteriza apenas como uma “ponte”, mas como um elo de ligação em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente. O teórico compreende a mediação como um processo cultural por meio da aprendizagem, tendo como base o referencial marxiano e a crítica à naturalização do desenvolvimento na aquisição das funções superiores. Martins (2013, p.42) descreve a mediação como “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2013, p.42).

Desse modo, vale também mencionar o que destaca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, v.3, p. 143): “a leitura de histórias é um instrumento para que a criança possa conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu”. O ato de ouvir histórias é valioso para o desenvolvimento pessoal e coletivo, bem como expande o repertório de referenciais sociais, a capacidade de comunicação e estimula a criatividade (BRASIL, 1998).

Por meio do contato com os livros e suas histórias¹⁵, as crianças poderão ser provocadas a ressignificar histórias, refletir sobre a história ouvida em comparação com sua realidade circunstancial. Segundo Coelho (1997), a história nos envolve, nos informa, nos socializa e ainda possibilita:

A auto-identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma desincorporar a arte à vida [...]. (COELHO, 1997, p. 12).

Entretanto, durante esse processo, o/a educador/a desempenha um papel muito importante ao contar uma história, como despertar na criança dúvidas, questionamentos sobre a história contada, os significados diversos e as emoções reveladas pela história. Ao contar uma história estamos praticando um ato pluridimensional, pois “[...] atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério” (BUSATTO, 2009, p.45). Leardini (2006) nos faz pensar sobre a forma como nós, docentes, precisamos nos preocupar ao contar uma história, pois:

[...] a leitura de “livrinhos de histórias” é vista por alguns professores como uma forma isolada, muitas vezes não obedece a uma continuidade de planejamento, nem tampouco apresenta objetivos para aproximar a criança do livro. Dessa forma, as atividades relacionadas com o contar histórias perdem seu significado perante as crianças, pois referidos professores até as contam com certa frequência, permitem que elas manuseiem os livros com certa constância, entretanto, a definição clara da incorporação do ato em sua prática não é apresentada (LEARDINI, 2006, p.50).

Professoras e professores precisam não somente estarem atentos/as às possibilidades que a literatura infantil oferece, mas principalmente conhecer as crianças, seus gostos, curiosidades e, acima de tudo, sua realidade social. Desse modo, oportunizar às crianças novas descobertas, por meio dos livros e do ambiente de contação de histórias, representa mais do que uma forma de preparação para a leitura: amplia horizontes e contribui para a

¹⁵ Ao referirmo-nos em “histórias”, estamos nos referindo não somente ao texto escrito, mas também às imagens e aos recursos cênicos e de sonoridade vocal empregadas no ato de sua contação. É neste sentido que o conceito de mediação (simbólica) converge para o de (inter)mediação do ato de ler.

interação social (FERREIRA, 2007, p.9). Trata-se de uma arte que carece ser executada com responsabilidade.

Segundo Coelho (1999), ao nos aprofundarmos em uma história, há de se divertir com ela; porém, também de compreender a mensagem que ela pode passar. Algumas vezes pode ser necessário fazer mais de uma leitura para que possamos descobrir seus elementos essenciais ou, às vezes, os menos essenciais e evidentes. A faixa etária também poderá ser norteadora nas escolhas do livro, pois:

Até os três anos, a criança está na fase pré-mágica. Nesta fase, as histórias devem ter enredo simples e atraente, com situações que se aproximem da vida da criança, da sua vida afetiva, social e doméstica e conter, de preferência, ritmo e repetição. Dos três anos aos seis, é a fase mágica. As crianças ouvem com interesse e encanto e solicitam várias vezes a mesma história (COELHO, 1999, p.21).

Assim como a forma de contar uma história, é preciso observar e se sensibilizar com as palavras que serão utilizadas para dar início à próxima aventura, a próxima viagem, ao novo mundo de possibilidades:

Ah, é bom saber começar o momento da contação, talvez do melhor jeito que as histórias sempre começaram, através da senha mágica “Era uma vez...”, ou qualquer outra forma que agrade ao contador e aos ouvintes... Ah, e segurar o escutador desde o início, pois se ele se desinteressa de cara, não vai ser na metade ou quase no finalzinho que vai mergulhar... Ah, não precisa ter pressa em acabar, ao contrário, ir curtindo o ritmo e tempo que cada narrativa pede e até exige... E é bom saber dizer que a história acabou de um jeito especial: “Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra...” Ou com outro refrão que faça parte do jogo cúmplice entre a criança e o narrador... (ABRAMOVICH, 2005, p.21-22).

Saber encerrar uma história também faz parte desta arte, como durante seu desenvolvimento, conseguir envolver a criança ouvinte, trazer vida aos personagens; para isso, precisamos nos atentar para que a criança se sinta envolvida pela história e tenha sua curiosidade despertada. É importante também proporcionar incentivo à imaginação, ao desenvolvimento intelectual e ao manejo das próprias emoções. Neste sentido, cabe a/o educador/a proporcionar condições para que a criança possa encontrar soluções para os desafios que se colocam ao longo desta caminhada socioeducativa (BETTELHEIM, 2009, p.11).

É importante, portanto, que o educador organize um ambiente agradável, prazeroso, confortável, para atrair a atenção da criança, e que por meio da leitura, possa promover um

momento lúdico, criativo e de manifestação cultural significativo. Neste contexto, é importante que as histórias a serem contadas também tragam sentido para a criança, para que elas possam identificar semelhanças com seu cotidiano, uma vez que, “[...] as narrativas das histórias de mundo fazem sentido apenas no momento em que se entrelaçam na história de vida do próprio sujeito” (CAVALCANTI, 2009, p. 67). Não se deve esquecer, paralelamente, da importância dos sons e das sonoridades que a contação possibilita:

Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declaração ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 2005, p.18)

Quanto à voz de quem conta, é importante que ao ler a história antecipadamente, estejamos preparados para saber o momento que o personagem fala baixinho ou pensando algo, e então iremos sussurrar, usar de forma humorada as onomatopeias, os espantos, barulhos, bem como aumentar a voz para uma gargalhada que está na história. Atentar-se aos inícios de frase, algumas palavras podem causar suspense. Dessa forma é interessante que haja maior pausa ao falar, como exemplo o “Então...”, e assim permitir que usem de sua imaginação para terminar a frase, pois contar histórias é uma arte! Precisa ser prazerosa de contar e de ouvir. Todas carregam em si uma finalidade, e mesmo que contadas ou lidas por quem a conta, trazem encantos e alegrias (BUSATTO, 2006).

Por isso, há de se considerar a leitura em voz alta como recurso essencial, pois este é um instrumento utilizado na contação de histórias de grande importância para motivar a alfabetização das crianças: ao ouvir uma história e desfrutarem sua sonoridade, mesmo que de forma indireta, estará contribuindo para seu conhecimento linguístico. Assim Toledo (2011) destaca que:

A leitura pelo/a professor/a é parte de uma estratégia que tem por objetivos promover a compreensão, por parte dos alunos, das funções sociais da escrita, ampliar seu repertório linguístico, familiarizar-se com diferentes textos e autores, levá-los a assumir um comportamento leitor e reconhecer a escrita como forma da representação da realidade (TOLEDO, 2011, p.46).

Em uma rotina diária na Educação Infantil, as rodas de leitura contribuem para motivar o gosto pela leitura, oferecem momentos lúdicos e proporcionam maior envolvimento com os livros, o que poderá facilitar a criança durante seu processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, são importantes momentos de socialização e de contato com outras crianças. Nesse sentido, para que as crianças tenham gosto pela leitura, é preciso proporcionar desde muito cedo este contato com os livros, organizar frequentemente momentos agradáveis de contação de histórias com outras crianças, contribuindo para o processo de formação de leitores e de socialização (KAERCHER, 2001).

Os livros podem transportar histórias de diversos lugares do mundo ou mesmo de mundos imaginários. Dentro delas cabe tudo. Proporcionam para a criança o contato com diversas culturas, viagens no tempo e até pelo espaço pode trazer diversas estratégias interdisciplinares que irão contribuir para sua aprendizagem. Destacamos aqui, que ao mencionar “aprendizagem”, estamos nos referindo não apenas à carga cognitiva que o ensino provoca na sujeito-ativo, mas também aos seus múltiplos efeitos emocionais e sociais, como destaca Vygotsky em toda sua produção intelectual. Preferiríamos empregar o termo “socioaprendizagem” para tornar clara esta opção teórica e conceitual, mas optamos por evitar neologismos e empregar somente “aprendizagem”. Neste sentido, o livro se torna, portanto, um objeto social, capaz de abrir as portas do conhecimento, pois:

[...] é através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1993, p.17).

As histórias podem ser sentidas pelo seu contexto e forma de serem contadas, muitos gostam de ouvir uma história ou contar, pois as “[...] histórias existem para serem contadas, serem ouvidas e conservarem aceso o enredo da humanidade. Uma vez que, o contador narra para se sentir vivo.” (BUSATTO, 2009, p.17). Nas escolas e pré-escolas, as histórias, portanto, se tornaram um instrumento valioso para a educação infantil (RIGLISKI, 2012).

A contação de histórias pode despertar, de modo mais imediato, o gosto pela leitura e pela literatura. A partir do contato com o livro, pelas ilustrações que revelam acontecimentos da história, sua escrita, seu colorido, a criança será motivada a buscar mais livros para conhecer e querer descobrir o conteúdo de novas histórias. Todavia, isso só acontecerá por meio da mediação, uma vez que a criança precisa da mediação de um leitor experiente. Portanto, é importante para a formação de toda a criança ouvir tantas histórias quanto puderem, pois este é o início de se tornar leitor/a, e assim adquirir um caminho totalmente

ilimitado de descobertas, bem como conseguir entender o mundo que vivemos ou mesmo questioná-lo (ABRAMOVICH, 2005).

Dentre os diversos benefícios já citados que a contação de histórias pode proporcionar para a criança, é importante nos preocuparmos com a forma como iremos contar uma história, para que então seus benefícios sejam maximizados, não pelo caráter individual, mas coletivo. Segundo Busatto (2006), é importante que aquele que conta história, goste da história, se envolva com ela, pois um professor sem interesse na história que irá contar, muito provavelmente não terá alunos interessados pela história contada (BUSATTO, 2006).

Para Busatto (2006), ao contar uma história por meio da leitura de um texto literário, é importante que se leia na íntegra o texto, para que o aluno não seja privado de conhecê-la em todas as suas nuances. Os clássicos contos de fadas são tão interessantes quanto suas reescritas, especialmente em um mundo em transformação. Por isso, importante são as diversas versões para as “contações”, para que possam fazer suas próprias reflexões e, por meio da imaginação, repensar suas realidades (BUSATTO, 2006).

A importância de permitir que a criança compreenda as adaptações das histórias faz parte de seu desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, não há necessidade de explicar diversas vezes tais adaptações. Determinadas histórias exercem a função de criar e prolongar certos momentos clímax das narrativas. As rodas de contação de histórias, ao criarem certa rotina, podem despertar curiosidade para o próximo encontro, a próxima história, a próxima aventura, além de promover laços entre as crianças que nela participam (BUSATTO, 2006).

Após a contação de histórias e suas reflexões, o/a professor/a tem diversas formas de organizar atividades relacionadas à história contada, como desenhos, colagens, massas de modelar, teatro e o que mais a imaginação permitir. Sobre a finalidade da história, podemos encontrar uma ou, quem sabe, várias, pois contadores de histórias têm a liberdade criativa de combinar os diferentes sentidos das histórias com suas próprias experiências e a imaginação de seus ouvintes (BUSATTO, 2006).

De tudo que foi exposto, é preciso destacar que o/a professor/a precisa compor estratégias que possam explorar os benefícios da contação de histórias em seus alunos. Santos (2011), ao realizar sua pesquisa sobre o uso de contação de histórias para alunos, enfatizou que:

[...] o uso da contação de histórias influenciou na atitude dos alunos, pois obtiveram conhecimento de regras e valores contidos nas histórias e que foram absorvidos no sentido de ajudar a enfrentar os conflitos existenciais e

a lidar com os medos, mostrando como resolver os problemas e a compreender as coisas ao seu redor de forma lúdica. [...] A utilização da contação de histórias permitiu a criação de um ambiente saudável, onde diminui o individualismo, uma melhora significativa em relação a segregação, que auxiliou os alunos a lidar e respeitar as diferenças, o que favoreceu a prática da interação, uma vez que perceberam a importância de cooperar, passaram a brincar em grupo, tornando-os mais sensíveis e solidários com os colegas. [...] a contação de histórias teve grande influência, pois contribui para que fossem desenvolvidos conceitos mostrando a importância da solidariedade e da consideração uns pelos outros, tanto no ambiente escolar como no familiar (SANTOS, 2011, p. 43).

Desse modo, podemos compreender que a contação de histórias tem importante contribuição para a aprendizagem infantil, bem como é positiva para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, o próximo capítulo discute as bases teóricas desta pesquisa, com destaque para importantes conceitos da Psicologia Histórico-Cultural que são relevantes para se compreender a necessidade de importantes mudanças na educação infantil brasileira, com boas possibilidades de aplicação nas atividades de mediação de leitura literária para crianças pré-escolares, o que, a nosso ver, é o começo necessário a qualquer mudança social que se possa formular por meio da educação.

3. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo está dividido em duas seções: na primeira, apresentamos o contexto histórico do surgimento da psicologia histórico-cultural e seus pressupostos teóricos mais importantes para esta pesquisa; na segunda seção, tomo estes pressupostos teóricos e seus conceitos para desenvolver as relações entre linguagem, imaginação e o pensamento teórico.

3.1. O CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As contribuições de Lev Vygotsky (1896 – 1934) para a educação infantil precisam ser revistas à luz do contexto histórico, econômico e político de seu tempo. Vygotsky acompanhou, enquanto intelectual, as transformações políticas que conduziram à derrubada do regime czarista e a formação da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Por meio de suas ideias, tentou contribuir com um amplo projeto de reformulação social em curso a partir da implantação do modo de produção socialista naquela nação. Neste cenário foi que desenvolveu sua teoria: foram cerca de 270 trabalhos científicos produzidos ao longo de cerca de 10 anos. Vygotsky, atento às questões políticas de seu tempo, produziu uma psicologia de orientação marxista para a formação de um novo tipo de sociedade.

É desta forma que surge a Teoria da Psicologia Histórico-Cultural: resultado de uma releitura da psicologia a partir da teoria marxista. A então denominada Escola de Vygotsky foi concebida por ele próprio, por Alexander Luria (1902-1977) e por Alexis Leontiev (1903-1977), constituintes da chamada *troika*. Estes pesquisadores propuseram uma abordagem social para a psicologia, em oposição à “psicologia tradicional”, marcada fundamentalmente por interpretações não históricas da experiência psíquica humana (NEWMAN, 2002; BERALDO, 2007; TULESKI, 2008; LORDELO, 2011; REGO, 2013). Santos e Aquino (2014, p. 78) sintetizam o panorama da psicologia naquela época, ou seja, no início do século XX:

Naquele momento, partindo do ponto de vista teórico, três correntes principais se destacavam no campo psicológico: a introspecionista, inaugurada pelos trabalhos de Wundt (1832-1928), que se dedicava a descrição dos fenômenos de consciência por meio da análise de seus elementos constituintes; a Gestaltista, fundada nos trabalhos de Wertheimer (1880-1943), Kofka (1871-1946) e Kohler (1887-1946), que se opunha ao elementarismo introspecionista e propunha uma análise holística dos fenômenos psíquicos; e a funcionalista que, a partir dos trabalhos de Dewey (1859-1952) e de Angell (1889-1949), contrapunha também ao elementarismo introspecionista, uma análise das funções da atividade consciente. O manifesto de Watson (1913), na linha funcionalista, lançava nos EUA a chamada revolução

behaviorista, a qual constituía um retorno ao elementarismo do modelo estímulo-resposta, descartando do campo da análise científica os fenômenos da consciência e os processos mentais, enquanto fenômenos subjetivos, mas deixando também de lado os processos neurofisiológicos, objeto das pesquisas da reflexologia Pavloviana na qual Watson se inspirava. Nesta época, Freud (1856-1939) já consolidara as bases do movimento psicanalítico na Europa e na América.

A proposta formulada pela *troika* era a concepção de desenvolvimento psíquico como resultado de interações sociais e de experiências coletivas, e não apenas resultado de mecanismos biológicos (ROSA; MONTERO, 1996). Lucci (2006, p. 6) sintetiza as propostas da Psicologia Histórico-Cultural nos seguintes pontos:

a) o homem é um ser histórico-social ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural; o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria; b) o indivíduo é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado; é na linguagem e por ela própria que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos; c) a atividade mental é exclusivamente humana e é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais; d) o desenvolvimento é um longo processo marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três momentos: da filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese para a ontogênese (origem do homem) e da ontogênese para a microgênese (origem do indivíduo único); e) o desenvolvimento mental é, em sua essência, um processo sociogenético; f) a atividade cerebral superior não é simplesmente uma atividade nervosa ou neuronal superior, mas uma atividade que interiorizou significados sociais derivados das atividades culturais e mediada por signos; g) a atividade cerebral é sempre mediada por instrumentos e signos; h) a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores; i) a linguagem compreende várias formas de expressão: oral, gestual, escrita, artística, musical e matemática; j) o processo de interiorização das funções psicológicas superiores é histórico, e as estruturas de percepção, a atenção voluntária, a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico da cultura; k) a cultura é interiorizada sob a forma de sistemas neurofísicos que constituem parte das atividades fisiológicas do cérebro, as quais permitem a formação e o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Antes de entrar propriamente nas questões teóricas que sejam relevantes para a educação infantil, convém narrar um pouco da biografia do pai da Psicologia Histórico-Cultural. Vygotsky nasceu em 1896, na cidade de Orsha, a pouco mais de 200 km de Minsk, capital da Bielorrússia¹⁶, ex-república da URSS. De origem judaica, sua família tinha uma condição econômica confortável, o que lhe permitiu desenvolver-se intelectualmente. Seu pai trabalhava com finanças e sua mãe era professora, e a família possuía uma generosa biblioteca

¹⁶ Bielorrússia ou Belarus, como também é identificada, tornou-se país independente com a insustentabilidade do regime socialista no início da década de 1990.

particular, comum a famílias burguesas europeias. Aos 17 anos de idade, concluiu seus estudos escolares formais.

Por meio de um sistema de acesso por cotas destinadas a minorias étnicas, disponível no regime czarista, anterior à revolução, Vygotsky conseguiu uma vaga no curso de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, carreira escolhida mais por influência da família do que por vocação.

Pouco tempo depois transferiu sua matrícula para o curso de Direito, dado que era mais interessado por Humanidades. Ao mesmo tempo, Vygotsky se envolvia com aulas de história, filosofia e literatura na Universidade Popular de Shaniavski, instituição universitária independente, cujos títulos não eram reconhecidos pelo governo czarista. Funcionava não apenas como instituição não oficial de ensino, mas também para formação de militantes de esquerda.

No mesmo período em que a Primeira Guerra Mundial levaria o czarismo ao colapso, Vygotsky conclui sua formação em Direito, em 1917, com trabalho final de curso sobre filosofia da literatura, bem como concluiu seus estudos na Universidade Popular de Shaniavski (ROSA; MONTEIRO, 1996; BARROS, 1998; DANIELS, 2002; PRESTES, 2010; BORTOLANZA; RINGEL, 2016).

Em novembro de 1917 eclode a Revolução de Outubro¹⁷. Ao voltar à sua terra natal, já na cidade de Gomel, passou a lecionar literatura e psicologia em escolas e também para a formação de professores. Um ano depois, o regime soviético se instala na região, por ocasião da guerra civil (1917 – 1922) que ainda tentava evitar a implantação do socialismo. Entre os anos de 1921 e 1922 uma série de epidemias atingiu gravemente toda a Rússia, particularmente de pneumonia, tuberculose e febre tifoide. A família de Vygotsky também foi atingida.

O regime socialista, recém instaurado, procurou democratizar a cultura e acabar com a miséria, as mortalidades e o analfabetismo. Mais vagas em universidades foram criadas e aumentou-se o número de bibliotecas. Vygotsky encontrou então ambiente favorável para

¹⁷ A Revolução de Outubro na Rússia, também conhecida como Revolução Bolchevique ou Revolução Vermelha, foi a segunda fase da Revolução Russa de 1917, depois da Revolução de Fevereiro do mesmo ano. A Revolução de Outubro ocorreu em novembro porque houve uma mudança de calendário na ex-União Soviética em 1918, em que para o calendário atual se configura acréscimo de dias: mudança do calendário juliano para o calendário gregoriano. Até 1918 a Rússia utilizou o calendário juliano. Criado por Júlio César ainda na Roma antiga, o calendário juliano conta as datas com atraso de 13 dias em relação ao gregoriano, atualmente utilizado na maioria dos países ocidentais, incluindo o Brasil (BARROS, 1998; LEWIN, 2007).

propor uma forma de reconstrução cultural de um país assolado por anos de conflitos (NEWMAN, 2002; PRESETES, 2010; BORTOLANZA & RINGEL, 2016).

Neste novo cenário político, concebeu-se um novo tipo de sociedade, que exigiria um novo tipo de educação formal: a educação preparatória para uma economia socialista. Por aquele tempo, o analfabetismo situava-se na faixa de 75% a 97%, a depender da região do país. Era necessário, portanto, reformar as instituições de ensino e os métodos pedagógicos.

O projeto de governo soviético deveria ocorrer pela educação e pela renovação cultural, tanto na cultura como na política. A desigualdade que se pretendia combater deveria começar pela educação. Vygotsky e seus colaboradores estavam atentos a tudo isso. Segundo eles, as crianças precisavam de condições em que pudessem desenvolver seus conhecimentos e suas aptidões em condições de menos desigualdade.

Em suma, a proposta de Vygotsky para a educação passava pelo esforço em eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que desenvolvessem as potencialidades necessárias para um novo tipo de sociedade (NEWMAN, 2002; PRESTES, 2010; BORTOLANZA; RINGEL, 2016).

O contexto social no qual o principal formulador da Psicologia Histórico-Cultural encontrou um ambiente fértil para a difusão de estudos e pesquisas multidisciplinares que passaram a estimular intelectualmente o período pós-revolucionário na Rússia, convergiu em novas perspectivas educacionais com importante inspiração humanista: na arte, na literatura, no cinema e nas ciências humanas.

A URSS sofreu profundas transformações culturais e políticas entre a Revolução de Outubro, em 1917 e o fim da guerra civil, em 1922. Os esforços em alfabetizar rapidamente uma nação de dimensões continentais¹⁸, com cerca de cem grupos étnicos, quase totalmente analfabeta e rural, conduziu Vygotsky a pensar no papel crucial da linguagem para o desenvolvimento do potencial humano. A URSS se tornou um amplo território para novas investigações científicas, e as esperanças do novo país eram depositadas, em parte, no trabalho de seus cientistas, cujo esforço passou a ser fundamental para auxiliar o país em sua reconstrução.

¹⁸ A então URSS era composta por um conglomerado de quinze das assim chamadas repúblicas da união, vinte repúblicas autônomas, oito regiões autônomas e dez áreas autônomas (CROUZET, 1996, p. 67).

Este contexto ajuda a compreender a extensa produção de Vygotsky, que fez surgir uma nova psicologia e uma nova pedagogia, cujo objetivo dependia de caracterizar o que é essencialmente humano e elaborar hipóteses sobre como tais características se desenvolvem durante a vida do indivíduo (HOBBSAWM, 1995; TULESKI, 2008; IVIC, 2010; COELHO; PISONI, 2012; OYAMA, 2014; BORTOLANZA; RINGEL, 2016).

Neste sentido, a demanda do regime soviético junto a seus pesquisadores criava condições para que eles desenvolvessem um trabalho aplicável ao novo contexto social, o que permitiu que Vygotsky tivesse possibilidade de explorar suas aspirações teóricas e elaborar uma metodologia de pesquisa diferenciada. Diferentemente da psicologia behaviorista, por considerar o papel da influência do ambiente social sobre a psique humana, onde as variáveis analisadas não podem ser manipuladas como em experimentos de laboratório, Vygotsky e seus colaboradores propuseram reestruturar os fundamentos da psicologia como ciência, por meio da aplicação metodológica do Materialismo Histórico-Dialético¹⁹, a fim de fundamentar uma prática educativa voltada para a sociedade sob o modo de produção socialista (TULESKI, 2008; IVIC, 2010; PUENTES; LONGAREZI, 2013; BORTOLANZA; RINGEL, 2016).

Vygotsky morreu em 1934, em decorrência de complicações da tuberculose. De alguma forma, acabou vitimado pelas próprias condições sanitárias que marcaram as conturbadas primeiras décadas do século XX. Sua obra permaneceu desconhecida no Ocidente até os anos 1960, principalmente devido a algumas medidas de retrocesso intelectual durante a Era Stalinista²⁰ da então URSS, que durou entre 1927 e 1953, uma vez que Lenin

¹⁹ O materialismo dialético é a lógica da realidade, da matéria em movimento, e portanto, a lógica da contradição. Afirma que tudo contém em si as forças que levam à sua negação, isto é, sua transformação em outra qualitativamente superior (superação). Sendo teoria e método do conhecimento, considera as condições reais, materiais e sociais encarnadas nas relações sociais de produção como ponto de partida e critério de validação do saber. O conhecimento é concebido como apreensão do real (em sua materialidade e movimento) pelo pensamento. Sistematizado por Marx e Engels, representa a dimensão metodológica do sistema filosófico por eles desenvolvido, denominado materialismo histórico dialético. Já o materialismo histórico é um sistema teórico-filosófico que afirma o trabalho social (que em sua concepção filosófica não é sinônimo de emprego) como atividade vital humana, isto é, atividade pela qual o homem produz e reproduz suas condições de existência, desenvolvendo e ontogeneticamente suas propriedades biológicas e sociais. Sendo atividade coletiva, o trabalho institui modos de relação de produção na base das quais assentam-se as todas as demais relações sociais (MARTINS, 2008, p. 43).

²⁰ “Stalin, por meio de sua interpretação pessoal das ideias de Lenin e do marxismo, promove um dos maiores expurgos da esquerda comunista, mas, ao mesmo tempo, implementou as políticas que esta linha defendia e, posteriormente, eliminou a facção direitista, passando a exercer um governo absolutista. O próximo passo foi a interferência na área educacional. Sob a alegação de que o desempenho das crianças na escola era deficiente, foi imposto um currículo fechado, e o sistema de projetos, adotados logo após a revolução, foi suprimido. O ponto culminante da interferência política ocorre na psicologia com a edição do decreto intitulado “Sobre as Perversões Pedológicas no Sistema de Comissariado do Povo para a Educação”. Este decreto banuiu os testes psicológicos,

faleceu em 1924. Esse conhecimento só pôde ser disseminado pelo mundo a partir da década seguinte, quando então algumas traduções do russo para o inglês, de algumas obras de Vygotsky puderam ser lidas.

Assim, esta nova psicologia percorreu caminhos diferentes daqueles desenvolvidos pela psicologia no restante da Europa e nos Estados Unidos, à medida que esteve influenciada pelas transformações políticas daquele país. A construção teórica da *troika* se fundamenta, a partir do Materialismo Histórico-Dialético, nas concepções de (1) linha dupla do desenvolvimento, uma natural e outra social; (2) dupla categoria de funções mentais, as elementares e as superiores; (3) interiorização das funções psíquicas; (4) a dupla interiorização das condutas, a voluntária e a involuntária; (5) a ação prática como instrumento de transformação da realidade externa e interna (TULESKI, 2008; IVIC, 2010; PUENTES & LONGAREZI, 2013; SANTOS; AQUINO, 2014; BORTOLANZA; RINGEL, 2016). Alguns destes conceitos são aqui explorados.

Um dos pressupostos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural é a natureza social do desenvolvimento humano, mesmo sem desconsiderar a importância do substrato biológico para a formação completa do ser. No âmbito da psicologia, Vygotsky e cols. (1988) reinterpretaram a natureza do psiquismo e procuraram uma forma de superação às limitações da psicologia behaviorista, de natureza determinista. A tese central defendida consistia em considerar o desenvolvimento do psiquismo à luz das condições históricas, situadas de acordo com determinada sociedade e com as relações econômicas vigentes.

Todas essas condições são socialmente dadas e constituem a realidade material que, objetivada e estabelecida, delimita os processos subjetivos da mente humana. Os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural afirmaram, que ambos os polos, o material e o subjetivo, formam uma relação de interdependência, na qual a base orgânica oferece os elementos primários para o desenvolvimento do psiquismo, complementado pelos elementos sociais.

Ainda que, como os animais, o ser humano conte com propriedades neurofisiológicas necessárias ao desenvolvimento, seu potencial cognitivo depende de condições sociais de aprendizagem. Isso ocorre porque os aspectos orgânicos não são suficientes para garantir a

assim como a psicologia, das áreas da educação e da indústria. Como consequência vários periódicos sobre psicologia deixaram de ser editados; cursos e institutos foram fechados; o ensino de psicologia ficou relegado ao plano de treinamento de professores nas faculdades, e muitos pesquisadores da área, inclusive Vygotsky, que já havia falecido, passaram a fazer parte de uma lista negra do poder que proibia, em todo o território nacional, as suas obras. Foi somente após a morte de Stalin, em 1953 [...] que os trabalhos de Vygotsky voltam a ser publicados, a partir de 1956” (LUCCI, 2006, p. 3).

formação das propriedades psíquicas que marcam a superação do psiquismo animal em direção ao psiquismo humano (LURIA, 1987; LEONTIEV, 1988; LURIA et al., 2005; MARTINS, 2008; TULESKI, 2008; IVIC, 2010; BORTOLANZA: RINGEL, 2016).

A *troika* postulava que para além das características biológicas humanas, há outras condições que não são transmitidas por hereditariedade, mas sim pelas contingências sociais e históricas, de sorte que para cada indivíduo, ao longo de sua existência, tais contingências lhe são parcialmente determinantes para o desenvolvimento das atividades humanas. Deste modo, o que não é assimilado pelo psiquismo por meio da hereditariedade, o é por meio de um processo socializante que é, em última instância, educativo, a partir de instituições tais como família e escola (LURIA, 1987; LEONTIEV, 1988; VYGOTSKY, 2007).

Assim, o desenvolvimento dos processos psíquicos responsáveis pela formação das imagens subjetivas acerca da realidade social resulta, não da complexidade natural das estruturas neurológicas, mas da qualidade da inserção social do sujeito e dos processos educativos que lhe constituíram enquanto ser, o que é manifestado pelos atos de consciência e pelos comportamentos complexos culturalmente instituídos. Interligam-se, portanto, biológica e socialmente, diversos processos psicofísicos, tais como a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos. Esses processos receberam atenção da *troika*. Vygotsky (2007), em particular, destacou o desenvolvimento do psiquismo como unidade material/ideal, e se contrapôs às concepções sobre sua formação como mera maturação de estruturas mentais naturais. Segundo ele, o desenvolvimento humano segue duas linhas paralelas, com características próprias: a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural.

A partir da análise dessas linhas de desenvolvimento é que resultou a divisão entre funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores. O que ocorre ao longo do desenvolvimento humano é que as funções psíquicas se ajustam ao processo de superação do legado da natureza em face da apropriação da cultura, em especial por meio da construção cultural da linguagem. As funções elementares correspondem aos dispositivos biológicos que dão estrutura a um tipo de relação baseada no padrão estímulo-resposta de caráter imediato e reflexo elementar.

Os comportamentos baseados nas funções elementares conectam instantaneamente o sujeito e os estímulos que recebe do ambiente, de tal forma a promover a adaptação ambiental. No entanto, a atividade humana complexa, que envolve o pensamento, determina ajustes nessa estrutura de base natural, uma vez que a criatura humana, diferentemente dos demais animais, não se limita a relações adaptativas com o ambiente a sua volta.

Ao serem produzidas as condições de vida, por meio das relações econômicas de uma sociedade, o ser humano se encontra diante da requalificação de suas relações sociais, por meio das funções psíquicas superiores. Estas compreendem os atributos psíquicos que se desenvolvem na vida social, na produção e apropriação da cultura.

Ao abarcar processos que suplantam a fusão estímulo/resposta, possibilitam o surgimento de comportamentos voluntários e não reflexos, baseados em aspectos culturais e, portanto, dependentes do convívio e do ensinamento, na ausência dos quais os indivíduos não superam em muito os delimitadores das funções elementares. Destaca-se, no entanto, que as funções elementares e superiores não formam uma estrutura hierárquica, como se as primeiras constituíssem uma suposta base que conduzirá necessariamente às segundas. O percurso do desenvolvimento não se desloca do natural ao cultural, mas entrelaça continuamente essas linhas à medida das contradições geradas pela vida social entre o legado da natureza e o requerido pelas contingências sociais em que se encontram os indivíduos (VYGOTSKY, 2007).

Um importante elemento para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é a linguagem²¹, conceito que influenciou bastante o pensamento de Vygotsky, de tal forma que permeia toda sua obra.

O paradigma da Teoria da Psicologia Histórico-Cultural se assenta especialmente nos aspectos simbólicos da linguagem, por meio do qual o indivíduo se apropria da realidade pelos signos, que são elementos mediadores da consciência²² e, a partir disto, pode ou não transformar esta mesma realidade por meio da ação instrumental.

As funções humanas ontogenéticas, isto é, aquelas que fazem parte de cada criatura humana, antes de existirem no nível individual ou intrapsíquico, existem ao nível social ou intersíquico, ou seja, na relação com a sociedade.

²¹ Compreende-se por linguagem, na Teoria Histórico-Cultural, não apenas um idioma em si e as habilidade cognitivas para sua utilização, mas os determinantes sociais que estabelecem padrões sociolinguísticos de seu uso comum. Tais padrões impactam não apenas nas diferentes formas pelas quais uma ideia é expressa, como também pela forma como as ideias se desenvolvem no âmbito expressivo de determinada sociedade. A linguagem escrita, da qual a literatura de um povo faz parte, também se inclui neste conceito.

²² Leontiev (1988) define consciência como realização social do conhecimento compartilhado. Deste modo, a consciência individual existe a partir da consciência social, por meio da linguagem como seu substrato real. A consciência é o produto subjetivo da atividade humana em sociedade.

Para Vygotsky (2007), a atividade humana²³ é mediada externamente pela materialidade das ações socialmente situadas, e internamente pelo sistema de signos que atuam sobre o psiquismo individual e coletivo. Trata-se da função mediadora da linguagem, que permite a decodificação do real a partir do simbólico. Essa introdução da mediação semiótica²⁴, ou seja, produzida pela comunicação na interpretação dos fenômenos psicológicos possibilitou superar antigos dualismos, tais como corpo/mente, natureza/cultura, indivíduo/sociedade ou privado/público. É por meio desta reformulação paradigmática que se pode compreender a origem e a natureza social da vida psíquica, o caráter produtivo da vida humana e o processo social do conhecimento, da consciência e da imaginação (LURIA, 1987; VYGOTSKY, 2007).

Para a proposta da Psicologia Histórico-Cultural, dada sua profunda reformulação teórica em relação à psicologia até então difundida, a questão do método também precisou ser revista. A Teoria da Psicologia Histórico-Cultural não se limita ao campo teórico-filosófico, à medida que permite refletir sobre como a teoria pode ser aplicada para transformar a realidade humana. Tem-se então o método como instrumento indispensável para que teoria e prática tenham convergência e aplicabilidade.

Para Vygotsky (2004), a busca pelo método é uma das tarefas mais importantes na pesquisa e um instrumento para o conhecimento da realidade. Esta é uma concepção oriunda do Materialismo Histórico-Dialético, que objetiva conhecer para transformar (VAN DER VEER: VALSINER, 1996; ZANELLA et al., 2007).

Vygotsky (2007) aponta que os fenômenos psíquicos não podem ser estudados como meros objetos desligados do ambiente social. Sua crítica sobre o processo de estímulo e resposta, bastante difundido pela psicologia experimental e pela psicologia behaviorista, apesar de ser adequado ao estudo de processos elementares, de natureza essencialmente

²³ A atividade humana consiste em uma forma de mediação das relações com o ambiente, o que se diferencia das formas de atividade animal porque pode transformar a realidade, sendo assim uma atividade criadora. Este aspecto da Teoria Histórico-Cultural provém do significado de trabalho nos escritos de Marx e Engels, para os quais o ser humano, ao mesmo tempo em que age sobre o ambiente e o modifica, modifica também sua própria natureza e pode então desenvolver-se mais plenamente, quando não alienado dos fatores de produção, tal como ocorre no capitalismo (SIRGADO, 2008).

²⁴ Semiótica ou semiologia é a dimensão significativa dos signos (a Semiologia estuda a vida dos signos no seio da vida social). Relativo à atribuição de significados e sua decodificação. Estudo da relação entre as palavras como signos das ideias e das ideias como signos das coisas. Signo, por sua vez, é o elemento que designa ou indica outro. Objeto que representa outro. Sinal dotado de significação (ex: as letras ocupando o lugar de sons). Elemento sensível de expressão cultural organizativo do comportamento humano. Encerra uma materialidade (sinal) que ocupa o lugar de outra coisa, isto é, daquilo que representa. Operando ao nível da consciência dos indivíduos, todo signo demanda decodificação (MARTINS, 2008, p. 77).

biológica, não se aplica adequadamente para o estudo de processos mais complexos, que envolvem consciência, linguagem e imaginação, por exemplo.

A espécie humana, como destaca Vygotsky (2007), é dotada de historicidade, e não há como interpretar os fenômenos da psique humana, tal como a aprendizagem, sem considerar variáveis sociais e culturais por meio da aplicação da metodologia que permite aplicar os conceitos do Materialismo Histórico-Dialético, o que exige interpretar a realidade a partir da perspectiva material das relações econômicas e das suas contradições.

O método ligado ao Materialismo Histórico-Dialético compreende o real em sua totalidade. O termo “histórico” se refere à concepção de que a realidade objetiva está em permanente mudança e que, por ocorrer em meio à vida social, possui contradições, ou seja, é dialético²⁵. O presente reflete, portanto, a continuidade do processo histórico de organização da existência social. Como expressão desta existência, os aspectos materiais da vida social representam este contínuo processo histórico-dialético, que se reflete sobre as relações e atividades humanas e, por consequência, sobre as funções superiores.

O método proposto por Vygotsky (2004), ao considerar a historicidade, proporciona não apenas o conhecimento sobre os fenômenos sociais, mas também sobre a constituição do sujeito, a qual se estabelece a partir das apropriações que faz de sua realidade histórica por meio da linguagem.

É na dialética materialista, portanto, que Vygotsky (2004) busca os fundamentos para desenvolver seu método e propor hipóteses para explicar como ocorre o desenvolvimento das funções superiores da psique humana. Vygotsky destacou que o método a ser aplicado tem três princípios.

O primeiro refere-se à análise dos processos e não dos objetos, ou seja, não no que é estático, mas no que é dinâmico. Os processos implicam em mudanças ao longo do tempo,

²⁵ Dialético: do grego dia (dois, duplo) e lética (derivado de logos – palavra//pensamento/conhecimento). Na Grécia antiga, era a arte do diálogo, uma conversa em que os interlocutores possuem opiniões opostas sobre alguma coisa e devem discutir ou argumentar de modo a passar as opiniões contrárias à mesma ideia ou ao mesmo pensamento sobre aquilo que conversam. Na acepção moderna, Dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. [...] A concepção dialética foi reprimida historicamente, mas não desapareceu, mantendo espaços significativos nas idéias de diversos filósofos, como Aristóteles, Galileu, Descartes, Spinoza, Hobbes, Montaigne, Diderot, Rousseau e Kant. Mas foi com Hegel e Marx que a concepção dialética foi sistematizada. Usando o conceito de trabalho, Hegel criou a expressão superação dialética, para ele simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe na realidade negada e a elevação dela a um nível superior (MARTINS, 2008, p. 73).

cuja gênese e desenvolvimento devem ser observadas. Este tipo de análise requer a apresentação dinâmica dos momentos que constituem a sua história.

O segundo refere-se à necessidade de superar a mera descrição e buscar a explicação, ou seja, revelar a gênese dos fenômenos para além de suas aparências. Desta forma, deve-se chegar à história constitutiva dos processos de mudança.

O terceiro diz respeito aos comportamentos mecanizados que impedem a análise do que é essencial ou do que está subjacente a eles. Estes processos tidos como “permanentes” devem ser analisados à luz de suas origens e fundamentos sociais.

Vygotsky (2004) não faz, no entanto, separação entre teoria e método. Nas relações entre teoria e método, há duas observações que destaca: a unidade de análise e o princípio explicativo. Quanto à unidade de análise, ele afirma que se trata de uma estrutura psicológica integrada, muitas vezes agregando elementos contraditórios. Assim, os fenômenos precisam ser investigados por meio a unidade que retém todas as suas propriedades básicas.

A análise deve ser, portanto, holística e não baseada em elementos desconexos, pois os elementos adquirem significado apenas na totalidade de que fazem parte em determinado processo socialmente situado. Quanto ao princípio explicativo, Vygotsky (2004) o define como modo de associar uma determinada realidade com uma dada concepção de mundo. Assim sendo, nas investigações psicológicas o método precisa articular objeto e problema. Em uma análise segundo a Psicologia Histórico-Cultural, não se pode isolar o momento da ação de sua história, bem como não se pode isolar o sujeito das suas relações sociais.

É preciso tratar o problema a partir de seus aspectos dinâmicos e procurar as causas dos fenômenos investigados em movimento: o que se deve buscar é análise dos processos e não dos objetos; feito isto, é possível ao pesquisador se aproximar da natureza e origem do fenômeno no seu processo histórico de mudança. Como recomendação, Vygotsky destaca que o pesquisador deve procurar ajustar o método para o problema que tem diante de si, observados os conceitos e categorias analíticas aqui destacados.

Vygotsky (2007) era crítico em relação à concepção de que as funções psíquicas superiores seriam existentes no indivíduo aprioristicamente. Ao destacar as origens culturais das funções superiores, Vygotsky (2007) sugeriu o conceito de interiorização, ou seja, quando elementos externos da realidade social são interiorizados.

Este conceito provém do marxismo, e deriva da ideia de que o psiquismo humano é o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade. Por consequência, Vygotsky (2007) formulou uma lei

genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo, em que o desenvolvimento cultural da criança se inicia no plano social e depois no psicológico, e se aplica às funções psicológicas superiores, tal como a imaginação.

Assim, Vygotsky (2007) aponta para o grau de dependência da formação das funções superiores em relação ao meio social, e demonstra que a subjetividade humana decorre da relação social que outrora não tenha se imposto como processo intersíquico. Vygotsky (2007) percebeu a diferença qualitativa que há no psiquismo humano no sentido da complementação das funções elementares pelas funções superiores. Este “salto qualitativo” ocorre por intermédio do conteúdo simbólico, ou seja, dos signos. Assim, às características biológicas da espécie são acrescentadas aquelas produzidas socialmente, pela cultura e pela história coletiva e individual.

Vygotsky (2007) conseguiu propor uma teoria que se contrapunha às concepções de desenvolvimento psíquico endógeno, isto é, orientado por fatores essencialmente biológicos e individuais. Mostrou a insuficiência de modelos que prescreviam o desenvolvimento de forma linear, como aqueles que propunham uma sucessão de fases naturalmente predeterminadas, que se expressariam de tempos em tempos, de modo “automático” mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças orgânicas.

Ao discutir a gênese das funções psíquicas superiores, com foco no desenvolvimento infantil, evidenciou as limitações dos modelos explicativos difundidos. Segundo o autor, essas propostas tratam muito mais sobre uma sucessão de estágios de crescimento e maturação do que propriamente sobre desenvolvimento global da psique humana.

Assim por meio de um enfoque histórico e social, cada etapa do desenvolvimento não está preteritamente determinada, mas resulta do confronto entre as contradições de condições sociais passadas e presentes. É necessário, portanto, a descoberta das bases reais do desenvolvimento cultural em que uma criança está inserida. Somente assim é possível tomar o processo de aprendizagem, por exemplo, como objeto de estudo.

Por meio do emprego do conceito de signo, Vygotsky (1998) superou uma concepção meramente orgânica de desenvolvimento, o que fez mostrar a necessidade de distinguir nele, os processos naturais dos processos instrumentais.

Os primeiros correspondem a mecanismos biológicos e comuns aos seres humanos e aos animais superiores; os segundos decorrem de fenômenos históricos e são intrinsecamente humanos. Para Vygotsky (2007), as atividades humanas são mediadas por signos, e isso traz inúmeras possibilidades para o comportamento humano, uma vez que entre a resposta e o estímulo há a mediação simbólica do signo.

O signo, portanto, atua como um diferente tipo de estímulo que, ao entrar em contato com as funções psíquicas, transforma o ser humano. Estes processos que respondem aos estímulos de segunda ordem oferecem novas qualidades às funções psíquicas, e por meio delas a psique humana se liberta dos determinismos biológicos ou de contextos imediatos de ação, ao tornar o funcionamento da mente mais complexo.

Os signos se tornam elementos que vão além da imagem sensorial do objeto ao lhe atribuir significação, de modo que estes atributos semióticos se tornam primordiais em relação às suas manifestações mais imediatas ou aparentes.

Os signos tornam-se meios para a solução das atividades humanas. Vygotsky (1998) destacava que o real sentido do signo na conduta humana é permitir a interiorização dos aspectos sociais onde se vive e, com isto, oferecer condições para a interação com o mundo e servir de apoio para a ação voltada a finalidades diversas.

A simples apreensão sensorial dos objetos da realidade circundante conduz à configuração de uma imagem mental dos mesmos. No entanto, graças ao desenvolvimento da linguagem, essa configuração é superada para o universo simbólico por meio da comunicação: as palavras substituem os objetos na mente humana, e assim os conceitos e ideias são possíveis, inclusive a imaginação.

Para Vygotsky (1998), a palavra é o signo de um signo, e a linguagem funciona como um sistema complexo de signos para a comunicação e para a construção de conhecimento. Internalizar signos é, portanto, etapa fundamental da formação de uma criança. Portanto, os signos são produtos da coletividade humana que servem de instrumentos para o desenvolvimento psíquico e, quando em condições favoráveis, para a transformação da realidade.

A historicidade humana é, por consequência, um longo processo de criação e transmissão de signos, em que a educação ocupa papel central, dado que é através dela que grande parte dos valores sociais e conhecimentos são difundidos. Ao introduzir o conceito de mediação entre o real e a mente humana, por meio dos signos e da linguagem, Vygotsky (2007; 1998) não a tomou como interposição transformadora das subjetividades, ao oferecer conteúdos simbólicos ilimitados. É neste sentido que ele criou a analogia entre signo e instrumento, pois ambos operam como intermediários em relações e permitem o desempenho de atividades graças à superação do elementar pelo superior.

Os signos possibilitam realizações diversas no universo subjetivo da criatura humana. As relações com objetos e fenômenos passam a ser dotadas de significados, e podem romper com os imediatismos que respondem a estímulos sensoriais. Eles podem até mesmo

retroagindo sobre o próprio desenvolvimento psíquico, oferecendo condições para o desenvolvimento da inteligência e da imaginação.

A diferença fundamental, portanto, entre instrumento e signo, é a possibilidade que o signo tem de transformar o sujeito. Uma dada estrutura de signos, que aqui podemos chamar de categorias de conhecimentos, pode permitir o desenvolvimento das funções psíquicas e oferecer novos alcances ao indivíduo. Os signos têm esta capacidade porque conferem unidade ao psiquismo, de tal forma que de nenhum outro modo seria possível de modo isolado pelas estruturas da mente.

Com isso, Vygotsky argumenta que os comportamentos tipicamente humanos são dotados de significados mediados pela internalização de objetos em signos, e, portanto, carregados de subjetividades (BERNI, 2006; MIRANDA, 2010).

Dado, portanto, que os objetos e fenômenos da realidade não têm significados absolutos e universais, precisam ser ensinados por aqueles que deles já se apropriaram. Assim sendo, o processo de mediação é produzido, em grande medida, pela educação, e a leitura é uma forma de mediar signos e ampliar capacidades psíquicas.

O elemento mediador é o signo, que converte uma imagem sensorial mental em imagem dotada de significação. Já o veículo da mediação é um outro ser semelhante, um professor, um cuidador, os pais, que já os tem internalizados. A atividade mediadora é aquela que visa, portanto, a oferta de signos, o que provoca transformações na imagem da realidade dos sujeitos em formação e constrói sua subjetividade.

Assim, pode-se concluir que os signos fazem parte dos conteúdos escolares, enquanto que o trabalho de ensinar consiste em uma atividade mediadora. No entanto, deve-se destacar que uma professora, por exemplo não é mediadora em quaisquer circunstâncias, mas somente quando, e à medida que oferece acervos de significações correspondente à realidade, o que pode daí produzir transformações na subjetividade dos alunos.

É neste sentido que Vygotsky e cols. (1988) afirmavam que nem toda aprendizagem é efetivamente mediadora, ou seja, nem sempre promove o desenvolvimento cognitivo e humano. Para que tenha esta função, deve ser socialmente situada e projetar as necessidades e potencialidades dos alunos, por meio do que chamou de nível de desenvolvimento real, que é a expressão do desenvolvimento psíquico que já atingido, e que permitirá à criança realizar suas atividades cognitivas de forma autônoma, sem ajuda de outros indivíduos e consciente daquilo que está sendo realizado (BERNI, 2006; MIRANDA, 2010).

Por outro lado, Vygotsky e cols. (1988) apontam que a área de desenvolvimento iminente é o conjunto de processos que gradativamente permitem o desenvolvimento do

indivíduo, mas que para sua atual realização dependem dos agentes mediadores. É na área do desenvolvimento imanente que os esforços educacionais devem se concentrar, para promover avanços na transformação das funções psíquicas. Desta forma, a partir destes conceitos, o autor reforça que o desenvolvimento já consolidado, da criança, não deve ser tomado como pré-requisito para o ensino, mas que o próprio desenvolvimento é dependente das estratégias eficazes de educação.

Para compreender melhor, é preciso lançar mão de um conceito que Vygotsky e cols. (1988) propuseram, denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre o nível em que o indivíduo é capaz de resolver problemas independentemente e o nível para o qual consegue avançar com ajuda das interações sociais, ou seja, por meio do contato com alguém mais experiente. É neste percurso na ZDP que a criança aprende e se desenvolve ainda mais, em um processo contínuo. A função de um educador escolar, portanto, é a de favorecer a aprendizagem, ao estabelecer a mediação entre a criança e o mundo. É justamente nas interações sociais que a criança terá condições, com as condições materiais adequadas, de desenvolver suas funções psicológicas superiores (FINO, 2001; DANIELS, 2002; TULESKI, 2008; MIRANDA, 2010).

Neste processo interacional, a linguagem é o instrumento que viabiliza a vida em sociedade. Para Vygotsky, sem a linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural. Sua função comunicativa está estreitamente combinada com o pensamento, dado que o organiza na forma de diálogo interior, o que é muito comum nos primeiros anos de vida da criança.

Vygotsky (1998) aponta que por volta dos dois anos de idade, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem se fundem, quando então a fala egocêntrica – o falar sozinho como simulação do diálogo pelo som – passa a ser abstraída e a criança passa a ter a capacidade de “pensar as palavras”, sem precisar dizê-las – é a fase do discurso interior, fundamental para a imaginação e a criatividade.

Se, por exemplo, durante a fase da fala egocêntrica, que é aprendida por meio da interação social e da função comunicativa da linguagem, houver alguma deficiência de elementos e processos de interação social, tais como alguns fatores que aumentem o isolamento da criança ou que as privem de convívio saudável e liberdade de expressão, será notável que seu discurso egocêntrico aumentará subitamente. Vygotsky (1998) também destaca que o pensamento não é o último plano da linguagem. Refere-se ele à motivação do pensamento como tal, que envolve nossas emoções e interesses, que irão refletir tanto na fala quanto no pensamento.

Assim, diferentemente de Piaget ou dos behavioristas, Vygotsky entendia que a aprendizagem depende do convívio social, ou seja, não basta ser o indivíduo dotado de todo o aparato biológico necessário se não participar de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem.

Portanto, é errado pensar que a criança vai se desenvolver em sua plenitude intelectual com o tempo, pois não possui, por si só, os meios para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta. Ademais, na Teoria da Psicologia Histórico-Cultural, a criança é reconhecida como ser pensante, capaz de relacionar sua ação à representação de mundo compartilhada por seu universo cultural. A escola se torna um espaço em que o processo de aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos. Essa interação é fundamental para o processo de aprendizagem (DANIELS, 2002; MIRANDA, 2010; CASTORINA, 2013; DE LA TAILLE et al., 2019).

No Brasil, foi somente a partir da década de 1980 que tais obras passaram a ser discutidas com maior intensidade, abrindo espaço para uma nova psicologia brasileira, com impacto direto sobre a educação (TULESKI, 2008; ROSSI et al., 2009). Até hoje, diversos departamentos de faculdades e universidades continuam a pesquisar, debater e aplicar as muitas contribuições deste importante teórico da educação.

3.2. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O psiquismo humano é um sistema interfuncional composto pelos processos funcionais: sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, linguagem, emoções e sentimentos (MARTINS, 2013). Segundo a autora, são esses os processos capazes de projetar a imagem subjetiva da realidade objetiva, cuja formação se limita nas e por meio das relações construídas entre as funções, refutando a hipótese das funções psíquicas as compreender fragmentada de sua totalidade, em especial ao se tratar da linguagem, capaz de alterar o desenvolvimento de todas as demais funções.

Neste sentido, compreende-se que o desenvolvimento e a apropriação da linguagem não dependem apenas de articular alguns sons de objetos de nossa realidade ou aprender a falar. Há necessidade de compreender não apenas sobre o desenvolvimento da linguagem, mas saber sua importância no psiquismo, considerando-a uma das funções mais complexas, que depende do funcionamento das demais funções, principalmente o pensamento.

Vygotsky (2009) enfatiza que a linguagem é o principal sistema de signos que possuímos, destacando a palavra como *signo dos signos*. Peternella (2011, p.51) considera que a “linguagem auxilia os sujeitos na solução de tarefas práticas e em ações consideravelmente mais elevadas, uma vez que a palavra é o meio pelo qual se formam os conceitos e se desenvolve o pensamento lógico-verbal”. Assim, a palavra é um signo que representa um objeto.

Segundo Luria (1987), *a palavra designa objetos da realidade*, conseqüentemente, nós humanos conseguimos mentalmente manipular os objetos, sem a dependência dos sentidos, assim, a palavra deixa de ser referência apenas para objetos, pois *vai além de seu papel designativo*. Visto que, também pode representar ideias e emoções, bem como a palavra não pertence apenas a um único objeto, pois o significado da palavra tem a função de distinguir determinados traços do objeto, sua introdução e generalização em tal categoria. Neste sentido, Luria (1987) o nomeia de “significado categorial”. O autor destaca que, “[...] a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e generalização” (LURIA, 1987, p. 37).

Vygotsky (2010) destaca que os signos não são inventados pelas crianças durante o desenvolvimento da linguagem na ontogênese, mas que as crianças adquirem a linguagem por meio das pessoas e mais tarde descobrem suas funções como signos. Os signos surgem por meio dos processos interpúnicos, ou seja, por meio das interações interpessoais, e conforme são internalizados tornam-se em processos intrapúnicos (VYGOTSKY, 2010). Logo, a criança se apropria dos signos por meio da linguagem, a partir de processos educativos devido sua interação com o outro, para então construir seu próprio conhecimento.

Martins (2013) afirma que devido à dialeticidade presente no desenvolvimento histórico e cultural, há uma conexão direta entre o pensamento e a linguagem. Nesse sentido, a linguagem e o pensamento possuem particularidades, uma vez que a relação entre esses processos funcionais se refere à unidade e não a identidade (RUBINSTEIN, 1974). Entretanto, a unidade encontra-se no significado da palavra como fenômeno da linguagem e do pensamento (VYGOTSKY, 2009).

Todavia, desde o início do desenvolvimento da criança, não existe a unidade entre linguagem e pensamento, pois existem raízes genéticas diferentes nas funções psíquicas no desenvolvimento psíquico humano, da mesma forma que percorrem caminhos distintos durante esse percurso (VYGOTSKY, 2009), portanto, existe uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento, como no desenvolvimento da fala existe uma fase pré-intelectual.

Desde o início do desenvolvimento da criança não há unidade entre linguagem e pensamento, percebe-se que não há uma “conexão cruzada” entre o pensamento e a linguagem, não são funções psíquicas desenvolvidas naturalmente, mas socialmente. No início da primeira infância tende a ocorrer esta “conexão cruzada” entre a linguagem e o pensamento, onde a fala torna-se intelectual e o pensamento torna-se verbalizado (VYGOTSKY, 2009).

Na primeira infância, segundo Martins (2013), além da função comunicativa ser expressivamente mais decisiva, as palavras começam a ter sentido e compreender-se como signos. É quando a criança começa a perceber a representação da imagem em forma de palavra. Neste momento, a criança começa a observar os objetos com mais atenção, o adulto já não mais é o centro de sua atenção, os objetos agora ampliam suas funções de sensorial para funcional, a criança começa a perceber funções nos objetos que antes, para ela, era despercebido.

Segundo Vygotsky (2010), a situação social de desenvolvimento neste período é caracterizada pela necessidade da situação concreto-visual, sendo que a percepção tem a função prevalente e está em condição adequada para seu desenvolvimento. Mukhina (1995) enfatiza que entre um e três anos a criança está em um período sensível para aprender a falar, e se por algum motivo a criança não começar a falar, no futuro ela terá maior dificuldade para apropriar-se da linguagem.

Devido ao forte desenvolvimento da linguagem, todos os processos psíquicos se transformam (MUKHINA, 1995). Vygotsky (2010) revela que o desenvolvimento da linguagem e dos significados das palavras estão vinculadas às transformações na percepção, já que ao se apropriar da linguagem, há uma nova organização na percepção e na estrutura devido à generalização, com a necessidade de analisar e categorizar o percebido. Importante destacar a percepção semântica, onde a percepção sem a presença de palavras vem a ser contemplada pela verbal gradativamente.

A generalização de uma criança é diferente à de um adulto, pois a transformação da generalização acontece durante o desenvolvimento da criança. Para a criança, mesmo que constitua objetos com as mesmas palavras que os adultos, e estas palavras tenham significado, é apenas uma semelhança aparente, pois em seu âmago as estruturas de generalização são diferentes, fazendo com que a criança busque novas vias de generalização e seu domínio pela linguagem (VYGOTSKY, 2010).

No entanto, a criança descobre que cada palavra não se limita apenas um único objeto, mas estende-se a possibilidade de diversos objetos, que não necessariamente sejam iguais ou parecidos. Segundo Elkonin (1960), a criança é conduzida a generalizar os objetos por compreender palavras que os dominam externamente. Assim, os meios percorridos pela criança, para as generalizações, são o resultado das palavras aprendidas pela criança, bem como a diversidade dos objetos que ela os domina (ELKONIN, 1960).

Mukina (1995) afirma que é conforme a função dos objetos que a generalização surge primeiramente por meio da ação, para logo após firmar-se na palavra, assim os objetos são os primeiros portadores de generalização. Compreende-se que as crianças com menos de três anos de idade possuem palavras referidas às ações e objetos. Assim, “[...] a palavra, o nome do objeto, expressa antes de mais nada, sua função, que perdura mesmo quando as propriedades externas mudam” (MUKHINA, 1995, p. 134). Visto que, “[...] a criança deve abstrair o objeto e agrupar objetos muito distintos de acordo com traços que na maioria dos casos não importam para sua utilização” (MUKHINA, 1995, p. 134), pois a aprendizagem de palavras, que definem as características do objeto, é muito complexa durante este período para a criança.

É durante este período que embora a criança tenha uma relação nuclear com os objetos, as ações socialmente elaboradas com os mesmos não se concretizam sem a mediação de um adulto, neste caso, por meio de um processo educativo (ELKONIN, 1987b). Segundo Mukhina (1995), é o contínuo interesse das crianças por objetos que as permitem buscar ajuda de um adulto, sendo uma influência incentivadora para a criança aprender a linguagem.

Já o adulto, que satisfaz a comunicação da criança por meio de gestos, não desperta na criança a necessidade de falar. Uma vez que o desenvolvimento da linguagem dependerá do incentivo que o adulto proporciona para a criança, o adulto precisa frequentemente provocar a fala da criança para que ela possa formular seus desejos (MUKHINA, 1995).

As crianças começam a aprender o nome de objetos e das pessoas mais próximas para que, na sequência, comecem a processar a denominação das ações. Ao chegarem nos seus dois anos, as crianças começam a compreender a fala e as ações dos adultos, reflexo de seu vocabulário percebido ao pronunciar palavras que assimilam o sistema gramatical da língua materna (MUKHINA, 1995).

Mukhina (1995) afirma que “[...] no final do segundo ano a criança utiliza até trezentas palavras; no final do terceiro, mil e quinhentas (MUKHINA, 1995, p.126). Vale

ressaltar que neste período a criança possui uma linguagem própria, denominada de autônoma. Esta linguagem irá desaparecer quando um adulto começar a exigir que a criança pronuncie corretamente, motivando-a com maior rapidez (MUKHINA, 1995).

Segundo Martins (2013), para que o desenvolvimento da escrita e da leitura ocorram, o trabalho pedagógico tem a suma importância de facilitar a compreensão e o uso da linguagem relacionados à fonética, ao léxico e à gramática, promovendo a expansão do vocabulário, bem como a composição das palavras nas orações.

Para Elkonin (1960), a criança consegue compreender os adultos ao narrarem a descrição de fatos e ações conhecidas, assim como a linguagem do adulto nas atividades práticas. Ao compreender o que os adultos estão falando, a criança se apropria da linguagem como um meio de transmissão de conhecimentos, sendo uma das funções da linguagem de maior importância humana.

No término da primeira infância, em geral, as crianças têm maior contato com outras crianças e adultos, começam a memorizar contos e versos, músicas, e a repor com exatidão, o que lhe confere maior atividade verbal, sendo essencial para aprimorar sua linguagem (ELKONIN, 1960).

Os objetos contribuem para a criança em sua autonomia nas ações quando frequentemente manuseados (ELKONIN, 1960). A criança quer repetir o que os adultos fazem com os objetos, o que dá início a divisão de papéis durante as brincadeiras, e consequentemente as atividades lúdicas se revelam. A utilização de fantoches e bonecos poderá motivar a criança durante uma contação de histórias, esta é uma das oportunidades de incluir a literatura nesse período de desenvolvimento, além de permitir a criança manusear esses objetos para contar a história da forma como compreenderam, sendo um incentivo para desenvolver autonomia.

No período pré-escolar dá-se início a uma nova etapa na vida da criança. Neste período, entre três e seis anos, a criança destaca para uma fase afetivo-emocional, o que determina a relação criança-adulto como atividade principal, sendo a troca de papéis sociais, a brincadeira mais comum da idade pré-escolar.

Segundo Elkonin (2009), a troca de papéis sociais é uma brincadeira de especificidade humana, cujo caráter é histórico. Este comportamento tem relevante relação no desenvolvimento de nossa sociedade, devido à mudança de lugar ocupado na sociedade pela criança. A criança tem a necessidade de ocupar o lugar do adulto dentro de uma contradição,

ou seja, ela quer fazer o que os adultos fazem, porém ainda não possui as condições físicas e psíquicas para tal (LEONTIEV, 1988).

A unidade fundamental da brincadeira é percebida pela situação fictícia, onde a criança assume o papel de personagens, age como os adultos e propõe relações lúdicas na sua peculiaridade (LEONTIEV, 1988). Nesse contexto, a criança, a partir da unidade contraditória, imita e cria as ações do adulto, o que lhe permite compreender a relação homem-homem por meio da realização desta atividade. Assim, a brincadeira é “[...] uma combinação dessas impressões e baseada nelas a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança” (VYGOTSKY, 2009, p. 17).

Segundo Leontiev (1988) a brincadeira é uma atividade definida pelo seu processo, não sendo avaliada pelo seu produto, e sim pelo que ela é composta. Nesse sentido, a brincadeira de papéis possui uma característica improdutiva, facilitando a substituição dos objetos e das atividades realizadas pela importância dos significados das ações. A criança reflete na brincadeira as ações praticadas pelos adultos, o mesmo ocorre com os objetos, pois são utilizados com o propósito de repetir as características percebidas pela criança de forma concreta. Ao querer agir como um adulto, a criança substitui objetos que não pode utilizar, por meio de seu imaginário, tornando-o acessível para ela (LEONTIEV, 1988).

Conforme a brincadeira é realizada pela criança, verifica-se uma complexificação, ou seja, como a criança absorve a postura dos adultos nas atividades sociais. Então, em um primeiro momento, os objetos oportunizam a criança para a brincadeira de papéis, onde a criança representa os adultos com o uso de objetos; em um segundo momento, os objetos são secundários e a criança dá ênfase para a relação entre as pessoas; e por último, a criança assume seu papel. Neste sentido, durante o desenvolvimento infantil, as brincadeiras refletem este processo por meio do papel que a criança assume no contexto de simulação das atividades da vida adulta (MUKINA, 1995).

Segundo Vygotsky (2008), a criança age conforme as regras das brincadeiras, limitando sua espontaneidade e o simples prazer de brincar, pois as regras expressam uma forma organizada de seguir um determinado papel. Neste sentido, é que na brincadeira de papéis, a criança aprende a limitar seus impulsos imediatos (ELKONIN, 1987). Então, o autocontrole é percebido como um dos principais comportamentos adquiridos durante esta fase, algo esperado para iniciar o período escolar.

Mukhina (1995) afirma que a criança depende de sua comunicação e das atitudes de seus colegas para que possa também agir, submetendo-se às regras colocadas pelas demais crianças. Assim, a necessidade de se comunicar permite o desenvolvimento de uma linguagem mais acessível, para expressar suas vontades e ter a compreensão verbal daqueles em sua volta (MUKHINA, 1995). Desta forma, o/a professor/a precisa observar suas crianças, quando estão brincando, para que possa contribuir com novas propostas de brincadeiras, atuar junto às crianças como um dos personagens, sendo um novo modelo nas brincadeiras e no vocabulário.

Este é um momento em que as atividades produtivas como a modelagem, os recortes, os desenhos, os trabalhos manuais, dentre outros, são contemplados como linhas acessórias, tendo como finalidade das atividades produtivas, segundo o próprio nome já sinaliza, obter um produto. Desse modo, todo o trabalho pedagógico precisa ser coerente ao seu projeto, cujo resultados estejam relacionados às atividades provindas de um planejamento (ELKONIN, 1960). Percebe-se então que a mediação do/a professor/a pode contribuir para novas possibilidades, e não apenas motivar para as brincadeiras de papéis, pelo qual o motivo encontra-se no próprio processo.

Estas novas possibilidades oferecem para a criança, em idade pré-escolar, maior autonomia, tornando suas atividades mais complexas, o que a exigirá maior domínio de sua linguagem para comunicar-se, além de enriquecer seu vocabulário. Segundo Elkonin (1974) o [...] crescimento de vocabulário, bem como o domínio da estrutura gramatical, dependem diretamente das condições de vida e educação (ELKONIN, 1974, p.130).

Destaca-se ainda que o vocabulário retrata a matéria prima que permite uma combinação de palavras, e que diante das regras gramaticais contribui para a interação social da criança. Logo, espera-se que a criança ao chegar no final da idade pré-escolar comece a assimilar a estrutura da linguagem, sendo essencial para desenvolver a fala e a escrita (MUKHINA, 1995).

Elkonin (1960) afirma que a criança pode aprender a empregabilidade dos tipos de orações, seja ela simples ou composta por conjunção, assimilar o sistema morfológico do idioma, além de declinações e conjugações ainda pode compreender o significado das diversas formas gramaticais. Neste sentido a criança ao enriquecer seu vocabulário, tem maior probabilidade de conseguir compor frases dentro das regras gramaticais da língua, possibilitando o domínio das regras sintáticas e morfológicas.

A criança começa a deter as normas da prosódia, motivando-a para uma melhora de sua pronúncia, assim, pelas observações da fonética, dão início a distinção entre os sons mais isolados do idioma, sendo significativo para desenvolver a leitura e a escrita posteriormente, pois demanda decompor as palavras em sons (ELKONIN, 1960).

Nesta fase, a criança poderá desenvolver a linguagem contextual ou coordenada (ELKONIN, 1960; ELKONIN, 1974; MUKHINA, 1995), é onde começa a expor com maior inferência seus pensamentos, há melhora em verbalizar orações mais estruturadas que possibilitarão para a construção da leitura e a escrita, o que possibilitará desempenhar uma linguagem situacional em uma linguagem contextual (MUKHINA, 1995).

Segundo Mukhina (1995) na linguagem situacional, a criança, ao sinalizar algo ou alguém, ela sinaliza expressando-se com “aí”, sendo esta, uma forma estereotipada de falar, pouco organizada e motivada por uma situação concreta. Apenas os que estão envolvidos com a criança saberão identificar seu significado. Entretanto um interlocutor ao fazer perguntas sobre o conteúdo de seu relato, irá motivar a criança a explicar melhor, tornando sua linguagem mais entendível.

A criança dependerá de mediações que a motivem para desenvolver melhor sua linguagem contextual, com maior riqueza de detalhes, para que seu interlocutor possa compreendê-la sem tê-la vivenciado (MUKHINA, 1995). É um exercício gradual, pois a criança não perde rapidamente sua linguagem situacional, como os adultos ainda fazem uso da linguagem situacional em seu cotidiano, a ideia é assegurar que o uso dessa modalidade de linguagem utilizada pela criança comece a adquirir uma característica mais facultativa e socialmente propícia.

No entanto, a criança irá desenvolver uma linguagem contextual por meio de um ensino que a faça sentir necessidade de se comunicar com novos meios linguísticos. Nesse sentido, é necessário oportunizar circunstâncias para que a criança sinta esta necessidade de utilizar novos meios linguísticos para estruturar orações coerentes e articuladas, com maior riqueza de detalhes, aprimorando a utilização de sua comunicação.

Elkonin (1974) considera que a linguagem coordenada pode desenvolver maior domínio da estrutura gramatical da língua materna, uma vez que não é apenas escutar uma gramática corretamente falada, assim como a fonética de uma linguagem perfeita, mas a importância de uma criança praticar o uso de todas as formas de linguagem coordenada, independente.

Na idade pré-escolar, a criança também desenvolve a “linguagem explicativa”, ou seja, explica como um brinquedo funciona ou explica quais são as regras do jogo que irão brincar (MUKHINA, 1995). Neste mesmo sentido, a criança em um ato considerado “monólogo-história, é capaz de explicar para um adulto algo que ela vivenciou, sendo esta, também uma linguagem explicativa (ELKONIN, 1974).

Mukhina (1995) destaca que a linguagem não apenas se desenvolve por meio da comunicação, mas também desempenha a função social de regulação da conduta e o meio de planejamento (MUKHINA, 1995). Percebe-se a importância da linguagem egocêntrica para desempenhar a linguagem explicativa, uma vez que a linguagem egocêntrica “[...] se torna pensamento na verdadeira acepção do termo, melhor dizendo, assume a função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento” (VYGOTSKY, 2009, p. 136). A linguagem egocêntrica, encontrada na maior parte das crianças como o comportamento de “falar sozinha” estabelece a conexão dela com seus próprios pensamentos, tomando a si própria como uma espécie temporária de outra pessoa, o que serve de exercício de sociabilidade e comunicação, necessária não apenas ao desenvolvimento das funções superiores de planejamento, como também para o domínio da linguagem explicativa, quando utilizada efetivamente com outras pessoas, sejam elas outras crianças ou mesmo os adultos.

Segundo Mukhina (1995), a criança, no final da primeira infância, durante a atividade objetual solicita objetos para um adulto por meio da linguagem, ao mesmo tempo que fala para si mesma com intuito de resolver seus problemas, ou seja, “são exclamações que expressam a atitude da criança diante do que ocorre, ou então palavras com que ela explica a operação e seus resultados” (MUKHINA, 1995, p.242).

A linguagem egocêntrica não desaparece simplesmente, mas se transforma em linguagem interior, fica interiorizada (VYGOTSKY, 2009). A linguagem no período pré-escolar não somente precede as ações da criança, mas também a orienta, visto que essa linguagem vai reduzindo com o tempo mesmo sem perder sua forma linguística, pois começa a internalizar e perdurar na função de planejamento (MUKHINA, 1995).

Neste sentido, para que a criança possa desenvolver gradativamente uma relação espontânea com a linguagem e se direcione para obter uma relação mais intencional e consciente, motivando o autodomínio em suas atitudes, a educação pré-escolar contribui na sua passagem à idade escolar.

3.3. IMAGINAÇÃO E LITERATURA INFANTIL

Ao falarmos de imaginação podemos nos questionar quanto às semelhanças e diferenças entre a imaginação e a realidade. Segundo Vygotsky (2009), os processos que estão ligados à imaginação vinculam-se com a realidade, ao mesmo tempo que a realidade produzida pelo cotidiano da humanidade, vincula-se aos processos imaginativos da criação.

Para compreender o processo desenvolvido entre a imaginação e a realidade, Vygotsky (2009) delineou quatro relações para a construção das produções imaginativas: em sua primeira relação, Vygotsky (2009) considera como base da imaginação as experiências humanas, ou seja, atribui que, quanto maior sejam suas experiências e variadas o indivíduo as possuir, maior será sua aptidão de imaginação. Neste sentido, a criança é considerada com menor capacidade de imaginação em comparação ao que um adulto poderá desenvolver devido ao maior número de experiências. Segundo Vygotsky (2009) na imaginação da criança:

Seus interesses são mais simples, mais elementares, mais pobres; finalmente, suas relações com o meio também não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto e que são fatores importantíssimos na definição da atividade da imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p. 47).

Em sua segunda relação entre realidade e imaginação, Vygotsky (2009) refere-se à habilidade de aumentar experiências baseadas nas experiências alheias, sendo uma das habilidades com maior competência proporcionada pela imaginação. Especificamente neste caso a imaginação não é criada a partir da realidade, mas seu fruto será uma realidade para o indivíduo em seu processo. Vygotsky (2009, p. 27) explica que:

[...] o produto da imaginação, a própria combinação desses elementos, num caso é irreal (um conto) e, no outro a relação entre os elementos, o produto da fantasia, e não os elementos em si, correspondem a algum fenômeno da realidade. (VYGOTSKY, 2009, p.27).

Vamos a um exemplo: Digamos Júlia, uma criança que vive em uma cidade de interior, pacata, onde praticamente todos os moradores se conhecem, chega na escola onde iniciou seus estudos, e sua professora em seu primeiro dia de aula, lhe pergunta se conhece a o livro, cuja história é “As caixas que andam”. A professora que já havia ido algumas vezes para a capital de seu estado, sabia que as caixas se referiam aos veículos de transporte e suas variações de modelo e função. Desse modo, a professora lhe dá detalhes desses meios de transportes que estão sendo descritos na história, fala do trânsito, das pessoas que nele são transportadas ou que dirigem. Descreve alguns desses modelos de transporte, assim como a

conduta de alguns motoristas, para a pequena Júlia, e esta vai processando todas estas informações e projeta em seu cérebro imagens criadas baseadas nas suas experiências. Júlia dá início a imaginação de como todos esses veículos circulam, bem como o comportamento das pessoas durante esse trânsito, em comunhão as suas experiências vivenciadas anteriormente, ou seja, um filme antes assistido e/ou reportagens de jornais de televisão, ou o comportamento de uma pessoa ao vê-la discutindo, entre outros, que puderam colaborar para que pudesse imaginar todo este contexto enquanto a professora falava, e assim ter uma imagem real do caótico trânsito de uma cidade grande e seus problemas diários.

Há ainda outra forma de relação entre imaginação e realidade, a terceira, em que podemos desenvolver por meio de emoções sentidas, podendo ser afetiva, algo sentido durante a infância ou em algum momento na idade adulta que faça lembrar com carinho ou medo. Neste sentido, a emoção está ligada às imagens daquele momento vivido, como aconchego, conforto, tensão, raiva ou tristeza. Essas imagens estarão diretamente influenciadas ao tipo de emoção vivida. Se completam e formam um tipo de imaginação subjetiva e interna, pois ela, até então, não é exteriorizada, e sim uma forma imaginada pelo indivíduo internamente (VYGOTSKY, 2009).

A quarta e última forma de relação entre imaginação e realidade é a possibilidade de criar uma imaginação sem ter anteriormente qualquer tipo de experiência vivenciada, sem um contato com o objeto a ser imaginado. Esta relação nomeada de fantasia “cristalizada”, neste caso, o indivíduo é capaz de imaginar e materializar externamente, algo que sua imaginação criou a partir de uma necessidade (VYGOTSKY, 2009). É o que chamamos de invenção, objetos inéditos que foram criados para facilitar o cotidiano da humanidade.

Como exemplo mais antigo temos a roda, que facilitou os deslocamentos de pessoas e alimentos em maior quantidade, ou por meio de emoções as pinturas em parede, ou como hoje vemos nas telas, expressam os sentimentos vivenciados pelo artista, pois o que antes era imaginação tornar-se-á realidade (VYGOTSKY, 2009).

Uma importante fonte de imaginação para o ser humano, trata-se da literatura. Aplicado ao universo de imaginação que é comumente oferecido às crianças, precisamos adentrar à análise do livro infantil. Este instrumento de difusão cultural com o qual se tem os primeiros contatos em tenra idade deve ser analisado enquanto objeto social, por meio do qual a realidade é interpretada de forma particular.

Quanto aos processos imaginativos para o nível de elaboração, estes vinculam-se com a realidade sem prender-se ao presente, na busca de se transformar em força social conforme seus objetivos. É no livro que encontramos a “fantasia cristalizada”, ou seja, as histórias que ali encontramos são o resultado de um projeto real, onde pertence a uma determinada posição, que busca compreender e resolver o problema ali abordado.

Os livros de literatura em si não apresentam proposta de transformação sobre os conteúdos da imaginação, mas as mediações propostas a partir dos livros de literatura infantil aliados a vivências das crianças podem proporcionar essas transformações. No entanto, não deixam de ser objetos sociais e refletem, em certa medida, a proposta ideológica de seus autores, o que pode exercer algum grau de influência sobre a realidade do leitor, à medida que funcionam como mediadores de relações sociais.

Na forma de relação da imaginação com a realidade delineada por Vygotsky (2009), em que os produtos da imaginação são baseados com elementos da realidade adquiridos pelas experiências já vivenciadas, os processos imaginativos que a criança irá desenvolver, mesmo que não tenha consciência clara quanto as diferenças entre a realidade e a fantasia, serão formadas pela bagagem de experiências do meio em que vive.

Desta forma a literatura encontrada no livro infantil, ainda que mediada por um adulto por meio da leitura, é uma importante ferramenta para expressar a realidade onde as crianças possam se relacionar. Nesse sentido, ao oportunizar à criança esta experiência de relacionar-se com o livro infantil, poderá proporcionar sua apropriação individual de uma visão com a realidade durante seu desenvolvimento, pois quanto mais rica a experiência do indivíduo, mais material está disponível para a imaginação dela (VYGOTSKY, 2009).

A realidade vivida pela obra pode despertar na criança diversos sentimentos e emoções. O adulto, ao mediar uma obra, tem a oportunidade por meio do livro, este sendo um objeto físico real, de demonstrar diálogo entre a história (escrita) e as ilustrações apresentadas nos livros infantis. Texto e imagem possuem uma estreita relação de complementariedade, isto é, estão imbricados. Um completa o sentido de outro.

Nesse sentido, Luria (1987), ao abordar a compreensão de leitura em diferentes graus de profundidade, enfatiza que mais do que sistemas de operações lógicas da atividade cognoscitiva, a emoção envolvida é que irá permitir o aprendizado (LURIA, 1987). As vivências internas estão presentes nos conteúdos emocionais de cada personagem, e não

somente as ações externas no decorrer da história com que os personagens enfrentam ao longo da narrativa.

Assim, ao compreender a importância desse vínculo entre a história e as ilustrações artísticas com o intuito de oferecer a criança conhecer a realidade, entende-se que existe relação na forma de como se lê um livro coletivamente, mediada por um professor, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: imaginação.

3.4. PENSAMENTO TEÓRICO

Para compreendermos o pensamento teórico, torna-se indispensável conceituarmos o pensamento em contexto geral. A partir da busca em suprir as próprias necessidades o ser humano conquista o desenvolvimento do pensamento – formação psíquica superior. Ao longo da vida, busca soluções para os mais variados tipos de problemas, permite que se possa descobrir as relações, conexões e as expressões mais variadas de nossa realidade, por meio da reflexão sobre o mundo e sobre a si mesmo. Segundo Rubinstein (1974), o pensamento é uma atividade cognoscitiva do ser, que leva o ser humano a novos desafios e atividades a serem resolvidas.

No percorrer da vida, o indivíduo está permanentemente se relacionando com novas propriedades da realidade, motivando-o frequentemente a encontrar meios para se apropriar desta realidade, pois os conhecimentos e as soluções antes utilizadas, podem não ter mais utilidade diante de novos desafios. Logo, o pensamento é o resultado da organização, pelo cérebro, da realidade complexa: é o constante reflexo do mundo objetivo em ideias e julgamentos. O pensamento é um meio para descobrir o que é fundamentalmente novo, por meio da linguagem. A atividade do pensamento ocorre por meio do conhecimento sensorial além da atividade prática e a ultrapassa extensamente através do pensamento teórico (PETROVSKY, 1979). Entretanto,

[...] essa forma mais complexa de abstração decorre de um processo de desenvolvimento que implica mediações, interações entre os homens, ou seja, requer a apropriação e internalização dessas formas mais elaboradas da linguagem e, conseqüentemente, de pensamento (PETERNELLA, 2011, p.51).

Neste contexto, o processo do pensamento no ser humano decorre da atividade cognoscitiva a partir de percepções e sensações, podendo transformar-se em atividade sobre a realidade. Assim, se percebe a gênese material do ato de pensar.

Nota-se que o pensamento resulta de conexões e composições por meio da linguagem, que representa as impressões e sensações do mundo real. Smirnov *et al.* (1960) elucida que a prática do pensamento surge ao perceber que muitos problemas não necessariamente tem uma relação imediata com a prática.

Neste contexto, todo o percurso do desenvolvimento da atividade racional está expressamente vinculado a prática. Segundo Smirnov *et al.* (1960), o pensamento é, acima de tudo, conectado à atividade prática. Mesmo que seja essencial que o pensamento se aprimore na sua completude, o surgimento das relações práticas nas percepções e sensações reconstrói conhecimento real, voltado para as atividades humanas. As imagens sensoriais percebidas no mundo são resultado da relação direta com a realidade, do conhecimento das interações mais complexas dos objetos e acontecimentos: suas causas, consequências e ligações presentes entre fenômenos.

Rubinstein (1974) destaca que a ideia de sensações e percepções se restringe as relações e conexões de maior complexidade da realidade, pois esta é uma função do pensamento. O pensamento interliga os dados sensíveis e perceptíveis, comparam-se, diferem-se e se contradizem na busca de conectar, mediar ou intervir. Por intermédio das relações existentes entre as imediatas qualidades sensíveis encontradas nas coisas e nos fenômenos, percebe-se nas novas qualidades abstratas não encontradas na sensibilidade imediata, conexões e relações mútuas, e então reelabora com maior aprofundamento, o conhecimento possível de sua natureza. Vale destacar que o pensamento não se limita a refletir sobre o imediato: incluem-se as qualidades e o caráter dos fenômenos, como também suas relações (RUBINSTEIN, 1974).

Para Smirnov *et al.* (1960), mesmo que o pensamento surja em decorrência da passagem gradual da vida animal à humana, tem em seu processo de desenvolvimento, os mesmos dispositivos nervosos, que são potenciais para toda a história humana. Neste contexto, o pensamento é administrado pelos mesmos processos cognitivos os quais se desenvolveu. Entretanto, ao longo de todo esse percurso, houve mudanças históricas, visto que as teorias e os conceitos com relação ao mundo exterior constantemente passam por mudanças, como os sistemas de operações racionais têm se transformado, uma vez que o peso específico das abstrações e generalizações amplas se ampliaram. As funções cerebrais, mesmo com tantas mudanças, permitiram aumentar e especializar os conhecimentos e desenvolvimento da cultura.

Vale destacar que, no pensamento, há uma conexão direta entre a análise e o processo de abstração: isto é possível por meio da capacidade de divisão dos elementos essenciais dos não essenciais, para então resultar na generalização do fenômeno dado. No entanto, a síntese concerne ao processo de generalização, sendo que durante o processo de síntese os elementos são tomados em seus encadeamentos, da mesma forma que um sistema que prepara a essência do objeto ou fenômeno, para se tornar possível sua aplicabilidade em acontecimentos particulares (RUBINSTEIN, 1974). Desse modo, o processo de generalização divide-se em duas posições: a de buscar e nomear os aspectos e propriedades que não abarcam variações de um modo geral dos objetos; e da distinção e reconhecimento da multiplicidade de propriedades dos objetos. Nesse âmbito, Petrovski (1979) e Davídov (1988) sugerem dois tipos de generalização simbolizados no pensamento humano: o geral como aspecto das características similares; e o geral como aspecto essencial, ou seja, as generalizações aparentes, empíricas no primeiro acontecimento, e as generalizações teóricas ou essenciais no segundo acontecimento. A partir destas formas de generalização que irão estabelecer o caráter da reflexão do pensamento durante o processo de relação com a realidade, o pensamento tem como intermédio de relação com o mundo, os aspectos e propriedades estritamente externos e superficiais, em que a forma empírica de pensamento se materializa. Entretanto, se a forma de generalização se realiza pelas bases da análise e da síntese, se obtém como resultado o pensamento teórico e da linguagem.

Segundo Dadidov (1988), ao adentrarmos ao pensamento teórico, as formas de relação com a realidade são dialeticamente diversas ao compararmos com o pensamento empírico, pois o pensar teoricamente fortalece seu conteúdo à medida que a existência mediada e refletida procura pelas essências dos fenômenos. A prática objetual das atividades humanas também contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico. No entanto, deve-se distinguir dos conhecimentos sensoriais pois a prática se tornou mais refletida, mediatizada, ao invés de imediata.

Neste contexto, o pensamento teórico se compõe de um percurso de idealização de uma das características da atividade objetual-prática, sua representatividade dos aspectos universais das coisas, o que por consequência, possui paulatinamente um caráter cognitivo. Logo, no decorrer do tempo, cabe às pessoas os experimentos realizados de forma mental como forma de reinterpretar a realidade (DAVIDOV, 1988).

Para Smirnov *et al.* (1960), a composição do pensamento teórico em decorrência das propriedades dos conhecimentos científicos pode ser definida quando o conhecimento teórico

tem sua origem fundamentada sobre a análise mental de suas atribuições, executadas no conjunto de relações permeadas por objetos, de um suposto esquema explicativo. Desse modo, a análise mental teórica está guiada por meio de uma relação especial entre os objetos, a fim de encontrar especificidades fundamentais diretamente relacionadas com uma totalidade global.

No entanto, o percurso do particular ao geral é realizado pela síntese teórica, com o intuito de encontrar a origem de outras revelações essenciais do sistema, que restabeleça, em sua totalidade, o geral, e este, mentalmente, separe o todo para no processo de pensamento possa então fracionar o todo em partes. A síntese mental é efetivada quando se busca reconstruir mentalmente as partes isoladas (SMIRVOV, 1960).

Há três particularidades fundamentais para a efetivação do experimento quando realizado mentalmente: (1) a capacidade mental de análise, quando o objeto de conhecimento é colocado em condições especiais de demonstrar sua essência com específica determinação; (2) o objeto do conhecimento torna-se o elemento de seguidas transformações mentais em decorrência de sua essência revelada em forma de síntese; e (3) se constitui um conjunto de sistemas mentais no lugar em que se encontra o objeto (DAVIDOV, 1988).

Neste sentido, as especificidades do experimento mental elencadas acima fundamentam o pensamento teórico, pois não mais produz supostas concepções, mas devidamente conceitos. Estes conceitos são percebidos como forma de atividade mental onde se concebe o objeto idealizado e o sistema de suas relações, cuja unidade retrata a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. Um conceito atua, sincronicamente, na forma de reflexo do objeto material e um meio de sua própria constituição mental, isto é, como uma ação mental especial (DAVIDOV, 1988).

Mas como atuar no meio escolar, especificamente com crianças na educação infantil? Para Abrantes (2011), o desenvolvimento das funções psicológicas depende de intencionalidade pré-determinada, organizada e estendida no âmbito da educação escolar. Desse modo, é necessário que se inicie na educação infantil associações com os conhecimentos sistematizados, além de encontrar meios que proporcionem, para a criança, a obtenção dos diversos saberes. Para tanto, durante a escolarização, é importante que haja devida preocupação em superar o pensamento empírico pelo pensamento teórico.

O autor destaca que, em meio aos interesses em conhecimentos socialmente desenvolvidos, devem se constituir das relações escolares com a finalidade de estabelecer

bases para o desenvolvimento do pensamento teórico, e que na literatura infantil podemos contar como uma importante ferramenta para a mediação cultural. Esta se faz necessária por identificar condições de tornar-se motivadora para o desenvolvimento de capacidades psíquicas das crianças (ABRANTES, 2011) ao conjugar pensamento empírico e realidade fragmentada, com pensamento teórico e espírito crítico.

Segundo Abrantes (2011), a literatura infantil é capaz de oferecer às crianças o impulso esperado nos processos de pensamento pela assimilação de conhecimento encontrados nas obras, quando bem escolhidas. Podemos encontrar nas obras infantis uma diversidade de conteúdos relativos a questões sociais que oportunizam uma conscientização da realidade que a criança vive, de forma organizada e compreensiva para sua cognição para além de saberes rotineiros. Tais obras, ainda podem provocar indagações, promover curiosidades, desafiar outras interpretações e incitar o pensamento a realizar atividades ocasionadas pelas conexões com outros conceitos e novos desafios.

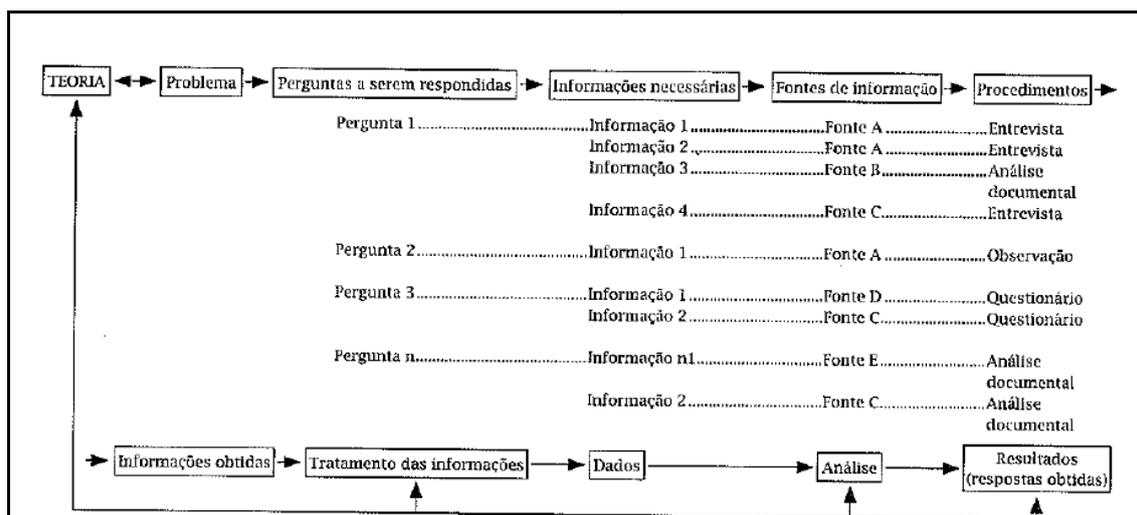
Neste sentido, a literatura infantil é capaz de elevar o pensamento num processo promovido não apenas pelo contato, mas principalmente pelo processo de mediação, que envolve a interação com outro, com as suas vivências e com o contexto social em qual está inserido. Assim, estabelecer ligações entre a literatura infantil, a realidade, a linguagem e o pensamento teórico, oferece a possibilidade de aplicar os fundamentos filosóficos do processo dialético, que está na base do pensamento teórico (ABRANTES, 2011).

No próximo capítulo descrevo os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa, em conformidade com os pressupostos teóricos da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural expostos de acordo com os capítulos 1 e 2.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa foi desenvolvida em observância à concepção de desenvolvimento humano tratada pela abordagem teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Por questões procedimentais, foram adotados os passos sugeridos por Luna (2011, p. 83), que tornaram bastante claras as etapas necessárias ao atingimento dos objetivos da pesquisa. De acordo com este autor, uma pesquisa pode ser orientada na seguinte direção metodológica:

Figura 1 – Esquematização da sequência de decisões no planejamento da pesquisa



Fonte: Luna (2011)

A partir da revisão teórica²⁶, foi possível dar fundamentação ao problema de pesquisa: “[...] uma revisão teórica, em geral, tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo” (LUNA, 2011, p. 88). Entende-se por problema de pesquisa “[...] um conjunto de perguntas que se pretende responder e cujas respostas mostrem-se novas e relevantes teórica e/ou socialmente” (LUNA, 2011, p. 16). A partir da formulação do problema, estabelecemos o conjunto de informações necessárias para respondê-lo por meio do estabelecimento dos objetivos geral e específicos da pesquisa.

As fontes de informação para se alcançar tais objetivos se constituíram nos dados resultantes da experiência de campo durante a realização da pesquisa de graduação, aqui

²⁶ A revisão teórica também conduz aos caminhos necessários ao tratamento das informações obtidas pela coleta de dados; os dados, por sua natureza, apontam para o tipo de análise a ser realizada e este processo como um todo encaminha o pesquisador na direção dos resultados, que então devem ser avaliados criticamente à luz do referencial teórico adotado (LUNA, 2011).

retomadas sucintamente e nos dados documentais²⁷, que constituíram a maior parte dos dados analisados. O procedimento para sua coleta foi ajustado de acordo com meu contexto diante do problema, dos objetivos e das fontes de informação disponíveis, em virtude da pandemia da Covid-19.

Esta pesquisa foi realizada, portanto, a partir de minha narrativa sobre minha experiência em campo na educação infantil, cujos dados foram coletados por ocasião da graduação em pedagogia, ainda em 2018, e em parte com dados de fontes documentais complementares obtidos durante a realização deste mestrado: a lei que normatiza o FQA, um manual do IAB, sua relação de livros recomendados por aquele Instituto e informações sobre os conteúdos de tais livros. Uma vez que esta pesquisa se vale, parcialmente, de dados e resultados já obtidos, cumpre aqui descrever brevemente os procedimentos metodológicos aplicados por ocasião daquele levantamento, antes de mencionar os que, a esta etapa, corresponderam.

Minha experiência de campo com a educação na primeira infância foi acrescida, para além de conteúdos teóricos, com entrevistas e observações diretas²⁸ em três Casas Mãe: Tia Neide, Luz do Sol e Vovó Rosa, pertencentes ao Núcleo Equatorial, localizado na Travessa dos Macuxis, 2715, bairro Equatorial, na cidade de Boa Vista, em Roraima. As entrevistas foram realizadas com quatorze educadoras, por meio de um questionário semiestruturado. Este instrumento de coleta de dados foi dividido em quatro partes: (1) identificação da educadora; (2) experiências pessoais da educadora com leitura literária; (3) formação da educadora para mediação em leitura literária; e (4) atuação profissional da educadora em mediação de leitura literária. Na parte da identificação, foram questionados idade, formação acadêmica, tempo de atuação no magistério e no Núcleo.

Na parte sobre experiências pessoais com leitura literária, foram feitas as seguintes perguntas: (2.1) você lê? (2.2) o que você costuma ler? (2.3) como tem sido sua experiência com a mediação em leitura literária? Na parte sobre a formação para mediação em leitura

²⁷ “O documento, como fonte de informação, assume diferentes formas: literatura pertinente a um assunto, anuários estatísticos e censos, prontuários médicos, legislação, etc. são todos exemplos de fontes documentais. Como ocorre em relação às demais fontes, as informações obtidas em documentos podem ser diretas e indiretas. No caso particular de documentos, essa distinção costuma assumir a denominação de fontes primárias (diretas) e secundárias (indiretas). As obras originais de um autor são consideradas como primárias, enquanto as traduções e comentários sobre esse autor já são considerados fontes secundárias. De um modo geral, quanto mais "oficial" for um documento, mais primária será a fonte” (LUNA, 2011, p. 56).

²⁸ “A observação direta refere-se ao registro de uma dada situação/fenômeno enquanto ela/ele ocorre” (LUNA, 2011, p. 53).

literária, foram feitas duas perguntas: (3.1) na sua graduação, de que modo você teve acesso à Literatura Infantil? (3.2) na sua formação continuada, de que modo você teve acesso à Literatura Infantil? Na parte sobre a atuação profissional em mediação de leitura literária, foram questionados: (4.1) qual o papel da Literatura Infantil em suas aulas? (4.2) com quais autores de Literatura Infantil costuma trabalhar? (4.3) qual o gênero literário que lhe parece mais agradar aos alunos? (4.4) o que você entende por mediação de leitura literária? (4.5) o que você entende por letramento literário? (4.6) como acontece a mediação em leitura literária em suas aulas?

Para o tratamento de dados das questões abertas da entrevista, realizei a sistematização das respostas em campos semânticos, por meio da técnica de análise de conteúdo de acordo com Bardin (2010), que basicamente consiste em “[...] descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2010, p. 131).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas aplicável sobre os mais diversos tipos de materiais em que “[...] a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do ‘discurso’ e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento” (QUIVY: CAMPENHOUDT, 2005, p. 226). Para as questões fechadas, foi traçado o perfil profissional básico das educadoras entrevistadas, por meio de apresentação de dados descritivos em gráficos.

As observações se deram também no contexto das três Casas Mãe, com a finalidade de analisar como as medições em leitura literária eram realizadas pelas educadoras, no cotidiano de suas atividades no Núcleo. As observações foram realizadas ao longo de duas semanas, e registradas em anotações de campo. As observações concentraram-se nos aspectos materiais e comportamentais envolvidos nas práticas de mediação de leitura literária realizadas pelas educadoras.

Foram observadas (1) tipo de material disponibilizado pela Prefeitura e utilizado nas mediações; (2) as formas de utilização destes materiais; (3) recursos materiais acessórios empregados nas mediações; (4) postura das educadoras durante as mediações; (5) recursos comportamentais acessórios empregados nas mediações para captar a atenção das crianças e estimular sua participação; (6) aspectos comportamentais externos das crianças durante os momentos de participação na mediação de leitura das histórias infantis. Posteriormente, as observações constituíram uma narrativa da autora desta pesquisa.

Para a complementação metodológica desta pesquisa, realizada no contexto de coleta de dados documentais durante o mestrado, foi consultada (1) a norma jurídica que regulamenta o Programa Família que Acolhe: Lei Municipal nº 1545, de 20 de dezembro de 2013; (2) o manual “Guia IAB de Leitura para a Primeira Infância”, do Instituto Alfa e Beto, instituição norteadora da prática de mediação de leitura literária no âmbito da educação infantil em Boa Vista; e (3) as temáticas dos livros didáticos recomendados e aplicados nas atividades de leitura literária nas Casas Mãe. Estes documentos serviram de base para análise crítica sobre como se pensa a prática de mediação de leitura literária no contexto da educação infantil no âmbito do FQA, bem como que tipos de histórias são recomendadas para aplicação nas Casas Mãe.

O “Guia IAB de Leitura para Crianças: os 600 livros que toda criança deve ler antes de entrar para a escola” é, como o próprio título sugere, um guia, elaborado pela equipe técnica do IAB e tem por finalidade: (a) Identificar e promover um conjunto integrado e consistente de leituras que devem formar a base de informações, conhecimentos e valores da cultura brasileira e universal que toda criança deve adquirir; (b) Identificar e promover livros de alta qualidade em aspectos como conteúdo, ilustração, pertinência de linguagem, qualidade gráfica e facilidade de manuseio; (c) Estimular a produção e a oferta de livros não literários importantes para o desenvolvimento da criança, inclusive e especialmente os informativos e descritivos; e (d) Facilitar a escolha e a indicação de livros por pais, professores e bibliotecários.

O Guia está dividido em cinco seções etárias de livros indicados: de 0 a 1 ano; a partir de 2 anos; a partir de 3 anos; a partir de 4 anos; e a partir de 5 anos. Para o que interessa nesta pesquisa, apresento as informações dos livros indicados nas seções “a partir de 3 anos” e “a partir de 4 anos”, nos Anexos desta dissertação. Por meio das informações disponíveis nos Anexos, é possível conhecer os títulos das obras infantis, autoria, ilustração, editora, formato, gênero literário e uma breve sinopse das histórias infantis. Estas informações constituíram a base para a análise do conteúdo dos livros infantis utilizados na educação infantil sob a gestão do Programa FQA.

O material documental constitui importante fonte de análise do conteúdo que é efetivamente utilizado na mediação da leitura segundo a proposta que foi adotada nas Casas Mãe, o que complementa os dados obtidos de minha experiência de campo anterior com o tema. Para análise dos livros didáticos – cento e setenta e um livros – realizei a leitura integral

de uma amostra de dez livros infantis, para identificar o conteúdo social trazido à criança por meio da literatura infantil, bem como por meio de que gêneros literários.

Os cento e setenta e um livros são as indicações que constam no Guia IAB de Leitura para a Primeira Infância, para a partir de dois anos e a partir de três anos, de idade. Ao todo, este acervo está dividido em dezessete gêneros literários: sessenta e quatro livros de contos, vinte e seis livros de imagens, vinte e um livros de histórias engraçadas, quatorze livros de poemas, treze livros de contos tradicionais, onze livros de texto informativo, seis livros de narrativas de mistério, cinco livros de textos folclóricos, quatro livros de poemas, quatro livros de texto instrutivo, quatro livros de fábulas, três livros de histórias cumulativas, três livros de cantigas infantis, um livro de coletânea de fábulas, um livro de cartas e um livro de esquete. Esta divisão de gêneros é a adotada pelo próprio Guia IAB.

A seleção dos dez livros se deu pela identificação dos cinco gêneros literários mais frequentes, ou seja, com maior quantidade de títulos: contos, contos tradicionais, imagens, histórias engraçadas e texto informativo. Vale aqui destacar, que o gênero literário “histórias engraçadas” é uma classificação intitulada pelo Guia IAB. De cada um destes gêneros foi então tomado dois títulos, um para cada uma das duas faixas etárias pesquisadas. A escolha do título dentro do gênero e faixa etária, por fim, se deu pela sua busca em ordem alfabética no Guia IAB e de acordo com a disponibilidade em meio físico ou digital. Para a análise dos livros foi feita a leitura integral de cada obra, tanto em sua linguagem verbal quanto não verbal, e foi então feito o registro dos temas sociais que permearam seus conteúdos, de forma a identificar que ensinamentos os livros pretendem levar às crianças. Esta análise foi importante para que, a partir dela, pudesse ser realizada a relação entre tais conteúdos (pensamento teórico) destes títulos literários (linguagem) e as possibilidades que se lançam sobre a imaginação das crianças (imaginação enquanto possibilidades de interpretação do mundo que as rodeia).

O próximo capítulo versa sobre a apresentação, análise e discussão dos resultados desta pesquisa.

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está dividido em três seções: a primeira está voltada para a apresentação das orientações normativas da educação infantil de acordo com a legislação nacional, bem como suas ações no contexto do Programa FQA, à luz da Lei nº 1545/2013; a segunda seção retoma brevemente os resultados de minhas experiências de observação realizadas nas três Casas Mãe, com foco nas atividades de contação de histórias; a terceira seção se debruça sobre os conteúdos dos manuais que servem de guia para a orientação do uso da literatura infantil em contexto pré-escolar, bem como adentra à análise temática dos livros infantis, conforme descrito no capítulo anterior.

5.1. EDUCAÇÃO INFANTIL: LEGISLAÇÃO E FQA

A educação infantil, que é dever do Estado, de acordo com o artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal, abrange a escolarização formal para crianças entre 0 a 5 anos de idade, assim dividida: modalidade de creche (de 0 a 3 anos) e modalidade de pré-escola (4 e 5 anos). Por meio da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, a educação básica tornou-se obrigatória a partir dos 4 anos de idade e passou a ser necessária a universalização do ensino a partir dessa idade, além da ampliação de vagas de acesso a creches devido à expansão demográfica.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, faz projeções de diversas metas e estratégias que devem ser alcançadas em 10 anos. A Meta 1 estabeleceu que, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos frequentem creche até o final da vigência do Plano. No entanto, a Região Norte apresentou a menor taxa de escolarização entre as crianças até 3 anos (16,9%). Para se ter uma ideia, as Regiões Sul e Sudeste mantiveram as percentagens de 40,0% e 39,2%, respectivamente (IBGE, 2017).

Estes dados mostram que ainda há muito a fazer pela educação infantil nos estados da Região Norte e as pesquisas nesta área são ainda escassas, mas promissoras. Em relação à Meta 1 do PNE, observa-se que será cada vez mais importante aprofundar o conhecimento sobre estratégias de mediação de leitura como forma de aproximar as crianças do mundo dos livros. Além disso, a educação infantil exercita capacidades motoras e cognitivas da criança, o que é importante para o desenvolvimento da imaginação e da habilidade de leitura. A educação infantil, como etapa pré-escolar, é de fundamental relevância não apenas para impactar positivamente sobre o desempenho escolar ao longo da vida, como também estimula as capacidades cognitivas e o comportamento social salutar.

A partir da constatação da situação da oferta de educação infantil na Região Norte foi que a Prefeitura Municipal de Boa Vista criou o Programa Família Que Acolhe (FQA), até então ainda não transformado na Lei Municipal nº 1.545/2013. Trata-se de uma política pública integrada de proteção à primeira infância, que oferece atenção à mãe e ao bebê, do ventre materno até os seis anos de idade. O FQA surgiu com a premissa de que os primeiros anos de vida de uma criança, incluindo a gestação da mãe, apresentam consequências para toda a vida, pois a partir desse período se estabelecem bases para o posterior desenvolvimento intelectual, físico e psicossocial saudável.

Já em novembro de 2013 foi iniciada a Universidade do Bebê, de acordo com diretrizes indicadas pelo Instituto Alfa e Beto. O objetivo do projeto é ensinar aos pais os cuidados básicos de saúde e noções dos estímulos necessários para o desenvolvimento infantil. As atividades da Universidade do Bebê iniciaram-se em abril de 2014, com aulas periódicas para turmas divididas de acordo com o período da gestação ou da idade da criança após o parto. Ainda em abril de 2014 iniciou-se o Projeto de Formação em Desenvolvimento da Primeira Infância em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, por meio do Instituto Primeiros Anos.

A partir de junho do mesmo ano, teve início o núcleo das Casas Mãe²⁹, creches da Prefeitura, que passou a ser integrado e coordenado diretamente pelo FQA. Em outubro de 2014 foi dado início ao projeto Leitura desde o Berço³⁰, nas Casas Mãe, uma parceria com o IAB, monitorada e avaliada pela Universidade de Nova Iorque. Este projeto leva a contação de histórias infantis para o seio familiar para que haja mediação entre as crianças, familiares e a escola.

Para garantir que o programa exista para além das questões políticas do município, o FQA foi transformado em lei (nº 1.545/2013) já no seu primeiro ano de implementação, em

²⁹ As Casas Mãe foram implantadas pela prefeitura de Boa Vista no ano de 2001, ainda fora da abrangência do FQA.

³⁰ A prefeitura de Boa Vista, em Roraima, em parceria com o Instituto Alfa e Beto, criou o programa “Leitura Desde o Berço” para aumentar o vocabulário das crianças e ajudá-las a lidar com as emoções. As Casas Mãe de Boa Vista desenvolvem o programa e as crianças têm contato com a leitura quando estão por lá e, também, em casa, pois os pais podem levar os livros para casa. Em todas as Casas Mãe é executado o Projeto Livro Viajante, uma continuação do Programa Leitura desde o Berço, no qual toda mãe, desde a gestação, é instruída a ler um livro de história infantil fornecido pelo Programa Família Que Acolhe: consiste em incentivar os pais a lerem para os filhos, em casa, por meio do empréstimo de livros e em encontros nas creches. A orientação é que os pais interajam com as crianças e tornem a leitura uma atividade frequente, lúdica e prazerosa em família. Os pais ainda recebem capacitação para desenvolver habilidades de leitura e interação com as crianças (PMBVB, 2015; 2016).

20 de dezembro de 2013. Conforme especificado no Artigo 2º desta Lei, o objetivo do programa é promover o desenvolvimento integral da criança, por meio do acesso a serviços de saúde, educação e desenvolvimento social. Estas ações visam a contribuir para a formação das novas gerações a partir do fortalecimento dos laços de afeto e estabilidade entre as famílias.

O FQA é mantido exclusivamente com recursos do município e integra todos os serviços básicos necessários para pais e filhos, tais como consultas, exames e procedimentos médicos. Ao mesmo tempo, facilitou o acesso à educação, pois antes mesmo do nascimento, a criança já tem sua matrícula garantida na creche e na escola até os seis anos de idade, quando então inicia o Ensino Fundamental.

As mulheres gestantes, as que já são mães e seus bebês, são acompanhadas por uma equipe multiprofissional formada por uma coordenadora geral do programa, uma coordenadora geral das Casas Mãe, que é um modelo de creche da Prefeitura de Boa Vista, uma médica clínica - que faz o planejamento familiar, uma fonoaudióloga, um pediatra, três psicólogas, três pedagogas, um assistente social, três enfermeiras, três técnicos na maternidade, além de outros profissionais de suporte.

A sede do Programa situa-se no bairro Pintolândia, mas a equipe atua em toda a cidade, o que inclui a maternidade, a penitenciária feminina e as residências, por meio de visitas domiciliares. A equipe é, portanto, responsável em atender toda a família, o que concretiza os serviços oferecidos pelo FQA. Neste sentido, se busca uma interação conjunta entre pais, parentes, educadores, profissionais de saúde e as crianças. Segundo os dados do FQA, a rede de atendimento é capacitada tecnicamente para produzir os estímulos necessários ao desenvolvimento integral a partir da primeira infância, que é a base para a formação da personalidade.

As diretrizes do FQA estão contidas na doutrina da Proteção Integral à Criança, nos termos do Art. 227 da Constituição Federal, na Lei Municipal nº 1.545 e nos preceitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente para o estímulo ao desenvolvimento das capacidades e potencialidades da criança.

São objetivos do Programa: a) garantir a promoção do desenvolvimento integral da criança, desde a gestação até os seis anos de idade; b) promover o acesso a serviços de saúde, educação e desenvolvimento social; c) contribuir para a formação integral de uma nova geração; d) fortalecer os laços de afeto e estabilidade entre as famílias; e) orientar na proteção dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e

Adolescente. O Programa Família Que Acolhe fica sob a coordenação da Secretaria Municipal de Gestão Social (SEMGES). Além desta, o FQA conta com a participação das Secretarias Municipais de Educação, de Saúde, de Comunicação Social, de Economia, Planejamento e Finanças, bem como da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, do Instituto Primeiros Anos e do Instituto Alfa e Beto³¹.

São diretrizes orientadoras do Programa Família Que Acolhe: I – a doutrina da Proteção Integral à Criança, nos termos do Art. 227 da Constituição Federal; II – os preceitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente para o estímulo ao desenvolvimento das capacidades e potencialidades da criança. O público alvo do Programa Família Que Acolhe são: I – as adolescentes gestantes e suas respectivas famílias; II – gestantes cadastradas no Bolsa Família; III – reeducandas dos sistemas penitenciários; IV – famílias participantes do programa Casas Mãe; e V – as crianças com idade entre zero a seis anos e suas respectivas famílias. § 1º São consideradas prioridades, para fins deste programa: I – famílias que recebem o Bolsa Família; II – famílias cadastradas no CadÚnico; e III – crianças até seis anos que requeiram atenção especial, conforme cadastro realizados no CadÚnico; IV – famílias identificadas pela Secretaria Municipal de Gestão Social.

A partir das prioridades acima elencadas, vale destacar que as crianças que frequentam as Casas Mãe podem ser filhas de mães que estão cumprindo pena em sistema carcerário, como também de mães de baixa renda que são beneficiárias do Programa Bolsa Família. Desta forma, é importante considerar o tipo de conteúdo que a literatura infantil oferece para as crianças, pois pode destoar de sua realidade social. Neste sentido, é importante o papel da mediação como forma de pré-avaliar o elenco de livros a serem utilizados nas atividades de contação de histórias.

Dentre as ações do FQA, está a de facilitar o acesso aos serviços públicos de saúde, educação e desenvolvimento social, bem como incluir e acompanhar as crianças nas Casas Mãe do Município de Boa Vista e na rede de Educação Infantil.

³¹ O Instituto Alfa e Beto chegou em Boa Vista, por meio de contratação da prefeitura, em 2013 com o objetivo de compensar a deficiência dos alunos da Rede Pública de Ensino. Esse Programa dispõe, de um conjunto variado de materiais elaborados de acordo com os princípios do ensino estruturado. O Programa abrange todas as áreas do desenvolvimento infantil. São mais de 250 habilidades específicas trabalhadas ao longo do Pré I e II, que englobam as áreas Pessoal e Social; Matemática e Lógica; Ciências; Artes; Linguagem, Leitura e Redação; Estudos Sociais; e Desenvolvimento Motor. Todavia as crianças atendidas pela creche utilizam apenas os livros de Literatura Infantil (INSTITUTO ALFA E BETO, 2010).

De acordo com a Prefeitura, quem faz parte do programa FQA já tem vaga garantida nas Casas Mãe e quando sobram vagas, são sorteadas entre os interessados da comunidade, sendo necessário se inscrever pelo serviço de Call Center, centro de atendimento oferecido pela prefeitura, em data divulgada por edital da SMEC, via meios de comunicação da cidade. Nos últimos anos, a Prefeitura vem inaugurando novos Núcleos em outros bairros. Em 2016, as Casas Tia Neide e Vovó Rosa foram reformadas externa e internamente e a Casa Mãe Luz do Sol foi inaugurada. Cada Casa acolhe até trinta crianças, com idade de dois e três anos e onze meses. Ao todo, somam cerca de noventa crianças atendidas em período integral, preferencialmente oriundas do FQA.

5.2. CASAS MÃE: A PRÁTICA DA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

As atividades de mediação de leitura são parte integrante das atividades cotidianas das educadoras nas Casas Mãe: são incorporadas à vivência das crianças de forma gradativa. As educadoras, num primeiro momento, são as principais mediadoras da relação das crianças com a leitura. Posteriormente, dada a visão abrangente do FQA, a mediação de leitura tende a ocorrer no ambiente doméstico, com a participação de familiares, bem como entre as próprias crianças em seus momentos de entretenimento. Vinte e uma profissionais comportam a equipe do Núcleo Equatorial, dentre as quais, quatorze educadoras foram entrevistadas.

Os espaços internos onde são realizadas as atividades de mediação de leitura são adequados sob o aspecto estrutural, pois são bem iluminados e climatizados. O ambiente é bastante agradável, o que é importante para o desenvolvimento das interações sociais, para o estímulo à escuta e participação das rodas de leituras.

As educadoras organizam o ambiente de modo a torná-lo o mais familiar possível e menos formal. Ainda no mesmo cômodo, há um amplo espaço com um móvel aberto com divisões, onde as crianças deixam seus sapatos e objetos de uso da sala, além de vários compartimentos em outra parede para guardarem suas mochilas. Uma televisão, diversos brinquedos, materiais pedagógicos elaborados pelas educadoras para utilizar na rotina das crianças e um grande móvel em madeira com elementos que estimulam a coordenação motora e sensorial da criança também estão presentes.

Com relação ao material escolar, também não faltam os principais itens de utilização em atividades pedagógicas, como giz de cera, caneta hidrográfica, lápis de cor, tinta guache, lápis e borracha, apontadores e diversos tipos de papel para trabalhar com as crianças, além de

tecidos de TNT, folhas de EVA³², diversos tipos de cola, tesoura, pistola de cola quente, ou seja, materiais que podem ser utilizados para estimular a criatividade e o lúdico da criança.

Com relação aos livros de Literatura Infantil, observei que sua renovação era anual, mas esta frequência foi interrompida depois que a Prefeitura não mais renovou o contrato com o IAB, em janeiro de 2018. A coordenadora do núcleo afirmou não receberem novos livros desde 2016. Os livros que as Casas ainda possuíam estavam visivelmente desgastados pelo uso diário das educadoras e pelo manuseio das crianças, o que por um lado é positivo, pois significa que estão sendo bastante utilizados. Por outro lado, observei que os que ainda lá têm já estão começando a se desgastar, o que pode prejudicar a mediação de leitura das educadoras, pois alguns livros estavam com páginas rasgadas, com falta de conteúdo e imagens, além de frequentemente ter os mesmos livros e já não despertar o interesse das crianças na hora da experiência com a leitura literária. Alguns livros ainda eram doados por algumas mães, sem nenhum critério específico. Neste contexto podemos encontrar bons livros, com boas histórias; no entanto, talvez a falta de conhecimentos sobre mediação, sobre processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, pode prejudicar a mediação intencional da Leitura Literária.

Como destacam autores especialistas em formação leitora a partir da infância, é importante que as interações das crianças com livros e assemelhados seja marcada por algum grau de afetividade, isto é, o carinho e o cuidado com o manejo dos materiais devem ser estimulados no sentido não apenas da valorização de um item que é de uso coletivo, seja ele doado ou não, mas, principalmente, como forma de valorizar a fonte de conhecimentos que representa. Trata-se de apreciar a leitura por meio dos livros, proporcionadas por condições convidativas em um ambiente confortável na qual a atmosfera contribui para a aprendizagem e para as interações sociais.

Nas Casas também há caixas para brinquedos, diversas caminhas de plástico e de fácil montagem, para as crianças dormirem após o almoço, e uma grande cortina que divide o cômodo, que se fecha na hora do sono, depois do almoço e para momentos de atividades de mediação de leituras.

Nas três Casas Mãe, ao todo, eram quatorze educadoras que se dividiam para trabalhar diretamente com as crianças, sendo apenas três contratadas como professoras e as

³² Sigla para *Ethylene Vinyl Acetate* ou, em português, etileno acetato de vinil.

outras onze, como cuidadoras. Destas quatorze educadoras, treze possuíam formação completa em Licenciatura em Pedagogia. Em nível de pós-graduação, 21% concluíram uma especialização na área da educação, 79% ainda não concluíram ou não possuíam pós-graduação.

Na formação dessas educadoras, 14% disseram não ter tido acesso à Literatura Infantil, 28% obtiveram durante a graduação e 58% obtiveram somente no ambiente de trabalho, por meio de iniciativa da Prefeitura. Esta é uma realidade que evidencia parte da dificuldade das educadoras em atuarem na mediação, pois poucas tiveram oportunidade de longo contato com os livros literários infantis.

Com relação ao tempo de atuação das educadoras no magistério, constatei que 29% atuam há mais de dez anos, 29% atuam entre três e cinco anos, 14% atuam entre um e dois anos e 29% atuam a menos de um ano no magistério. Em relação ao tempo de atuação das educadoras nas Casas Mãe, verifiquei que 64% atuam a menos de dois anos, 14% entre dois e quatro anos e 22% atuam entre quatro e seis anos.

Vale destacar que o/a professor/a que atua na Educação Infantil, e que não recebeu formação adequada, de modo geral, tem dificuldade para utilizar as ferramentas necessárias para desenvolver os objetivos da escola nessa etapa de ensino, sendo muito comum aulas restritas à espontaneidade e/ou improvisado, o que compromete o desenvolvimento das crianças de forma adequada. Assim, também é importante que a educadora se posicione de forma ativa e reflexiva sobre suas atividades, para que possa atuar a partir de uma práxis social intencionada, por um sujeito consciente de seus determinantes sociais, ou seja, evitar que seja pensada de forma desarticulada e aleatória.

Quanto às experiências pessoais com a leitura literária, todas responderam que leem algum tipo de literatura e que têm gosto pela leitura habitual e também pela Literatura Infantil: 43% das entrevistadas leem somente Literatura Infantil e 57% leem também outros gêneros literários, dentre os quais 36% leem conteúdo religioso, 7% leem literatura contemporânea (romances em geral) e 14% apontaram para o costume de lerem jornais e artigos de revistas. Sobre como foi a experiência com a mediação de leitura literária, 79% responderam terem experiências positivas e 21% responderam que ainda estão com dificuldades em realizar a mediação, principalmente com relação às perguntas e na forma como é contada a história.

As educadoras que disseram ter boa experiência revelam maior intimidade com a leitura dos livros literários, o que demonstra segurança e tranquilidade em suas atuações, além de perceberem boa aceitação das crianças. De fato, pude concluir que profissionais que atuam na iniciação da leitura precisam ser bons leitores, pois é importante que tenham gosto pela leitura, para então transmitir para as crianças este tipo de prazer. Além disso, observei que é necessário ter o hábito de procurar novos gêneros literários e envolver-se com as histórias que lê, pois uma das maiores responsabilidades das educadoras é motivar seus alunos a construir conhecimento e nos livros pode-se encontrar meios de novas aprendizagens.

Quanto à formação inicial, foi questionado se tiveram acesso à Literatura Infantil quando crianças, como e de que modo isso aconteceu. Um grupo de 79% de educadoras disse ter acesso na infância em casa ou na escola, enquanto que 21% não tiveram ou não lembram de ter acesso da Literatura Infantil na infância, apenas durante o curso de graduação em contato com as crianças nos estágios. Este é um resultado que já revela suas dificuldades com a mediação, pois a leitura literária não lhes foi ofertada desde a infância, salvo para a minoria delas. A criança que é motivada a ler, possivelmente será um futuro leitor. Ter contato com os livros por meio de livrarias e bibliotecas desde cedo, além do ambiente escolar, oferece grandes possibilidades de tornar a pessoa um leitor em potencial. Assim, se faz necessário contínuo incentivo e capacitações, para que as educadoras possam também se descobrir no mundo da Literatura Infantil e ajudar a construir novos pequenos leitores em grandes leitores, pois também vivemos em constante aprendizado.

Quanto à atuação profissional com a leitura literária e a contribuição da Literatura Infantil nas suas aulas para seus alunos, todas as profissionais responderam perceber que a Literatura Infantil pode contribuir de forma positiva em suas aulas, com a maior interação, melhora na oralidade, na aquisição e ampliação do vocabulário, na socialização entre as crianças, na postura leitora e na imaginação. O trabalho com os gêneros textuais desde a educação infantil permite à criança, a experiência com textos diversos mesmo antes do processo formal de alfabetização, e poderá ajudar nas práticas de letramento, mesmo que ela ainda não domine o sistema da escrita.

Em cada Casa há uma professora responsável pela condução das atividades, que são executadas conforme um cronograma de planejamento de aula, elaborado em colaboração com a coordenação do Núcleo. Cada professora conta com o apoio das outras onze cuidadoras, para auxiliar na rotina e nas atividades com as crianças. As professoras trabalham

até o meio-dia e a partir desse horário as crianças ficam sob a responsabilidade das cuidadoras. Todas, no entanto, realizam a mediação de leitura literária.

A contação de histórias pode ocorrer tanto no período da manhã quanto a tarde. Se pela manhã não houve contação de histórias, elas terão essa atividade no período da tarde. Essa atividade é quase sempre realizada com as crianças sentadas no chão, em círculos, sobre colchões ou sobre colchas. Ao longo das observações, constatei que a hora da mediação de leituras era a mais esperada. As histórias infantis eram contadas de várias formas, muitas vezes com apoio de material lúdico, que auxilia a educadora a construir o cenário necessário para que as crianças possam se envolver com o tema proposto.

A mediação, em geral, é iniciada com a apresentação da capa do livro, o/a autor/a, o/a ilustrador/a e os personagens compostos na história a ser contada. Esta é uma forma de orientar a criança sobre o livro, quem escreveu aquela história, quem desenhou aquelas imagens e, assim, proporcionando consciência sobre a construção do livro para a criança. Conforme a mediação vai acontecendo, a educadora mostra as ilustrações do livro para as crianças, sendo esta uma estratégia importante para que a imaginação das crianças seja também motivada pelas imagens e pela articulação entre observação e audição. De tempo em tempo, a educadora faz perguntas sobre a história narrada.

Nem sempre, no entanto, a mediação é realizada por meio de livros. Algumas vezes são contadas histórias a partir da memória das educadoras. Neste caso, emprego apenas o termo “contação de histórias” ou “mediação sem livro”. Embora não se esteja de posse imediata do livro infantil, não se está deixando de fazer mediação: apenas o livro não está necessariamente presente enquanto objeto físico. Estas observações são importantes para que não se faça juízo errado sobre o conceito de mediação. Ainda que sejam formas diferentes de oferecer conteúdo literário às crianças, a contação é uma forma de mediação e, por não apresentar o livro, não é menos importante ou menos eficaz.

Nas observações da mediação que realizei, pude perceber o quanto as professoras gostavam de contar histórias de Monteiro Lobato e histórias de cunho religioso para as crianças, onde valores cristãos são exaltados. Entretanto, também pude perceber que as professoras tinham pouco conhecimento de autores mais atuais, o que para o processo de desenvolvimento da criança pode limitar o conhecimento de novas histórias, que contribuem para o desenvolvimento esperado e não restringem a sua aprendizagem.

Durante a mediação, uma técnica bastante utilizada é dar imagem aos personagens, por meio de materiais como EVA ou palitos de picolé, por exemplo. Cartazes com desenhos feitos pela educadora são também utilizados, bem como painéis com uso de adesivo para fixação das peças recortadas previamente pela educadora. Verifiquei, com isto, que o estímulo visual é de fundamental importância para auxiliar no despertar da imaginação infantil.

Outro recurso bastante importante é o sonoro, por meio da modulação vocal: conforme uma história é contada, a voz da educadora muda, seja para diferenciar os personagens, seja para dar ênfase a determinados trechos da narrativa. Este recurso, por vezes, é empregado de forma cênica, ou seja, a educadora pode se fantasiar de determinado personagem para atrair ainda mais o interesse e a atenção das crianças. Às vezes o recurso cênico é empregado em outros locais da Casa, como no refeitório ou no pátio, quando o clima está mais ameno.

Durante a mediação, é também empregado o recurso de motivar a atenção das crianças por meio de perguntas, o que fortalece as habilidades de domínio da linguagem oral e, conforme os especialistas, facilita consideravelmente a memória. Além disso, esta estratégia faz com que a criança ative recursos cognitivos para imaginar as histórias enquanto responde às perguntas, de forma espontânea.

As crianças, atentas às histórias, participam respondendo à educadora; outras procuram se antecipar e tentam imaginar o que vai acontecer com os personagens. Após a mediação, as educadoras prosseguem com mais algumas perguntas sobre a narrativa feita. São perguntas do tipo: Gostaram da história? O que vocês mais gostaram? Quem eram os personagens dessa história? Vocês sabem o porquê aconteceu isso (com algum personagem da história)? Depois de trabalhado o momento de perguntas-respostas, as educadoras também utilizam a estratégia de motivar a criação de desenhos sobre as histórias ouvidas, o que é também de extrema importância para o desenvolvimento de habilidades motoras e artísticas, assim como é fundamental para o estímulo à imaginação.

A mediação realizada tende a ser, em sua maior parte, de fábulas clássicas ou de histórias mais recentes da Literatura Infantil. As educadoras apontaram os gêneros literários que seus alunos mais gostam de ouvir: 37,5% disseram serem os contos, 12,5% fábulas, 12,5% as lendas e 37,5% os demais gêneros.

As leituras mediadas observadas são basicamente do gênero épico para crianças, ou seja, narrativas que trazem como elementos essenciais o narrador, responsável por contar a

história; o enredo, em que constitui uma sucessão dos acontecimentos; os personagens; o tempo, para conhecer em que época ocorre a história; e o espaço, que registra onde ocorre os episódios. De qualquer modo, pude perceber a diversidade de gêneros que são disponibilizados para as crianças, o que representa um enriquecimento no processo de mediação e de formação leitora.

Na pesquisa, identifiquei que os autores mais trabalhados pelas educadoras foram: Monteiro Lobato, com um percentual de 31%; Ana Maria Machado, com 19% e Ruth Rocha, com 4%. Os demais autores citados somam 46%. Percebi que os autores mais citados pelas educadoras são referências no campo da Literatura Infantil, considerados clássicos ou pioneiros nesse campo. Todavia, é fundamental ampliar o acesso, tanto aos gêneros quanto aos autores, uma vez que essa diversidade poderá ampliar o universo literário das crianças, bem como contribuir para formação de um leitor mais crítico e consciente do seu papel na sociedade. Desta forma, deve-se considerar apresentar os clássicos, mas também explorar os textos literários dos novos autores, proporcionando vivências que contribuem para o efetivo letramento literário.

Todas as histórias quase sempre trazem algum tipo de ensinamento moral, o que pode impor um autoritarismo ideológico que faz do leitor infantil um sujeito passivo do texto e da voz imponente de quem está contando a história. Assim, para evitar a imposição pelo adulto e para que as crianças possam ter autonomia na concepção desses valores, a mediação deve permitir que as crianças possam interagir e expor suas experiências e percepções pessoais, calcado no respeito mútuo e no estímulo ao desenvolvimento da autonomia. Em algumas situações, observei que algumas crianças ficavam mais distraídas ou mesmo ociosas durante a mediação, mesmo com recursos lúdicos ou cênicos. Nestes casos, pude observar que talvez a falta de familiarização com a história, bem como a ausência de planejamento da mediação a ser contada, podem ter prejudicado o interesse pela história e a atenção das crianças.

Observei que as educadoras se preocupam com o aspecto lúdico, com o ambiente onde ocorre a mediação e com recursos como a entonação da voz, o uso de gestos e de imagens. O domínio de contar histórias, no entanto, percebi prejudicado por relativa insegurança neste tipo de atividade, que não é fácil e, em alguns casos, como já destacado, pela falta de familiaridade com a história por parte da educadora. Isto foi perceptível quando observei que nem sempre houve preocupação com a sequência da história mediada, que em geral tem início, meio e fim, o que define o planejamento daquela atividade. Percebi também

que as perguntas poderiam ser mais exploradas, para estabelecer relações com os conhecimentos prévios das crianças, a contribuir para o desenvolvimento da imaginação das crianças.

Por não ser uma atividade muito fácil e exigir bastante criatividade por parte das educadoras, a mediação precisa ser bem planejada e conduzida, pois há uma importante responsabilidade em jogo, a de formar leitores e leitoras. Portanto, as educadoras devem assumir uma postura reflexiva sobre a escolha das histórias, os materiais utilizados e sua postura perante as crianças durante a mediação. Além disso, é importante estar sempre atenta às crianças, a principal motivação de ser da mediação.

Ao planejar, não se deve limitar ao que está no papel, mas ir além e pensar nos desdobramentos sociais de cada história mediada. É preciso considerar também que o planejamento deve estar preparado para eventuais imprevistos, cuja solução precisa ser pensada antecipadamente. Tais imprevistos podem ser o manifesto desinteresse pela forma como está sendo feita a mediação ou perguntas inusitadas feitas pelas crianças.

Além do ambiente formal da Casa Mãe, uma vez por semana a criança leva para casa uma sacola, um estojo com uma borracha, doze lápis de cor, um apontador, um livro de Literatura Infantil escolhido por ela, um caderno para desenho e anotações dos pais e educadoras. A proposta é que após os pais contarem a história do livro, as crianças possam desenhar, no caderno, o personagem do livro que mais gostou ou que mais chamou sua atenção no decorrer daquela história. É de grande relevância esta continuidade da mediação de leitura no ambiente familiar para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Este é um aspecto importante sobre o tema da mediação porque, em geral, o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, por meio de algum membro da família, seja pela escuta de contos de fada, de trechos da Bíblia ou mesmo de histórias modificadas pelos pais ou cuidadores domésticos.

A escuta de histórias em ambiente doméstico pode se dar por meio da televisão ou mesmo, nos tempos atuais, pelos recursos eletrônicos, como aparelhos celulares ou computadores, a depender da classe social da criança e do tipo de ambiente familiar. Por isso é muito importante ter em mente que a mediação de leitura pode ser anterior à entrada na educação formal e pode já trazer, na criança, experiências positivas, mas também negativas, que devem fazer com que as educadoras estejam atentas a estas questões.

Neste sentido, observo que a formação continuada na educação infantil pode preencher certas deficiências, pois exige em seu processo um empenho de desenvolvimento contínuo, com intuito de acompanhar mudanças, rever e renovar os seus próprios conhecimentos e competências. A formação continuada é necessária, não apenas como forma de aprimoramento profissional, mas é também direito de todas as educadoras e daqueles que precisam de uma escola pública de qualidade.

Ademais, é preciso refletir sobre as práticas educativas nas creches, pré-escolas e escolas. Estas práticas podem ser o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar na formação da sociedade, como bem apontava Vygotsky. Para as educadoras que foram sujeitos deste estudo, quando perguntadas sobre o que é mediação da leitura literária, 21% não apresentavam um conhecimento claro sobre seu significado. Pode parecer pouco, mas para quem atua nesta área diariamente, trata-se de uma deficiência formativa com impactos sobre a formação leitora das crianças.

Neste contexto, com relação à educação infantil, se faz necessário proporcionar às educadoras, meios de reflexão, discussão e avaliação das atividades de mediação desenvolvidas nas instituições, com o intuito de adequar o planejamento, rever metodologias e subsidiar novas práticas, visando contribuir como a oferta de uma real educação infantil de qualidade.

5.3. IAB E A APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

O IAB elegeu a primeira infância como uma de suas missões primordiais. Neste escopo, promove ações que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e, particularmente, para o desenvolvimento da linguagem, que considera como fator de sucesso escolar. A meta de seu projeto é promover o hábito de leitura em casa, a partir das experiências de leitura nas creches, assim, considera fundamental a mediação da leitura para crianças. Segundo este Instituto, os atos de ler se misturam com os de brincar e conversar, na primeira infância, e assim deve ser para que torne a leitura uma atividade de prazer e também porque esses são os instrumentos que a criança usa para aprender. Estes instrumentos, diferentemente do que se pode pensar, não são de efeito automático. Bons resultados irão depender de quem os organiza para as crianças e da forma de usá-los, ou seja, ler, brincar e conversar são instrumentos essenciais nesse processo. Pais e outros cuidadores desempenham um papel fundamental para que esses instrumentos sejam capazes de desenvolver a linguagem, o pensamento e a inteligência da criança.

Segundo o IAB, mesmo antes de aprender a ler, o contato com livros e a leitura feita por adultos ajuda a criança a dominar um tipo diferente de linguagem, que vai além da praticada no seu cotidiano. Os livros são vistos como capazes de ampliar possibilidades que vão além do brincar, uma vez que apresentam às crianças formas diferentes de apreender o mundo. As figuras, palavras e sinais permitem variadas formas de abstração. São, portanto, diversas as linguagens usadas para compreender o mundo. Neste sentido, possibilitam adquirir um vocabulário mais rico, que são as unidades básicas do pensamento, pois os conceitos são articulados por meio das palavras. A leitura proporciona o contato da criança com estruturas gramaticais mais complexas do que as usadas no cotidiano, o que permitirá desenvolver formas diversas de se expressar.

Os livros também permitem uma saudável interação entre crianças e adultos, pois colaboram com o surgimento de grande diversidade de temas, muito além do que apenas o dia a dia poderia oferecer. Sentimentos, anseios, sonhos, opiniões são expressos e comunicados, bem como a opinião alheia é compreendida. Além disso, os livros permitem que as crianças mergulhem no universo dos sons, rimas e ritmos da língua, o que será de grande utilidade quando da consolidação da alfabetização e nas formas de expressão que serão encontradas ao longo da vida escolar. Assim, a proposta pedagógica do IAB converge para a ideia de que mediar a leitura não se limita a dar os primeiros passos no alfabetizar da criança ou de ensiná-la a ler, mas de introduzi-la no universo literário e de significados, o que amplia suas capacidades cognitivas e de socialização.

Segundo a metodologia IAB, é de extrema importância a leitura pré-escolar, porque ela favorece o desenvolvimento social e linguístico da criança. Como vimos, a criança dispõe de três instrumentos básicos para aprender: conversar, brincar e ler. Estes instrumentos são classificados como socialmente interativos e baseiam-se na imitação, mesmo que envolvam ações individuais, tais como os atos de conversar sozinha, brincar sozinha e, naturalmente, ler sozinha. No entanto, são atos de exercício mental, pois a aprendizagem provém da interação com o mundo, com outras crianças e especialmente com adultos.

Por meio destas atividades, ocorre o desenvolvimento em seus diferentes aspectos: físico, motor, social, emocional, moral e cognitivo, incluída aí a linguagem. No entanto, é importante observar que a televisão, por exemplo, não substitui a interação que ocorre por meio da mediação da leitura, que é o mecanismo que produz a eficácia. A linguagem é, pois, aprendida por imitação, nas diversas oportunidades de interação social.

A proposta do Guia de 600 livros é assim pensada: 100 livros por ano, de zero a seis anos de idade, ou seja, são 100 livros por ano que antecede a entrada da criança no ensino fundamental. Dito de outra forma, são cerca de dois livros por semana, o que é considerado recomendado pela equipe técnica do IAB. Ainda que no primeiro ano de vida essa meta possa não ser alcançada, nos demais é considerada bastante plausível, considerada a necessidade de leituras repetidas de alguns livros, pois a criança leva mais tempo que o adulto para aprender e explorar a riqueza dos livros. Antes que se pense que a proposta é ousada, o IAB indica que mais importante do que a quantidade de livros, é a escolha dos livros, por meio de três critérios, utilizados na elaboração do Guia: qualidade, adequabilidade e diversidade.

O critério de qualidade inclui avaliar o livro quanto ao conteúdo, à linguagem, às ilustrações e aos cuidados editoriais. Nesse aspecto, o IAB confia na opinião de juízes³³ qualificados para fazer a revisão dos livros. O segundo é o critério da adequação à faixa etária, que leva em conta características visuais de um livro e o volume de texto, assim como características do desenvolvimento infantil; não há critérios rígidos de seleção, pois o mediador deve considerar também as preferências da criança e, então, ampliar seu universo de interesses. O terceiro critério é a diversidade de conteúdo, que depende da oferta existente no mercado editorial, pois a oferta de livros é reduzida em alguns gêneros literários. No entanto, como discutido no capítulo 1 desta dissertação, observamos que o conteúdo dos livros infantis tende (1) a reproduzir os valores da época em que foram produzidos; e (2) a trazer temas que são importantes para o mundo adulto ou que os adultos consideram importantes.

É necessário destacar também que há de se considerar as preferências infantis, para além das recomendações etárias, bem como avaliar os valores sociais que qualquer obra tenha a intenção de transmitir (SOUZA, 2010). Sem considerar as preferências das crianças, a leitura pode não avançar. Paralelamente, há a necessidade de uma supervisão cuidadosa de um adulto, professor/a ou pais, pois estes, deverão ter o cuidado de saber descartar ou priorizar tal obra. Suas escolhas precisam passar por critérios literários, éticos e pedagógicos, que promovam, na criança, o gosto mais apurado e possam contribuir para a construção diversificada de valores, além de proporcionar novos horizontes. Destaca-se ainda, que as obras eleitas, precisam oferecer, por meio da linguagem simbólica, uma magia indispensável à própria existência (SOUZA, 2010).

³³ Não encontramos, no Guia do IAB, como são selecionados tais juízes, bem como suas qualificações nem como é feita a avaliação dos livros.

Passo então a realizar, a partir da próxima página, a discussão dos resultados baseados na análise de conteúdo dos livros infantis que fazem parte do programa IAB de educação infantil. Limitamo-nos, de acordo com os objetivos desta pesquisa, aos livros destinados à faixa etária de dois a três anos e onze meses de idade. Desse modo, seguiremos agora com a apresentação dos livros de literatura infantil selecionados para análise, conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1: Relação dos títulos selecionados.

Título do livro	Gênero literário	Classificação etária	Tema	Contribuições para o desenvolvimento infantil.
Asa de papel	Imagem	2 anos	Despertar o hábito da leitura.	Apresentar o livro como um recurso de incentivo a imaginação e aquisição de novos conhecimentos.
A bruxinha e o Godofredo	Imagem	3 anos	Cooperação	Demonstrar a importância das boas relações sociais e da humildade.
A vaca Mimosa e a mosca Zenilda	História engraçada	2 anos	Conflitos	Despertar para a sonoridade da rima e para o bom humor.
A verdadeira história dos três porquinhos	História engraçada	3 anos	Conflito	Desperta o sentimento de justiça a partir das diferentes perspectivas de uma mesma situação.
O rouxinol e o imperador da China	Tradicional	3 anos	Liberdade individual	Reconhecer as próprias limitações para com a liberdade do outro.
A galinha que criava um ratinho	Tradicional	2 anos	Protagonismo feminino	Repensar o papel de gênero.
A velhinha que dava nome as coisas	Conto	2 anos	Valorização dos laços afetivos.	Trabalhar as emoções próprias das relações humanas.
Guilherme Augusto Araújo Fernandes	Conto	3 anos	Empatia	Contribui para desenvolver o sentimento de empatia.
O livro da mamãe	Informativo	2 anos	Diversidade	Compreender as diferenças.
As caixas que andam	Informativo	3 anos	Educação para o trânsito.	Contribui para refletir sobre a desigualdade social e a violência no trânsito.

Fonte: a autora.

Os dois primeiros livros fazem parte do gênero literário “imagem”. Trata-se de um gênero literário destinado a crianças em idade pré-escolar, portanto para seu uso aplicado à educação de crianças ainda não alfabetizadas. O foco deste gênero de literatura infantil reside na exploração dos recursos de linguagem não verbal por parte da educadora. São livros ricamente ilustrados e com grande apelo imagético. A linguagem verbal empregada nesta categoria de textos deve ser interpretada e mediada por um adulto para acompanhar as observações realizadas pelas crianças e, assim, permiti-la avançar com segurança pela zona proximal de desenvolvimento da habilidade de leitura.

O primeiro livro da seleção, intitulado “Asa de papel”: foi ilustrado por Marcelo Xavier³⁴ e é indicado para crianças a partir de dois anos de idade.

Figura 1: Livro “Asa de papel”.



Fonte: Amazon (2021).

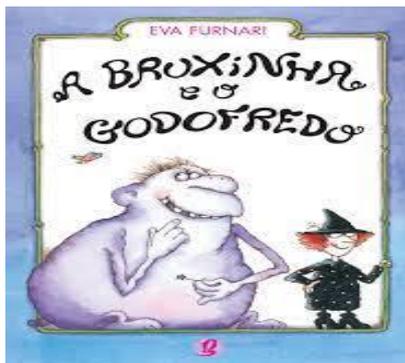
Em sua narrativa, é sugerido ao leitor que qualquer livro pode ser um ótimo companheiro para eventuais momentos de solidão. O autor instiga, por meio do texto verbal e não-verbal, que a criança descubra as inúmeras possibilidades que os livros podem oferecer, em termos de conhecimento e entretenimento. O título remete ao uso da imaginação, necessário ao bom aproveitamento da literatura: Asa de Papel – onde o papel é o livro, e as asas remetem aos “voos de imaginação”. A história conduz o leitor ao uso do livro como objeto de crescimento intelectual e de lazer, onde a criança poderá exercitar a imaginação e o pensamento.

³⁴ Nascido em Ipanema, interior de Minas Gerais, em 19 de maio de 1949. É formado em Publicidade pela PUC-Minas e artista plástico autodidata. Filho de Herondina Moreira Xavier (*professora de música*) e Ruy Xavier Pinto (*dentista em Ipanema*). Reside atualmente em Belo Horizonte. Tem 21 livros publicados. Vários receberam premiações, dentre elas estão o Prêmio Jabuti, em 2001, para "Festas", na categoria Ilustrações e de melhor ilustrador, em 1994, para "Asa de Papel"(XAVIER, 2021).

Neste texto, a criança é subjetivamente motivada para o hábito da leitura, contribuindo para que descubra novos conhecimentos e formas de ver o mundo. O texto coloca o livro infantil como objeto de companhia para a criança, ao lhe oferecer novos conhecimentos e promover novas experiências, despertando-a para um mundo antes não imaginado. O autor propõe a leitura de um livro para os momentos de solidão: a criança já se depara, então, com imagens de uma pessoa em diferentes cenários ilustrados em cada uma de suas páginas. Desse modo, a criança pode começar a relacionar, em seus pensamentos, as imagens que ela vê no livro, a história que lhe é contada e sua própria realidade enquanto sujeito-leitor. O texto sugere então que os livros podem oferecer diversas experiências sensoriais, ao ser capaz de proporcionar à criança algo que ela ainda não viveu, mas que pode ser vivenciado por meio da literatura. Assim, o autor sugere que ao ler, a criança se abre a novos caminhos para imaginar-se em lugares diferentes ou em contato com criaturas que somente o livro, sua boa companhia para momentos de isolamento, pode levá-la.

O segundo livro analisado é “A bruxinha e o Godofredo”. Sua autora e também ilustradora é Eva Furnari³⁵, e o texto é sugerido para crianças a partir de três anos de idade.

Figura 2: Livro “A Bruxinha e o Godofredo”.



Fonte: Amazon (2021).

³⁵ Eva Furnari nasceu em Roma, Itália em 1948. Veio para o Brasil aos dois anos de idade e reside em São Paulo até hoje. Em 1976, formou-se em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo. Foi professora de artes no Museu Lasar Segall de 1974 a 79. Na década de 80 colaborou como desenhista em diversas revistas e recebeu o Prêmio Abril de Ilustração em 1987. Durante quatro anos publicou semanalmente histórias da Bruxinha no suplemento infantil do jornal Folha de S. Paulo. Começou sua carreira de escritora e ilustradora em 1980 e já publicou mais de 60 títulos. Muitos de seus livros foram adaptados para o teatro: Lolo Barnabé, Pandolfo Bereba, Abaixo das canelas, Cocô de passarinho, A bruxa Zelda e os 80 docinhos, A Bruxinha Atrapalhada, Cacoete e Truks, sendo que esta última recebeu o prêmio Mambembe em 1994. Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu diversos prêmios. Entre eles, sete prêmios Jabuti da Câmara Brasileira do Livro (CBL): Melhor Livro Infantil por Felpo Filva e Melhor Ilustração pelos livros Truks, A bruxa Zelda e os 80 docinhos, Anjinho, O Circo da lua, Cacoete e Felpo Filva. Foi premiada nove vezes pela FNLIJ e recebeu o Prêmio da Associação Paulista de Crítica (APCA) pelo conjunto da obra (FURNARI, 2015).

Este livro traz dois personagens – uma bruxinha e o Godofredo, uma espécie de “monstro desastrado”. A história apresenta à criança o tema da cooperação social. O comportamento inicial do personagem Godofredo é apresentado como hostil e conflituoso, o que se observa por meio da expressão da teimosia e egoísmo do monstinho, o que ao longo da narrativa ilustrada causa frustração e insucesso a este personagem. A bruxinha, com sua paciência e sabedoria, conduz a relação que inicialmente era conflituosa, para cooperativa, e com isso a criança aprende a importância das boas relações sociais e do ato de ouvir as outras pessoas.

Godofredo, ao longo da primeira metade da história, procura apenas obter vantagens pessoais da varinha mágica da bruxinha, de quem ele a tomou com hostilidade. No entanto, a narrativa vai sendo desenvolvida no sentido de que Godofredo não consegue ter sucesso no uso desta ferramenta de poder – a varinha. Ao devolver sua varinha mágica, depois de inúmeras tentativas desastrosas, a bruxinha generosamente realiza um desejo de Godofredo, que é voar, e Godofredo a pega pela mão para voarem juntos. O texto explora as emoções humanas de conflito, cooperação e suas ambiguidades. A varinha mágica é um objeto utilizado como meio de disputa por um poder: o poder de realizar o que se quer, embora nem sempre saibamos fazer uso adequado deste “poder” ou nem sempre o que se quer é algo que, ao fim, nos faz bem. Após diversas vezes tentar utilizar a varinha de forma egoísta e não obter felicidade, Godofredo entrega humildemente a varinha à sua dona, e este instrumento que antes era elemento de discórdia, se torna um elemento de união: o conflito se transforma em cooperação.

Ao final da história, o livro traz uma atividade para as crianças, na forma de orientações em uma cartinha escrita pela bruxinha: trata-se de uma atividade para organizar os títulos da historinha em seus capítulos ali elencados, pois Godofredo havia devorado todos por sua agressividade ao longo da narrativa. A bruxinha ainda descreve Godofredo como alguém que, embora tenha sido egoísta e agressivo, no fundo pôde se tornar alguém melhor, por meio das experiências aprendidas e do contato com a paciente bruxinha.

Nesta história, a criança é levada a se colocar “na pele” de Godofredo, para então perceber a importância da humildade e da cooperação social, pois nem sempre podemos resolver tudo sozinhos e nunca devemos pensar em obter vantagens individuais nas relações sociais. A história pode ser contada por meio de suas imagens, sendo o texto um apoio para a mediação da leitura.

No livro “A bruxinha e o Godofredo”, a criança é motivada a compreender as atitudes dos personagens por meio das imagens: ela tem a oportunidade de desenvolver e expor suas impressões por meio da sua imaginação a partir do que vê na sequência da história, e assim formar seu próprio repertório de criticidade. Neste sentido, é fundamental a mediação de um adulto leitor, pois as ações socialmente propostas pelas histórias infantis não se concretizam eficazmente sem a mediação como processo educativo, como propõe Elkonin (1987b). Paralelamente, é importante à criança a oportunidade de expor suas percepções do que viu e compreendeu, além de ouvir o que as demais crianças compreenderam durante o ato socioeducativo de mediação de leitura. Novamente temos então o que destaca Vygotsky (2010), na percepção de que a linguagem – e neste sentido a literatura e o diálogo que sobre ela se estabelece - é o elo entre o pensamento e a aprendizagem social.

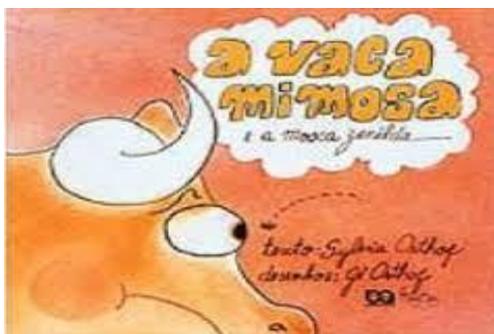
Os livros de imagem desta análise trazem para a criança pequena o que para ela é de fácil compreensão: as imagens e as expressões de uso corrente. Como ainda estão no processo inicial de leitura, precisam se familiarizar com as letras e as palavras, sendo as imagens sua primeira forma de “leitura” do livro. Assim, como ensina Petrovsky (1979), no contato com elementos concretos do livro infantil – particularmente as imagens – as crianças podem deslocar sua imaginação para os elementos simbólicos da realidade social relacionada ao contexto histórico e cultural. No caso destes livros analisados, o elemento simbólico remete, no primeiro caso, à necessidade da alfabetização, da escolarização e da familiarização com livros, o que se tornou uma expectativa das sociedades urbanas industrializadas. Neste sentido, é sempre importante distinguir a educação como forma de preparar para o mercado de trabalho, da educação libertadora, que permite o desenvolvimento do pensamento teórico e crítico. Portanto, deve-se observar a importância do ato de mediação para o adequado direcionamento da leitura infantil, o que revela o papel social fundamental das educadoras quando do contato com os livros infantis e suas formas de utilização nas atividades pedagógicas. No caso da segunda história, é mostrado que a cooperação é socialmente muito mais benéfica a todos do que a busca individual de cada um por seus objetivos pessoais, muitos dos quais precisam ser revistos. Por isso, a história remete à necessidade de estimular a criança para a valorização de laços sociais de solidariedade.

Vygotsky (2009) destaca a importância, para o desenvolvimento infantil, da necessidade de proporcionar experiências baseadas no contato social. O livro infantil tende a cumprir um importante papel de intermediação a novos conhecimentos socialmente compartilhados por determinada sociedade. Neste caso, a imaginação é estimulada a partir de

uma realidade social – o conteúdo literário. A criança, em seu processo de formação individual e social, por meio de seu pensamento e imaginação, conhecerá novas histórias que estão nos livros, tornando-se estas, parte de suas experiências. No primeiro livro, trata-se da possibilidade da criança explorar novos mundos por meio das histórias; no segundo, trata-se de valorizar as relações cooperativas em detrimento das individualistas.

Os dois livros a seguir estão classificados como gênero literário “história engraçada”. Trata-se de histórias que tem como principal característica o apelo ao cômico: por meio de narrativas subjetivamente engraçadas, o conteúdo é transmitido de forma leve, porém não menos instrutiva. O primeiro livro, indicado para crianças a partir de dois anos de idade, tem o título de “A vaca Mimosa e a mosca Zenilda”, com autoria de Sylvia Orthof³⁶ e ilustrações de Gê Orthof³⁷.

Figura 3: Livro “A vaca Mimosa e a mosca Zenilda”.



Fonte: Unicaletura (2021).

O livro tem como personagem principal, uma vaca: a vaca Mimosa. Após relatar o cotidiano tranquilo desta vaquinha, num texto coberto por rimas, surge então pelos caminhos desta protagonista, uma mosca que sai de dentro de uma velha bota: uma mosca que, após

³⁶ Foi escritora e dramaturga. Estudou em Paris na Escola de Teatro fundada por Jean-Louis Barrault e teve aulas de mímica com Marcel Marceau. Trabalhou na década de 1960 no Grupo de Teatro Artistas Unidos, no Teatro Brasileiro de Comédia e na TV Record. Iniciou na área de dramaturgia infantil como autora, diretora, pesquisadora e professora. Fundou, no Rio de Janeiro, a Casa de Ensaios Sylvia Orthof, exclusivamente dedicada a espetáculos infantis. Escreveu para a Revista Recreio. É uma das maiores escritoras do Brasil em literatura infanto-juvenil; sua obra, extensa, em torno de cem títulos, recebeu todos os grandes prêmios brasileiros. Nasceu em 3 de setembro de 1932, no Rio de Janeiro, e morreu em 24 de julho de 1997. Entre outras obras Sylvia Orthof escreveu: Rabiscos ou rabanetes, A vaca mimosa e a mosca Zenilda, Uma velha e três chapéus, Jogando conversa fora, Uxa, ora fada, ora bruxa, Currupaco, paco e tal, quero ir pra Portugal! e Os bichos que tive (PMSP, 2017).

³⁷ Geraldo Orthof (Viena, Áustria 1903 - Rio de Janeiro RJ 1993). Pintor, cartazista, desenhista. Em sua cidade natal, entre 1917 e 1921, estuda com o pintor Windhager; frequenta a Grafische Lehr und Uersuchsanstalt e a Academia de Belas Artes. Em 1922, na Alemanha, ingressa na Academia de Berlim, onde é aluno de Ferdinand Spiegel e Karh Hofer. De volta a Viena, promove a I e a II Feira Internacional de Amostras e tem contato com o Hagenbund (organização de artistas de vanguarda), em 1925. No Brasil, atua como paginador artístico da revista O Cruzeiro (1928) e ilustra o livro A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda, de autoria de Sylvia Orthof, lançado, em 1991 (ORTHOFF, 2005).

avistá-la, a persegue com muita persistência e de forma incomodativa, com o intuito de pousar na Mimosa a todo instante.

A história traz para a Mimosa um problema que ela não consegue resolver: a presença desta insistente mosca, chamada Zenilda. Mimosa tenta escapar daquele zunido, de seu pouso causando cócegas, do vai e vem que lhe deixa totalmente tonta até cair! É neste momento que Mimosa engole a mosca e, por alguns instantes, parece ter paz. Entretanto, Mimosa começa a sentir algo estranho em suas vísceras, até que após uma flatulência, a mosca engolida sai de dentro da vaca e retorna a incomodá-la. O texto, de forma engraçada, conduz ao leitor a perceber que situações embaraçosas podem ocorrer de forma inesperada e muitas vezes sem nenhuma perspectiva de solução. A mosca se destaca pela sua insistência, o que a torna inconveniente, enquanto que a vaca perde seu sossego cotidiano, mesmo que Mimosa seja a mais forte e maior. A história é engraçada, despertando à criança para o bom-humor cadenciado pela sonoridade da rima contada pelo adulto mediador. Além disso, a história emprega o recurso emprestado das fábulas, em que seus personagens são animais, o que oferece uma alternativa mais atrativa para as crianças, dada a curiosidade que enseja.

No livro, a vaca mimosa e a mosca Zenilda, a criança se depara com diversas imagens engraçadas de uma vaca que fica desconcertada com a insistência de uma mosca em querer posar sobre ela. Por meio das rimas, a criança também tem a oportunidade de se familiarizar com o vocabulário e com a musicalidade das palavras. A rima da linguagem verbal e as cenas engraçadas permitem que a criança incorpore conteúdo linguístico com maior efetividade, como sugere Elkonin (1960). Ademais, estimula-se assim o pensamento por meio da analogia, pois a história leva a criança a perceber no personagem vivido pela vaca, situações que são comuns a humanos, como a de embaraços. Pensar sobre algo vivenciado ou potencialmente vivenciável estimula pensamento e imaginação. Conforme Vygotsky (2007), o desenvolvimento social da criança, neste período de vida, ocorre pela necessidade de situações concreto-visuais. Assim, o livro, como objeto-concreto dotado de imagens-visuais, contribui de forma divertida, para despertar sua imaginação e criatividade.

O segundo livro deste gênero, recomendado para crianças a partir de três anos, é intitulado de “A verdadeira história dos três porquinhos”, cuja autoria é de Jon Sieszka³⁸ e foi ilustrado por Lane Smith³⁹; foi traduzido para língua portuguesa por Pedro Maia⁴⁰.

³⁸ Sieszka se descreve como: autor, educador, anarquista e embaixador. Nasceu em Flint, Michigan, em 8 de setembro de 1954. Sua mãe, Shirley, trabalhava como enfermeira registrada. Seu pai, Louis, era o diretor de uma

Figura 4: Livro “A verdadeira história dos três porquinhos”.



Fonte: Amazon (2021).

O livro traz uma outra versão da fábula “Os três porquinhos”. Nesta nova narrativa, o lobo conta ao leitor o que “realmente” aconteceu, segundo ele. Nesta versão, o lobo, que é o narrador, procura explicar seu ponto de vista sobre o que é narrado no clássico. Esta proposta é interessante para que a criança compreenda que não existe uma única verdade, e que precisamos estar abertos a ouvir e perceber as diferentes versões de um mesmo episódio. Nesta história, o lobo tem um nome: um nome próprio – Alexandre T. Lobo. Este recurso permite que o personagem seja “ouvido” como alguém que tem sua versão a contar, o que diferencia da história tradicional, conferindo-lhe apenas características negativas, em que é

escola primária na Freeman Elementary. Os pais de seu pai, Michael e Anna, vieram da Polônia para a América. "Scieszka" é uma palavra em polonês. Significa "caminho". Por meio de sua esposa Jeri, que trabalhava em NY como diretora de arte de uma revista, ele conheceu um cara engraçado chamado Lane Smith. Lane estava pintando ilustrações para artigos de revistas e trabalhando em seu primeiro livro infantil. Jon contou a Lane sua história - A Wolf's Tale. Lane adorou. Lane desenhou algumas ilustrações para a história e levou-as para mostrar a muitos editores. Ele foi rejeitado por todos eles. "Muito escuro", disseram eles. "Muito sofisticado", disseram eles. "Nunca mais volte aqui, ok?" eles disseram. Jon e Lane gostaram do conto de A. Wolf. Eles continuaram mostrando isso. Eles continuaram sendo rejeitados. Finalmente, Regina Hayes, editora da Viking Books, disse que achou a história e as ilustrações engraçadas. Ela disse que publicaria o livro. E ela fez, em 1989, com o título alterado para: A Verdadeira História dos 3 Porquinhos! Já vendeu mais de 3 milhões de cópias e foi traduzido para 14 idiomas diferentes. Incluindo, bem, polonês. Seus livros ganharam uma grande quantidade de prêmios. Alguns foram transformados em programas de TV. Trabalhando em um filme. E eles venderam mais de 11 milhões de cópias em todo o mundo. Em 2008, Jon foi nomeado o primeiro Embaixador Nacional da Literatura Juvenil pela Biblioteca do Congresso (SIESZKA, 2021).

³⁹ Nasceu em 25 de agosto de 1959, em Tulsa, Oklahoma. Estudou no Art Center College of Design em Pasadena, Califórnia, com o incentivo de seu professor de arte do ensino médio, Dan Baughman, ajudando a pagar por trabalhar como zelador na Disneylândia. Ainda estudante, ilustrou para jornais alternativos, LA Weekly, LA Reader e para a revista punk No Mag. Ele se formou no Art Center em 1983 com um Bacharelado em Belas Artes em ilustração e se mudou para a cidade de Nova York, onde trabalhou como ilustrador freelance para várias publicações. Smith é mais conhecido por seu trabalho em livros infantis campeões de vendas e premiados. Suas ilustrações são criadas em diversos meios: tinta a óleo, caneta e tinta, lápis, aquarela, colagem e digital. A Verdadeira História dos 3 Porquinhos! (1989) e The Stinky Cheese Man (1992) fizeram listas pela revista TIME e pelo School Library Journal classificando-os entre os 100 melhores livros ilustrados de todos os tempos (SMITH, 2016).

⁴⁰ Tradutor da Companhia das Letras.

apresentado simplesmente como alguém invariavelmente mau: o famoso “lobo mau”. Apenas para ilustrar o raciocínio aqui expresso, imagine quantas crianças recebem apelidos depreciativos, como “pestinha”, por ser uma criança muito ativa ou ansiosa, e a ela não é dada a devida atenção pelos motivos que a levam ser assim.

O Sr. Alexandre T. Lobo, então, aparece usando óculos e transmite uma imagem razoável e ponderada. Diz ele que “naquela ocasião” queria fazer um bolo para comemorar o aniversário de sua vovozinha (Sim! Lobos também têm vovozinhas: observe a ligação com o clássico “Chapeuzinho Vermelho”), mas por falta de açúcar foi pedir para seus vizinhos: os porquinhos. Acrescenta que, por estar gripado, espirra involuntariamente e causa a destruição das casas dos porquinhos. Alexandre, o lobo, relata que tudo isso foi uma grande confusão. Seus espirros derrubaram as casinhas sem que tivesse tal intenção, e como os porquinhos não saiam de dentro de suas casas, acabavam mortos pelo acidente. Alexandre, o lobo, ainda compara ao leitor que comer leitões para um lobo é o mesmo que um humano não resistir a um delicioso hambúrguer, o que explica então ter comido os porquinhos já mortos pela tragédia provocada pelos espirros. Desse modo, ele não deixaria os porquinhos mortos, pois seria um desperdício alimentar. Então, após encontrá-los mortos, depois das casas caírem acidentalmente, ele os comia. Apenas a última casa não foi derrubada, porque esta era feita com tijolos. Como o porquinho que nela habitava não sabia direito o que acontecera com seus irmãos, ele decidiu não atender o lobo: mandou-o embora e ainda falou mal de sua vovozinha. Foi então a gota d’água para o lobo enfurecer-se, pois não admitia que falassem de sua vovozinha. Ao tentar entrar na casa do porquinho para tirar satisfações, o lobo foi então pego pelos policiais que já estavam a caminho. A história ensina a nos questionarmos sobre diversas situações em que a linguagem é empregada para retratar diferentes visões de um mesmo acontecimento. Desperta a criança para o sentimento de justiça, a partir das diferentes perspectivas de uma mesma história que precisam ser ouvidas.

No livro “A verdadeira história dos três porquinhos”, a criança tem a oportunidade de experimentar a intertextualidade, ao se supor que já tenha conhecimento da história clássica a que faz menção e, ainda, que não possua conhecimento da história, o mediador também poderá oferecer a oportunidade de conhecê-la previamente. Por meio do pensamento, a criança então realiza operações cognitivas de comparação, por meio do uso da memória. Desta forma, ela pode observar as diferenças entre as duas histórias. Ao oferecer para a criança uma outra versão da história, ela pode então questionar o comportamento das personagens. Trazer um livro com outra versão de um mesmo acontecimento pode despertar

na criança a compreender novas versões de relatos a partir de suas percepções, de imaginar novas possibilidades e de avaliar comportamentos quando comparar com situações do cotidiano. Para a criança, é relevante que ela possa começar a compreender que não existem verdades absolutas, e que podemos nos deparar com julgamentos injustos, bem como com mentiras para nos confundir. A criança pode desenvolver melhor capacidade de observação e criticidade em meio a conflitos a serem vivenciados, contribuindo para seu desenvolvimento social, em conformidade com as observações de Vygotsky (2009).

Os próximos dois livros são classificados como conto “história tradicional”, assim consideradas pela grande circulação que possui entre crianças e adultos. A primeira é recomendada para crianças a partir de três anos de idade, e intitula-se “O rouxinol e o imperador da China”, cuja autoria é de Hans Christian Andersen⁴¹, com adaptação e ilustração por Gustavo Henrique de Lucca⁴².

Figura 5: Livro “O rouxinol e o imperador da China”.



Fonte: ISSUU (2021).

É um livro de história tradicional internacional, cuja narrativa expressa diversos sentimentos, mas traz como principal lição o valor da liberdade e de saber respeitar o espaço do outro. Apesar de ser uma narrativa desenvolvida no contexto da divisão social entre a corte e a população (hierarquia social), sem problematizá-la, o imperador é visto como um homem

⁴¹ Hans Christian Andersen (1805-1875) foi um escritor dinamarquês, autor dos contos infantis, “Soldadinho de Chumbo”, “Patinho Feio”, “A Pequena Sereia”, “A Roupas Nova do Rei”, entre outros. Hans Christian Andersen nasceu em Odense, Dinamarca, no dia 2 de abril de 1805. Era filho de um humilde sapateiro, que lutou nas guerras napoleônicas e voltou gravemente doente à sua terra natal morrendo pouco depois. Hans Christian Andersen faleceu em Copenhague, Dinamarca, no dia 4 de agosto de 1865. Devido sua importância para a literatura infantil, o dia 2 de abril - data de seu nascimento - é comemorado o Dia Internacional do Livro Infanto-juvenil. A medalha Hans Christian Andersen é entregue anualmente aos melhores escritores desse gênero. No Brasil, a primeira escritora a receber a premiação foi Lygia Bojunga. Muitas de suas obras foram adaptadas para a TV e para o cinema (FRAZÃO, 2021).

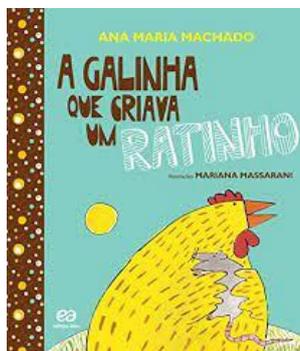
⁴² Sem informações disponíveis.

bom. Ainda assim, é um personagem que obtém o que quer por meio da sua posição hierárquica, o que envolve o uso de ameaças de castigos sobre a população.

No texto, o imperador, após descobrir a existência de um pássaro com um canto lindo e raro, o quer para si. A história conduz o leitor a refletir sobre o sentimento de posse e o valor de se ter liberdade. Por fim, o pássaro traz consciência ao imperador que termina se alegrando com as condições que o pássaro lhe oferece para ouvir seu canto, sem lhe prender em gaiolas. Logo, a narrativa oferece a lição do reconhecimento da liberdade do outro.

A história a seguir, classificada como conto tradicional e recomendada para crianças a partir de dois anos de idade, tem o título de “A galinha que criava um ratinho”, cuja autoria é de Ana Maria Machado⁴³.

Figura 6: Livro “A galinha que criava um ratinho”



Fonte: Amazon (2021).

Trata-se de uma história tradicional, de origem nacional. O texto se inicia valorizando laços familiares a partir de histórias contadas entre gerações. Traz um contexto familiar formado por um galo e uma galinha, que por não conseguir terem filhos, resolveram adotar um ratinho. Desse modo, o texto também contribui para modelos de famílias diversificadas,

⁴³ Nascida em 1941, é escritora e jornalista brasileira. Autora de livros infantis foi a primeira desse gênero a fazer parte da Academia Brasileira de Letras. Foi eleita para a presidência da Academia para o biênio 2012/2013. Ana Maria Machado foi aluna do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e do MOMA de Nova Iorque. Iniciou sua carreira como pintora, participou de exposições individuais e coletivas no Brasil e no exterior. Em 1964 formou-se em Letras Neolatinas na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Fez pós-graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1977, publicou seu primeiro livro infantil “Bento que Bento é o Frade” (nome da brincadeira também conhecida como Boca de Forno). Nesse mesmo ano, recebeu o Prêmio João de Barro com o livro “História Meio ao Contrário”. Com o sucesso das obras, não parou mais de escrever. Em 1979, junto com Maria Eugênia Silveira, abriu a primeira livraria infantil do Brasil, a “Malasartes”, que dirigiu durante 18 anos. Em 1980, deixou o jornalismo e resolveu se dedicar exclusivamente a seus livros. Tem mais de cem livros publicados, entre eles nove romances, oito ensaios e especialmente literatura infantil e juvenil. São mais de 20 milhões de exemplares vendidos, publicados em vinte idiomas. Recebeu dezenas de prêmios, entre eles, 3 Jabutis, Machado de Assis e o Hans Christian Andersen. Em 2003, foi eleita para a cadeira nº. 1 da Academia Brasileira de Letras. Presidiu a Academia entre 2012 e 2013, sendo a primeira escritora de livros infantis a fazer parte da ABL (FRAZÃO, 2021).

em que a adoção expande as noções de família. Nesta história, no entanto, há um protagonismo feminino a partir da personagem galinha, pois é ela quem resolve os problemas que surgem no enredo e faz recomendações para o galo antes de sair de casa. O galo é estereotipado como um pai preguiçoso, que não presta atenção aos conselhos da galinha e ainda se dá mal na história pelo seu comportamento desatento.

Durante a narrativa, surge uma raposa que bate na porta da casa do galo e da galinha. A galinha havia saído para lavar a louça no rio, e o galo que estava “cansado” após o almoço, mesmo com as recomendações da galinha, inadvertidamente pede para o ratinho – seu filho – abrir a porta. Por se tratar de um ratinho, bastante ágil, foi capaz de fugir das garras da raposa. Já o galo, sonolento, nem percebeu quando foi engolido pela raposa em seu repouso após o almoço. De certo modo, a narrativa, diferentemente de outras representações de papéis de gênero, coloca a figura feminina como aquela que resolve todos os problemas, e não a personagem frágil e sem ação. Por fim, logo que sua mãe chega, o ratinho conta o que aconteceu. A galinha tem uma ideia, em que atrai a raposa para que beba uma garrafa de cachaça. Após a raposa ficar bêbada, a galinha abre sua barriga com uma tesoura, tira o pai de dentro, coloca uma pedra e costura a barriga da raposa. A raposa, com sede, ao acordar se sente mal e vai beber água no rio. Pelo peso da pedra, cai no rio e é levada pela correnteza. Percebe-se que a galinha não deixou por menos o que a raposa fez, demonstrando o protagonismo da personagem feminina.

A história promove uma reflexão sobre a postura do pai ao pedir que seu filho, pequeno e frágil, abra a porta sem saber quem está lá fora, esquecendo das recomendações feitas pela galinha, mãe do ratinho. Por outro lado, a mãe reflete o perfil de muitas mães que assumem a responsabilidade de proteger e educar seus filhos, mesmo precisando trabalhar fora de casa. Vimos nesta história a realidade de muitas famílias em nossa sociedade, cuja mulher é a provedora da família.

Na história “A galinha que criava um ratinho”, a autora trouxe uma personagem feminina forte e inteligente, a galinha; e um personagem distraído e relapso, o galo. Estes personagens representam mãe e pai num contexto familiar diversificado, onde seu único filho é adotado. Este livro traz a adoção sem preconceitos, promove afetividade, oportuniza a criança a discutir sobre o tema adoção, algo que faz parte de nossa realidade, além de fazer refletir e questionar sobre papéis de gênero, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento por meio do pensamento teórico da criança, como discute Rubinstein (1974).

A história também contribui para observar o comportamento dos pais, compreender suas responsabilidades e alertar para situações que possam decorrer da maldade de alguns estranhos. O livro exalta as atitudes da galinha e critica o comportamento do pai, algo comum no lar de algumas crianças, em que a figura masculina possui atitudes negativas ou em que as atitudes femininas não são devidamente valorizadas. Trata-se de uma narrativa que permite criticar o modelo patriarcal e, portanto, auxilia a criança a avaliar a realidade social, por meio da linguagem e da representação simbólica.

O próximo gênero literário, caracterizado como “conto”, traz o livro intitulado “A velhinha que dava nome as coisas”, indicado para crianças a partir de dois anos de idade. Este livro é de autoria de Cynthia Rylant⁴⁴ e ilustrado por Kathryn Brown⁴⁵.

Figura 7: Livro “A velhinha que dava nome as coisas”.

⁴⁴ Cynthia Rylant nasceu em Hopewell, Virginia, em junho de 1954. Seus pais se divorciaram quando ela era muito jovem e, como resultado, Cynthia foi criada por sua mãe e seus avós. Cynthia teve muito pouco contato com seu pai, e ele faleceu quando ela tinha apenas treze anos. Em sua autobiografia, "Mas vou estar de volta", Cynthia descreve a perda de seu pai como parte da razão pela qual se inspirou para começar a escrever. Cynthia escreve sobre sua infância e as experiências que teve crescendo nas montanhas de West Virginia e Ohio. Seus livros geralmente incluem personagens e eventos que são inspirados por pessoas e eventos em sua própria vida. Cynthia começou a escrever na faculdade, durante um curso de inglês. Ela tinha sido uma leitora de quadrinhos e romances antes de entrar na faculdade, mas nunca uma escritora. Nessa época, Cynthia trabalhava na seção infantil da biblioteca pública. As áreas onde ela cresceu não tinham bibliotecas públicas ou livrarias, então esta foi uma experiência nova para Cynthia. Influenciada pelo escritor James Agee, Cynthia decidiu escrever seu primeiro livro, “Quando eu era jovem nas montanhas”, que reflete sua própria vida como uma criança crescendo em West Virginia. Cynthia também adora cães e gatos, portanto, ela costuma escrever sobre seus próprios animais de estimação em seus livros. Cynthia Rylant frequentou o Morris Harvey College e se formou em 1975. Depois de obter seu primeiro diploma, Cynthia voltou à escola para um mestrado em arte em inglês pela Marshall University e um mestrado em Biblioteconomia pela Kent State (RYLANT, 2021).

⁴⁵ Ilustradora e escritora americana. Ela está baseada principalmente em Idaho e Massachusetts. Kathryn Brown nasceu em 20 de março de 1955 em Twin Falls, Idaho, Estados Unidos, na família de um construtor Devoe Brown e de uma corretora de imóveis Colleen Mooney. Ela tem um irmão e três irmãs. A ilustradora de livros infantis Kathryn Brown começou sua carreira combinando sua arte em aquarela com uma história própria no livro de imagens Muledred. Sua contribuição para os livros ilustrados está nos detalhes, que muitas vezes adicionam um toque caprichoso e animado a uma narrativa direta. Trabalhando em aquarela, Brown impregna as cenas com uma aura calorosa e nostálgica. Durante os anos de trabalho, Kathryn Brown conseguiu se tornar uma ilustradora requisitada. A reação calorosa da crítica às suas primeiras peças garantiu-lhe um certo nível de aceitação e levou ao aumento da quantidade de encomendas. Seu estúdio situado perto do rio Connecticut, em Massachusetts, prospera (PRABOOK, 2021).



Fonte: Amazon (2021).

Neste livro, uma velhinha mora sozinha e dá nome aos objetos. Trata-se de uma forma que ela encontrou de não se sentir sozinha, pois com o tempo ela tem perdido muitas pessoas queridas e para cada uma que se vai, ela sofre. Já os objetos podem ter existência maior, o que significa menos sofrimento. Entretanto, o inesperado surge em seu portão: um filhote de cachorro, que parece não ter dono e tem fome. Ela o alimenta, mas o manda embora alegando que seus objetos – ela cita-os pelos nomes que os batizou – não iriam aprovar a presença dele naquela casa.

Para sua novidade, no entanto, o cachorrinho a visita todos os dias. Ela o alimenta e ele vai embora. No entanto, um belo dia, ele já mais crescido, desaparece. Ela preocupa-se com seu sumiço, pois já havia se acostumado a esperá-lo para alimentá-lo. Ele a conquistou e ela nem havia percebido. Logo, ela liga para uma instituição pública que recolhe animais de rua, e pergunta pelo cãozinho. Para sua surpresa, perguntam o nome do cachorro e ela, então, fica alguns segundos emocionada, lembrando que nunca deu nome ao bichinho. Ela descreve a cor de seu pelo, o tamanho e do outro lado do telefone a respondem: - Existem vários com essa mesma característica!

Ela desliga o telefone, mas inconformada liga novamente e desta vez revela o nome do cãozinho; nome que escolheu de última hora após refletir o que isso significaria para ela, ou seja, que ele poderia viver mais do que ela, o que não lhe traria a dor que não queria mais sentir. O cãozinho foi localizado e ela pode resgatá-lo e levar para sua casa, pois agora ela o tinha adotado. O texto traz a necessidade de conseguirmos nos reinventar, de começar outra vez e de que a vida continua, bem como o ser humano necessita de vínculos afetivos para viver em sociedade.

No livro “A velhinha que dava nome as coisas”, nos deparamos com uma personagem aparentemente muito resolvida e criativa. Uma senhora que, no avançar de sua

idade, não quer mais passar pelo sofrimento de perder pessoas queridas e até mesmo animais de estimação que a façam desabrochar sentimentos de apego. Tudo isso devido a experiências tristes pelas perdas já sofridas. É um livro em que a criança se identifica por muitas vezes falar com objetos, como carrinhos de brinquedo, bonecas e o que mais sua imaginação permitir. Nesta história, em que os móveis têm nome e supostamente conversam com a velhinha, a criança é capaz de se identificar facilmente com esta personagem; entretanto, a história traz um motivo para esse comportamento num adulto, onde não é comum se comportar desta forma: a evitação do sofrimento da perda. Pode-se trabalhar com as crianças as questões relacionadas à morte, à solidão e à negação como forma de se proteger. No entanto, a presença do cachorrinho muda a vida desta velhinha, fazendo-a ceder suas convicções e permite revelar que as relações sociais precisam ser mais valorizadas.

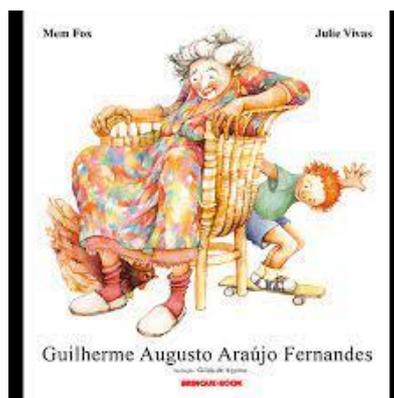
A criança poderá pensar sobre atitudes relacionadas a decisões que não resolvem o problema, apenas mascara o que não podemos controlar. Trata-se de um tema a ser trabalhado com as crianças para promover maturidade nos enfrentamentos da vida deste futuro adulto. Neste sentido, este livro oferece para a criança, de forma organizada para sua cognição, assuntos relacionados a nossa realidade, como perdas de pessoas queridas ao longo de nossas vidas, possibilitando aplicar os fundamentos filosóficos do processo dialético, que está na base do pensamento teórico, conforme Abrantes (2011).

O livro a seguir é classificado para crianças a partir de três anos de idade: um conto, escrito por Mem Fox⁴⁶ e ilustrado por Julie Vivas⁴⁷, intitulado de “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”.

Figura 8: Livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”.

⁴⁶Mem Fox nasceu em Melbourne, cresceu na África, foi para a escola de teatro na Inglaterra e voltou para a Austrália em 1970, aos 23 anos. Começou a publicar histórias para crianças em 1983 e logo no ano seguinte, com Guilherme Augusto Araújo Fernandes ganha o prêmio Ala Notable Book, da American Library Association. Foi logo traduzido para vários idiomas recebendo sempre lãureas por suas qualidades. Ela escreveu mais de 40 livros infantis e vários livros de não ficção para adultos. Seus livros foram traduzidos para vinte e um idiomas e muitos deles foram best-sellers internacionais. Mem é professora associada aposentada de estudos de alfabetização da Flinders University, South Australia, onde lecionou por 24 anos. Ela recebeu muitas homenagens e prêmios cívicos e três doutorados honorários. Seu livro recente: I'm Australian Too, a leva de volta ao ponto de partida: sua paixão pela Austrália. Ela espera que isso desperte discussões animadas sobre o caráter australiano, crie uma consciência sobre a imigração australiana ao longo dos séculos e comece a acalmar o crescente racismo em seu país (FOX, 2021).

⁴⁷ Nasceu em Adelaide, Austrália, em 1947. É uma das principais ilustradoras australianas. Ela começou a carreira como ilustradora infantil e, desde então, deu vida às imagens de muitos livros. Suas pinturas em aquarela têm um estilo único, que lhe rendeu uma medalha Dromkeen, prêmio concedido a cidadãos australianos ilustres (VIVAS, 2021).



Fonte: Amazon (2021).

O livro conta a história de um menino com nome composto: no texto, é comentado ser uma forma de nome muito comum utilizada antigamente. A história ocorre, em sua maior, dentro de um asilo, que fica ao lado da casa de Guilherme Augusto.

Guilherme Augusto regularmente visita o asilo, onde já é muito querido pelos que vivem lá. Fala com todos, brinca, ouve histórias e assim tem sido todos os dias. Um dia, ouviu seus pais conversarem, se referindo a Sr.^a Antônia Maria Diniz Cordeiro: era uma senhora já com seus noventa e seis anos de vida que Guilherme Augusto Araújo Fernandes havia se identificado, pois ambos tinham quatro nomes. Os pais de Guilherme Augusto comentam que a Sr.^a Antônia Maria tem sofrido de uma doença chamada Alzheimer, e então o menino pergunta o que é Alzheimer. Para sua resposta, disseram-lhe que ela estava perdendo a memória. Ele fica muito preocupado e quer ajudar. Ainda confuso com o significado de “memória”, vai para o asilo perguntar para os outros velinhos, o que é memória. Cada um responde de uma forma, fazendo com que Guilherme Augusto crie diversas interpretações. Assim, ele juntou todas as informações, em forma de objetos que fizessem sentido para ela, e levou dentro de uma caixinha, para Sr.^a Antônia Maria.

O texto traz claramente o sentido de amizade, empatia, cuidado e muita emoção! No final desta história, Guilherme Augusto, ao entregar a caixa para a Sr.^a Antônia Maria, descobre coisas incríveis com ela, pois a cada objeto que ela pega e analisa, ela vai lembrando de momentos que passou em sua vida, de que tal objeto fazia parte. Assim, a Sr.^a Antônia Maria foi lembrando de momentos que a fizeram muito feliz, fazendo se sentir feliz novamente, enquanto Guilherme Augusto se divertia com as lembranças e com a forma como ela reagia a cada uma delas.

A criança, ao se envolver nesta história, poderá compreender a importância de buscar conhecimento sobre o que ainda não descobriu, com outras pessoas, por meio do diálogo.

Assim, as formas de interpretação a farão descobrir que uma palavra pode trazer mais de um significado ou ajudar a construir novos significados. Ser criativo para encontrar meios que possam buscar soluções, e descobrir como a vida pode ser mais leve, e até divertida, quando nos colocamos no lugar do outro. A narrativa também chama a atenção para a valorização das relações intergeracionais.

Ao adentrar nesta história de Guilherme, nos deparamos com um menino inteligente, esperto e muito sensível. Todos no asilo gostam de sua presença e ele adquire um grande carinho por todos, mas uma das idosas em especial lhe chama a atenção por ter quatro nomes como ele - dois nomes e dois sobrenomes. Ao contar esta história para as crianças, é trazido também um tema muito importante, a doença na velhice: no caso do Alzheimer, uma doença em que se perde as funções da memória gradativamente. A forma como a história é contada possibilita a criança conhecer esta doença, não muito incomum, de forma interessante. A criança pode então fazer ligações entre uma informação e outra para definir o significado de nossa memória, e ao projetar esse significado para algo material, como objetos, sua compreensão se materializa. De simples compreensão, mas necessária para que qualquer criança pequena consiga compreender conceitos abstratos, a história favorece o desenvolvimento do pensamento teórico.

O final desta história é uma sequência de lembranças da Sr.^a Antônia Maria, provocadas por todos os objetos que Guilherme Augusto juntou com a ajuda dos/as demais idosos/as que contribuíram para identificar o que é memória. Revela-se o quanto a realidade e a imaginação são tão importantes para o desenvolvimento do ser humano e de quanto estas funções podem contribuir ao longo de nossas vidas. Muitas descobertas dependem da relação entre a realidade e a imaginação, como dito anteriormente no capítulo 2: “em que podemos desenvolver por meio de emoções sentidas, podendo ser afetiva, algo sentido durante a infância ou em algum momento na idade adulta que faça lembrar com carinho ou medo (VYGOTSKY, 2009)”. O que ocorreu quando a Sr.^a Antônia Maria ao ver os objetos que Guilherme Augusto lhe trouxe, começou a se recordar de momentos pelo qual lhe traziam sentimentos bons, fazendo com que sua memória voltasse a despertar, pois como lá está destacado: “a emoção está ligada às imagens daquele momento vivido, como aconchego, conforto, tensão, raiva ou tristeza. Essas imagens estarão diretamente influenciadas ao tipo de emoção vivida. Se completam e formam um tipo de imaginação subjetiva e interna, pois ela, até então, não é exteriorizada, e sim uma forma imaginada pelo indivíduo internamente”.

O gênero literário a seguir é classificado como “informativo”. O livro é indicado para crianças a partir de dois anos de idade, e seu título é “O livro da mamãe”, escrito por Todd Parr⁴⁸.

Figura 9: Livro “O livro da mamãe”.



Fonte: Amazon (2021).

Este livro traz informações de que as mães podem ter diversas qualidades e gostos, mas que todas gostam de estar com seus filhos. É um livro interessante para a criança ampliar seus conhecimentos com relação a outras mães, pois descreve mães diferentes, o que pode fazer com que a criança questione, observe mais sua mãe, o que ela gosta de fazer; e quando puder, esta criança poderá fazer observações das mães de outras crianças. Assim, a criança também pode compreender os gostos e comportamentos diferentes de outras crianças, sendo importante para seu desenvolvimento humano o conhecimento da diversidade da personalidade humana. Entretanto, é necessário pensar sobre as crianças que não tem mãe ou que a mãe não demonstre tamanha afetividade, como idealizado no livro.

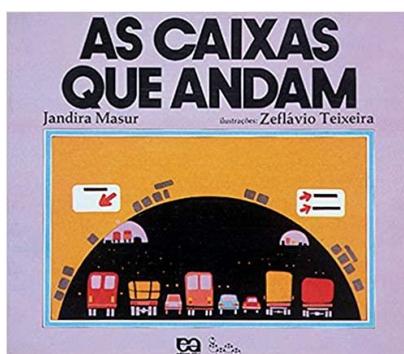
A história “O livro da mamãe” traz, de forma divertida, formas de comparar ou até identificar características semelhantes às de sua mamãe. As crianças podem perceber que seus amiguinhos também trazem características de suas mães, nos seus gostos e comportamentos, pelo convívio com elas. Dessa forma, a criança, ao ouvir e ver as imagens desta história,

⁴⁸ Todd Parr é o autor e ilustrador de mais de 50 livros para crianças, incluindo o best-seller do New York Times, *The I Love You Book*, *The Earth Book* e *The Thankful Book*. Seus livros receberam vários prêmios e estão disponíveis em mais de dezoito idiomas em todo o mundo. Ele é o co-criador do popular programa de televisão indicado ao Daytime Emmy®, *ToddWorld*, bem como de curtas-metragens para Vila Sésamo. Todd também está trabalhando em um novo programa baseado em seus livros, produzido pela Spider Eye no Reino Unido. Em uma revisão de seu lançamento de 2019, *The Kindness Book*, *The School Library Journal* declara "Parr incentiva a consideração de todas as pessoas e criaturas, grandes e pequenas." Bondade e empatia permanecem na vanguarda dos livros de Todd e em suas colaborações com SF-MARIN Food Bank, Stouffer's, People Magazine e várias empresas que trabalham para ajudar pessoas, animais e promover a alfabetização. Em 2020, o Mermaid Theatre de Nova Scotia lançará uma adaptação encenada dos livros de Todd em uma produção intitulada *It's Ok to Be Different - Stories by Todd Parr*. Todd mora em Berkeley, Califórnia, com seus três Pit Bulls adotados (PARR, 2021).

também se depara com a grande diversidade no que se refere a personalidade de mães, como também podemos estender para os papais, tios, professoras/es e todas as pessoas que convivem ao redor dela.

O último livro, classificado com texto informativo e indicado para crianças a partir de três anos de idade, tem como título “As caixas que andam”, e foi escrito por Jandira Masur⁴⁹, com ilustrações de Zeflávio⁵⁰ Teixeira.

Figura 10: Livro “As caixas que andam”.



Fonte: Amazon (2021).

Este livro descreve, por meio de imagens, alguns ônibus, caminhões e carros que circulam pelas estradas da cidade, porém sendo vistos de cima, onde a autora os refere como diversas “caixas em movimento”, ilustradas no livro no formato de caixas: algumas delas pequenas, outras mais esticadas, e que se movimentam de diversas formas pela cidade.

O texto traz para uma reflexão sobre os movimentos dessas caixas relacionando-as com o comportamento de quem está dentro delas, conduzindo-as. Faz críticas ao tamanho e quantidade de pessoas que estão dentro delas, uma vez que nas caixas esticadas (ônibus), as pessoas ficam aglomeradas, enquanto que nas caixas pequenas (carros de passeio), ficam confortáveis. No texto, são mostradas situações de solidariedade no trânsito, como quando as pessoas se depararem com os seus carros estragados e são então auxiliadas por estranhos. No

⁴⁹ Natural de São Paulo, nasceu em 1940, fez o curso de Psicologia na USP - Universidade de São Paulo formando-se em 1964. Trabalhou em psicologia clínica até 1967 quando iniciou a pós-graduação. Em 1971 conclui seu doutorado em psicofarmacologia na Escola Paulista de Medicina (UNIFESP). Foi presidente da associação Brasileira de Álcool e Alcoolismo, vice-presidente da Sociedade Brasileira de Psicobiologia, Pesquisadora I-A do CNPq. Além de psicofarmacologia interessou-se por literatura infanto-juvenil paradidática onde possui três livros publicados. Interessante que quanto a publicação de artigos científicos sua produção foi recentemente destacada na produção científica brasileira baseado apenas nas suas publicações internacionais. Jandira Mansur faleceu em 1990 (Wikipedia, 2021).

⁵⁰ Artista plástico, mineiro de Belo Horizonte. Designer gráfico. Ilustrador de livros infanto-juvenis. Ateliê em Serra Grande, Bahia (Teixeira, 2021).

entanto, ao estar dirigindo seus carros, algumas pessoas podem ter outro comportamento, sendo comum agressões verbais entre motoristas.

Neste sentido, a criança poderá ter momentos de reflexão com relação ao comportamento no trânsito, bem como fazer questionamentos e críticas com relação aos meios de transportes públicos e aos privilégios dos transportes particulares, uma vez que o texto expressa as desigualdades sociais que se refletem no trânsito sobre as propriedades de veículos automotores e as vagas de transportes público.

No livro, as caixas simbolizam, para as crianças, uma forma diferente de ver os meios de transportes nas ruas e avenidas de uma cidade. Nesta história, a autora traz os conflitos do trânsito em nosso cotidiano, o que é uma realidade. Permite assim refletir e fazer comparações e questionamentos quanto ao comportamento humano em situações de conflito. A autora chama a atenção para pensar nos conflitos que o ser humano é capaz de desenvolver no trânsito enquanto está dirigindo, mas que ao sair do transporte, seu comportamento é mais ponderado, tornando-se solidários aos próximos. Trata-se de um tema bastante importante, pois discute as formas de socialização em diferentes contextos.

Ademais, não menos importante é a possibilidade de fazer a criança pensar sobre a desigualdade social: a estranheza de caixas maiores conter pessoas em situação de desconforto, apertadas e com muitas pessoas em pé. Nas caixas menores, a quantidade de pessoas é menor e estão mais confortáveis. Conseqüentemente, nas caixas grandes e superlotadas, está a população de baixa renda, e nas pequenas caixas, a população cuja renda pode oferecer mais conforto para viajar.

Neste livro, a criança é motivada a evitar soluções agressivas aos conflitos que ocorrem na vida social, desafiando-a a pensar sobre as atitudes e os comportamentos, bem como refletir sobre o mundo e sobre si mesma. Segundo Rubinstein (1974), discutir problemas sociais correntes por meio de situações ilustrativas pode ajudar as crianças a serem adultos mais humanos e mais flexíveis aos conflitos. A forma como esta história é desenvolvida poderá ser mediada para que a criança pense sobre as desigualdades sociais, comportamentos agressivos e generosidade, temas de grande relevância social. Trata-se de promover a aprendizagem social por meio de representação de situações correntes da vida cotidiana, por meio da linguagem nas situações de mediação da leitura.

A literatura infantil, por meio de sua ampla diversidade de histórias e gêneros, é um importante meio de socialização da criança em ambiente formal escolar, uma vez que oferece

um repertório bastante amplo de experiências e conhecimentos, que podem ir muito além do que oferecem os ambientes de suas casas, de suas escolas ou mesmo da televisão. Para além do desenvolvimento das habilidades de linguagem e comunicação, para além da possibilidade de preparação para a alfabetização de crianças em idade pré-escolar, a mediação da literatura infantil se abre para diversas possibilidades ao pleno desenvolvimento das habilidades sociais, por meio de suas diversas histórias. Pensamento, criatividade, imaginação e linguagem são funções psicológicas superiores fundamentais para o alcance do potencial da existência humana, e a literatura infantil pode contribuir no processo de desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Certamente que o papel do adulto neste processo, ainda que orientador, é essencial para que os benefícios do uso da literatura infantil em instituições de longa permanência sejam alcançados, como as creches ou pré-escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar nosso problema inicial de pesquisa, que consistiu em responder ao questionamento sobre as implicações da mediação da leitura de literatura infantil nas Casas Mãe para o desenvolvimento psicossocial da criança pequena, concluímos que esta categoria de mediação desempenha importante papel pedagógico junto à criança em seus primeiros contatos com a literatura, porém não apenas como forma de revelar seu valor estético, mas, principalmente, por seu conteúdo de valor social e para a sua cognição, com destaque para o despertar da imaginação e da criatividade por meio da linguagem contida nos livros, seja ela verbal ou não verbal.

Tivemos a oportunidade de aprender sobre o surgimento e a difusão da literatura infantil, por meio do iluminismo burguês europeu, em ascensão no século XVIII. A partir deste período histórico, a criança passa a ser reconhecida como um ser que possui características e necessidades específicas, e o mercado literário começa então a dar seus primeiros passos na produção literária para este público. Os livros se destacam por uma literatura com teor moralizante e histórias com fins socialmente educativos, conforme os valores da sociedade vigente. Paralelamente, a Psicologia começa a fundar suas bases e, em consequência, passa a contribuir com conceitos e teorias direcionadas a investigar o desenvolvimento humano e a educação infantil, de acordo com fases gradualmente conceituadas, o que produziu impactos sobre os rumos da educação em todo o mundo ocidental.

A partir do fim do século XIX, muitas transformações tecnológicas produziram impactos sobre o mundo e, em consequência, sobre a educação infantil. No Brasil, se fundam bases educacionais reprodutivas de modelos europeus e norte-americanos. O impacto destes modelos foi tão intenso, que os contos de fadas europeus ainda são difundidos em nossa realidade literária para crianças. A literatura infantil incorporou, portanto, o projeto social de preparar a criança para a sociedade de ideal burguês, paralelamente à modernização das escolas em direção à preparação para o mercado de trabalho.

A partir do fim do século XX, no entanto, começam a surgir, no Brasil, propostas alternativas de literatura infantil, que vem crescendo significativamente como novas possibilidades de interpretar o mundo e os fenômenos sociais. Destacamos que a ideia não é ignorar os clássicos e seu valor cultural, mas oferecer às crianças visões diferentes de mundo, compatíveis com a realidade social em que vivem. Neste sentido, se destaca o projeto

pedagógico de oportunizar às crianças a possibilidade de aprenderem a pensar e compreender criticamente alguns valores sociais. A formação de professores para educação infantil, atualmente, está atenta a estas questões. Em particular, no que se refere à mediação de leitura literária, vem sendo ensinado às educadoras que é fundamental ter olhar crítico sobre as obras literárias, pois há sempre uma relação com seu tempo de produção e com os valores que os adultos que as escrevem consideram ser importante para as crianças. Neste sentido, à luz de uma leitura crítica da realidade social do momento em que atravessa nosso país, se faz necessário constantemente revisar estes aspectos sociais da literatura infantil e do ato de selecionar e contar histórias infantis. É necessário, portanto, segundo uma abordagem interacionista da Psicologia, familiarizar as crianças nas diversas questões sociais que nos deparamos cotidianamente para que possam desenvolver, em seu processo de formação cognitivo e social.

Vimos que a mediação da leitura literária é capaz de promover o despertar do senso crítico, do autoconhecimento e da aquisição de novos saberes para a criança, além de transformar-se em importante recurso facilitador no seu processo de aprendizagem, em sentido amplo. A mediação pode ser descrita como uma ação pedagógica potencialmente transformadora, que pode trazer contribuições sociais relevantes em seu papel formador sobre o desenvolvimento infantil. A contribuição sobre as funções psicológicas superiores, por meio da linguagem contida nos livros infantis e, também, daquela instrumentalizada por meio da contação de histórias pelas professoras, tende a ser virtualmente positiva sobre o desenvolvimento da imaginação e do pensamento, como foi possível demonstrar a partir da aplicação dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, com destaque para os trabalhos de Vygotsky.

Nas Casas Mãe, por fazerem parte do FQA, priorizam receber crianças que estão sendo acompanhadas desde a gestação, porém somente ao sobrar vagas, as demais crianças da população têm a oportunidade de serem inseridas. A Lei Municipal nº 1.545/2013, estabeleceu condições nas vagas das Casas Mãe, para garantir o acesso da população mais vulnerável; entretanto, ainda há muitas crianças sem esta oportunidade, o que torna um desafio constante a ser conquistado, pois muitas famílias não estão dentro das condições de prioridade, uma vez que dependem de um sorteio para fazerem parte desta seleção. Nestes casos, muitos acabam sem esta oportunidade, pois não há vagas o suficiente para todas as crianças de baixa renda serem incluídas no Programa, visto a necessidade de um sorteio. Assim, o alcance do FQA, portanto, ainda é um aspecto que precisa ser melhorado.

A contação de histórias infantis é atividade já incorporada nas rotinas de instituições de educação infantil. Além de oferecer diariamente este tipo de atividade pedagógica, para as crianças que frequentam as Casas, a contação de histórias selecionadas da literatura infantil é pautada pelas orientações encontradas no Guia do IAB. Como os beneficiários são crianças vindas de famílias de baixa renda, identifiquei que é importante avaliar o tipo de conteúdo que a literatura infantil oferece para as crianças, pois pode destoar de sua realidade social e regional. Por isso, destaco que é de suma relevância o papel da mediação no sentido de pré-avaliar o elenco de livros a serem utilizados nas atividades de contação de histórias. Os livros precisam ser lidos previamente pelas educadoras, para conhecer o seu conteúdo e elaborar estratégias pedagógicas variadas para seu bom aproveitamento.

Ademais, é possível assegurar que as educadoras que não receberam formação em mediação literária, de modo geral, tendem a ter dificuldades para utilizar as ferramentas necessárias para desenvolver os objetivos da pré-escola nessa etapa de ensino. Tal fato pode levar a aulas restritas à espontaneidade ou ao improviso, o que pode prejudicar a oportunidade de um aproveitamento melhor da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças. Assim, é recomendável que as educadoras se posicionem de forma ativa e crítica sobre suas atividades, para que possam atuar a partir de uma práxis social transformadora, com o intuito de evitar que seja pensada desarticuladamente e/ou aleatoriamente. A contação de histórias de alguns poucos autores ou de narrativas de caráter cristão, ainda que tenha seu valor, pode ser limitador para o processo de desenvolvimento social da criança, ao deixar de ter a oportunidade do contato com histórias contemporâneas que têm muito a acrescentar e, assim, não restringir sua aprendizagem social.

Há de se destacar que muitas histórias, embora se utilizem de uma narrativa ficcional, a fazem no sentido de direcionar determinado tipo de comportamento esperado pela sociedade em que é difundida; a ficção, que deveria ser empregada para promover as capacidades de imaginação e criatividade por meio da fantasia, se transforma em mero veículo de reprodução de valores pré-estabelecidos. Tal estratégia, recorrentemente observável, representa a recusa em oferecer a possibilidade de expandir experiências do mundo ficcional, por meio da linguagem e do pensamento, e em seu lugar apresenta formulações de conduta e visão de mundo já definida e esperadas: trata-se de uma forma de “adestramento social” da criança por meio da literatura infantil.

Logo, podemos observar o quanto é importante a forma como a mediação é planejada, e qual o objetivo a ser alcançado, quando escolhemos determinada história a ser contada para uma criança em sua primeira infância.

Pude constatar também que quando há um modelo implementado “de cima para baixo”, como é o modelo de educação do IAB, em algumas situações pode ocorrer menos reflexão sobre as práticas educativas nas creches e pré-escolas. Estas práticas, no entanto, podem ser o ponto de partida para importantes mudanças de alcance local que se pretende implementar na formação da criança, como bem apontava Vygotsky. Destaco, a partir da confrontação entre os dados observados na pesquisa anterior e os documentais, nesta pesquisa, que se deve considerar as preferências das crianças quanto à escolha das histórias a serem contadas, e isto inclui apresentar-lhes novas histórias, pois sem o interesse delas, o envolvimento com leitura pode não avançar tão bem. Antes disso, porém, as escolhas precisam passar por critérios literários, éticos e pedagógicos, que promovam na criança o senso crítico e reflexivo.

Os livros recomendados pelo Guia do IAB trazem uma diversidade de autores e temas muito expressivos, mas percebi que não houve espaço para autores locais/regionais; uma vez que nosso país é extenso e culturalmente diversificado, a literatura infantil recomendada poderia contemplar melhor estas questões, ao menos parcialmente. Apesar do Programa não ser especificamente criado para a realidade local, bem como é sabido que há baixa produção local de livros de literatura infantil, no estado de Roraima, não há a devida expressividade para o interesse do mercado editorial nacional. Desse modo, ao não serem contemplados tais livros de forma mais significativa, as crianças se privam de identificar nas histórias, seu contexto social e de identidade.

Os livros, em linhas gerais, acompanham as tendências da literatura infantil contemporânea, porém seria interessante também oferecer para as crianças livros com variedade maior de estímulos sensoriais, tais como diversidade em seus formatos ou tipo de papel, textura e formas geométricas que possam contribuir para ampliar sua percepção. Quando bem selecionados, os livros poderão despertar nas crianças novos questionamentos e interesse pelo caminho que a história percorre, o que auxilia na formação da criatividade e imaginação.

Quanto aos gêneros literários, o Guia do IAB contempla boa diversidade em sua proposta, o que permite que a criança tenha contato com diversas formas de se expressar por meio da linguagem, contribuindo assim, para seu desenvolvimento psíquico e social. Quanto

às ilustrações, são livros com imagens coerentes ao texto, o que faz com que a criança possa assimilar a linguagem não verbal com a história verbal que está sendo ouvida. Vale destacar que as ilustrações são responsáveis por despertar o interesse pelos livros na criança, pois ainda não lê e, portanto, é atraída pelo que vê. Com relação ao texto verbal, o uso da linguagem é de fácil compreensão e bom vocabulário para a criança, pois permite avançar seus conhecimentos de um modo gradual.

Com relação a questões sociais, os livros, em sua maioria, contribuem para o desenvolvimento social e psíquico da criança, pois trazem diferentes experiências e contextos sociais para contribuir na formação do pensamento, da linguagem e da imaginação. Entretanto, “O livro da mamãe”, por exemplo, ao oferecer para a criança uma diversidade de personalidades de mães, pode não contemplar os perfis de mães das crianças que frequentam as Casas Mãe, uma vez que são crianças oriundas de famílias com maior vulnerabilidade social. Este livro exige uma mediação mais atenta para que a criança possa se sentir identificada por meio da literatura e da sociedade em que vivemos.

Por fim, destaco que pensamento, criatividade, imaginação e linguagem são funções psicológicas superiores fundamentais para o alcance do potencial da existência humana, e a literatura infantil pode contribuir no processo de desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Certamente que o papel do adulto, neste processo, ainda que orientador, é essencial para que os benefícios do uso da literatura infantil em creches e pré-escolas sejam alcançados.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 3. Ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- AMAZON. Imagem. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Asa-Papel-Marcelo-Xavier/dp/8572080937> Acesso em: 21/05/2021.
- AMAZON. Imagem. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Bruxinha-Godofredo-Eva-Furnari/dp/8526004778> Acesso em: 21/05/2021.
- AMAZON. Imagem. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/verdadeira-hist%C3%B3ria-dos-tr%C3%AAs-porquinhos/dp/8574062456> Acesso em 21/05/2021.
- AMAZON. Imagem. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Galinha-que-Criava-Um-Ratinho/dp/8508147635> Acesso em: 21/05/2021.
- AMAZON. Imagem. Disponível em: <https://issuu.com/gustavolucca/docs/livro> Acesso em: 21/05/2021.
- AMAZON. Imagem. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Velhinha-que-Dava-Nome-Coisas/dp/8585357851> Acesso em: 21/05/2021.
- AMAZON. Imagem. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Guilherme-Augusto-Ara%C3%BAjo-Fernandes-Autores/dp/8585357479> Acesso em: 21/05/2021.
- AMAZON. Imagem. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Livro-Mam%C3%A3e-Todd-Parr/dp/8588948397> Acesso em: 21/05/2021.
- AMAZON. Imagem. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Caixas-que-Andam-Jandira-Mansur/dp/8508024029> Acesso em: 21/05/2021.
- ARROYO, L. **Literatura Infantil brasileira**. 3. Ed. rev. e ampliada. São Paulo: UNESP, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- BARROS, S. do R. A Revolução de Outubro: 80 anos. **Estudos Avançados**, v. 12, n. 32, p. 19-36, 1998.
- BERALDO, C. A. **Educação Infantil: mediação, aprendizagem e funções psicológicas**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá, 2007.
- BERNI, R. I. G. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. **XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística**. Uberlândia, MG: UFU, 2006.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.
- BORTOLANZA, A. M. E. & RINGEL, F. Vygotsky e as origens da Teoria Histórico-Cultural: estudo teórico. **Educativa**. Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, D. S. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Revela, Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano IV, N° VIII- jun 2010. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela/revela027/edicoesanteriores/ed8/Artigo4_ed08.pdf Acesso em 13 novembro 2020.
- BUSATTO, C. **A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BUSATTO, C. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CARVALHO, T. [Resenha] **Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque, com ilustrações de Ziraldo**. Disponível em: <https://www.tamiresdecarvalho.com/resenha-chapeuzinho-amarelo-de-chico-buarque-com-ilustracoes-de-ziraldo/> Acesso em: 15/01/2020.
- CASTORINA, J. A. **Piaget e Vygotsky: novos argumentos para uma controvérsia**. Cadernos de Pesquisa, n. 105, p. 160-183, 2013.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da Literatura Infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 3° Ed. São Paulo: Paulus, 2009.
- CHAVES, O. de O. **A arte de contar história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1963.
- COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.
- COELHO, N. N. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1999.
- COELHO, L.; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-PED**, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2, ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- CROUZET, M. **A época contemporânea: declínio da Europa, o mundo soviético**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- CUNHA, E. (org.). **Práticas pedagógicas para a inclusão e a diversidade**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013.
- DAVIDOV, V.V. **La Enseñanza Escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. Edicoes Loyola, 2002.
- DE LA TAILLE, Y.; DE OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: Teorias psicogenéticas em discussão**. Summus editorial, 2019.
- ELKONIN, D.B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: MIRNOV, A.A. e cols. (orgs). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960, p.504-522.
- _____. Development of speech. In: Zaporozhets, A. V., Elkonin, D. B. (Eds.), **The psychology of preschool children**. Cambridge, MA: The MIT Press. 1974. p. 111–185

_____. Los problemas de la formación do conocimientos y capacidades em los escolares y los nuevos métodos de enseñanza em la escuela. In: Davidov, V., Shuare, M.; (Orgs), **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS** (antología). Moscú: Progreso, 1987.

_____. Sobre el problema de la periodização do desenvolvimento psiquico na infancia. Em M. Shuare (Org.), **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS - Antologia** (pp. 104-124). Moscou: Progreso (1987b).

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERREIRA, A. **Contar histórias com arte e ensinar brincando: para a educação infantil e series iniciais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: WAK ed., 2007.

FIGUEIRA, L. **Realismo mágico ou realismo maravilhoso?** MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944, v. 2, n. 14, p. 21-33, 2016.

FINO, C. N. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. Revista Portuguesa de educação, v. 14, p. 273-291, 2001.

FOX, M. **Sobre Mem Fox**. Mem Fox. Disponível em: <https://memfox.com/about/> Acesso em: 03/05/2021.

FRAZÃO, D. **Biografia de Ana Maria Machado**. EBiografia, https://www.ebiografia.com/ana_maria_machado/ Acesso em 02/05/2021.

FRAZÃO, D. **Biografia de Charles Perrault**. EBiografia, https://www.ebiografia.com/charles_perrault/ Acesso em 19/10/2020.

FRAZÃO, D. **Biografia de Hans Christian Andersen**. EBiografia, https://www.ebiografia.com/hans_christian_andersen/ Acesso em: 02/05/2021.

FURNARI, E. Biografia de Eva Furnari, 2015. <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/> Acesso em 03/04/2021.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FI-LHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2014.

HOBBSAWM, E. **A Era dos Extremos: O breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAB. **Guia IAB de leitura para primeira infância: os 600 livros que toda criança deve ler antes de entrar para a escola**. Brasília: Imprensa Oficial, 2010.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf. Acesso em: 30/03/2020.

ISSUU. Disponível em: <https://issuu.com/gustavolucca/docs/livro> Acesso em: 21/05/2021.

IVIC, I.; **Lev Semionovich Vygotsky**. Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KAERCHER, G. E.; E por falar em literatura... In: CRAIDY, Carmem Maria/KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

- LEARDINI, E. M. F. O contar histórias finalidades e contribuições para a criança. In: **O contar histórias na educação infantil**: em estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica. Campinas: UNICAMP, 2006.
- LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, v. 11, p. 59-84, 1988.
- LEWIN, M. **O século soviético**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- LORDELO, L. da R. **A crise na psicologia**: análise da contribuição histórica e epistemológica de LS Vygotsky. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 27, n. 4, p. 537-544, 2011.
- LUCCI, M.A. **Um estudo sobre as propostas de B. F. Skinner e as de L. S. Vygotsky**: a contribuição de uma aproximação. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. EDA. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.
- LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**. São Paulo: EDUC, 2011.
- LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L.S. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005
- LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARTINS, L. M. Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio Histórica. **Sociedade, Educação e Subjetividade**: Reflexões Temáticas à Luz da Psicologia Sócio Histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação, 2008.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MIRANDA, M. I. **Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica**. Ensino em Revista, 2010.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NEWMAN, F. **Lev Vygotsky-cientista revolucionário**. Edições Loyola, 2002.
- ORTHOFF, G. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10155/geraldo-orthof> Acesso em: 01/05/2021.
- OYAMA, E. R. **Lenin, educação e revolução**. Paco Editorial, 2014.
- PARR, T. Todd. **Todd Parr**. Disponível em: <https://www.toddparr.com/landing-page/todd-parr-todd/> Acesso em: 03/05/2021.
- PETERNELLA, A. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo**: contribuições da teoria histórico-cultural. Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM, 2011. 185 f.
- PETROVSKI, A. Pensamiento. In: **Psicología general**. Havana: Pueblo y Educación, 1979. p. 292-318.

PIRES, L. **Portal Café Brasil**. <https://portalcafebrasil.com.br/cafepegdia/jean-de-la-fontaine/> Acesso em 10/09/2020.

PMBV. **Projetos: Família Que Acolhe**. Disponível em <https://www.boavista.rr.gov.br/canal-do-cidadao-projetos/familia-que-acolhe-fqa>. Acesso em: 10/10/2020.

PMSP. **Biografia da Patronesse**. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_m_z/sylviaorthoff/index.php?p=5380 Acesso em: 30/04/2021.

PRABOOK. Kathryn Brown. Disponível em: <https://prabook.com/web/kathryn.brown/3749959> Acesso em: 03/05/2021.

PRESTES, Z. Guita Iovovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vygotsky: entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 1025-1033, 2010.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Escola e didática desenvolvimental**: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em revista*, v. 29, p. 247-271, 2013.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 4. ed. (Coleção Trajectos) p. 275. Lisboa: Gradiva, 2005.

REGO, T. Ca. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

RIGLISKI, A. S. **Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância**. Ijuí, 2012. Acesso em 10/09/2020. <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1619/TCC%202012%20Adriane%20S.%20Rigliski.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ROCHA, N. **Breve História da Literatura para crianças em Portugal**. Lisboa: Biblioteca Breve, 1984.

ROSA, A. & MONTERO, I. O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio histórica. (pp.57-83). In: MOLL, L.C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROSEMBERG, F. **Literatura Infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1984.

ROSSI, E. R.; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2009.

RUBINSTEIN, S. L. **El Pensamiento y los Caminos de su Investigación**. Uruguay: Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1974.

RUIZ, J. S. **O surgimento da creche**: uma construção social e histórica. 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Johnnykpn/o-surgimento-da-creche> Acesso em 09/08/2020.

RYLANT, C. **Biografia**. In: Cynthia Rylant. Disponível em <http://cynthiarylantauthorstudy.weebly.com/biography.html> Acesso em: 02/05/2021.

SANTOS, M. P. dos. **A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea**: uma abordagem histórica. doi: 10.4025/imagenseduc. V.3i2.19881. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2013. Acesso em 24.10.2020.

SANTOS, R. M. dos. **A contação de histórias como instrumento de socialização na educação infantil**. Três Cachoeiras, 2011. Acesso em 09/09/2020. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71970/000880723.pdf>

SANTOS, G. R. dos; AQUINO, O. F. A psicologia histórico-cultural: conceitos principais e metodologia de pesquisa. **Perspectivas em Psicologia**, v. 18, n. 2, 2014.

SIESZKA, J. **Biografia de Jon**. Jon Sieszka. Disponível em: <https://jonsieszka.com/author>
Acesso em: 01/05/2021.

SIRGADO, A. P. **A corrente sócio-histórica de psicologia**: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. Em aberto, v. 9, n. 48, 2008.

SMIRNOV, A. A; MENCHINSKAIA, N. A. **El pensamiento**. In: SMIRNOV A.A., RUBINSTEIN S.L. y varios. *Psicología. Tratados y Manuales* Grijalbo 1960, p. 232- 275.

SMITH, L. **Bio**. Lane Smith Books, 2016. Disponível em:
<http://www.lanesmithbooks.com/LaneSmithBooks/Bio.html> Acesso em: 01/05/2021.

SOUZA, A. A. A. de. **Literatura Infantil na escola**: a leitura em sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

TEIXEIRA, Z. Zeflávio Teixeira. Disponível em:
<https://zeflavioteixeira.carbonmade.com/about> Acesso em: 18/03/2021.

TODOROV, T. **Introdução a Literatura Fantástica**. 3 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TOLEDO, M. E. R. de O. **Aprender... Com quem? Um diálogo em construção**. / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT. In: **As reuniões de orientação como espaço de vivência de novas práticas**. 1ª Ed. SP 2011.

TULESKI, S. C. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2008.

UNICALEITURA. Disponível em: <https://www.unicaleitura.com.br/2018/10/a-vaca-mimosa-e-mosca-zenilda-sylvia.html> Acesso em 21/05/2021.

VAN DER VEER, R; VALSINER, Jaan. **Vygotsky-uma síntese**. Edições Loyola, 1996.

VIEIRA, A. S. **Um inglês no sítio de Dona Benta**: estudo da apropriação de Peter Pan na obra infantil lobatiana. Sínteses-ISSN 1981-1314, v. 4, 1999.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler**. Qualitymark Editora Ltda, 1999.

VIVAS, J. **Autores**. Editora Fundamento. Disponível em:
<https://editorafundamento.com.br/autores/index/profile/hash/julie-vivas> Acesso em: 03/05/2021.

VOLOBUEF, K. **Os irmãos Grimm**: entre a magia e a erudição. In: GARCIA Flávio. (Org.). *Anais do VII Painel Reflexões sobre o Insólito na narrativa ficcional / II Encontro Nacional O Insólito como Questão na Narrativa Ficcional: “Insólito, Mitos, Lendas, Crenças” - Conferências*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 12-23.
http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/vii_painel_ii_enc_nac_confer.pdf Acesso em 20/11/2020.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Martins Fontes, 1999.

_____. **Imaginação e Criação na Infância**. SP, Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WIKIPEDIA. **Jandira Mansur**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jandira_Masur
Acesso em: 18/03/2021.

XAVIER, M. **História**. In: Marcelo Xavier, 2021. Disponível em:
<https://marceloxavier.art.br/historia/> Acesso em: 30/04/2021.

ZANELLA, A. V. **Questões de método em textos de Vygotsky**: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a Literatura Infantil brasileira**: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 2002.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

**ANEXO A - ACERVO BIBLIOGRÁFICO POR FAIXA ETÁRIA - A PARTIR DE 2
ANOS**

A partir de 2 anos



A borboleta

AUTORA/ILUSTRADORA: Taisa Borges

EDITORA: Peirópolis

FORMATO: 25 x 23 cm | 30 páginas

TEMAS: animais e transformações

GÊNERO: livro de imagem

Será um livro com uma história dentro ou uma história que carrega um livro? Para descobrir, o leitor terá que mergulhar no universo de cores e texturas que Taisa Borges constrói e voar com esta borboleta por onde a imaginação deixar. Borboleta é um livro de imagens que ora nos carrega para dentro de um casulo de sensações, ora nos faz voar alto para descobrir novas emoções.

A barba do tio Alonso

AUTORA: Emma King-Farlow

ILUSTRAÇÕES: Anna Laura Cantone

EDITORA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 26 x 26 cm | 32 páginas

TEMAS: corpo, higiene, costumes e animais

GÊNERO: história engraçada

Tio Alonso cultiva uma barba muito diferente de todas as barbas já vistas. Uma barba que de tão enorme serve de morada para pequenos personagens. A barba tem mais de dez metros e dentro dela moram um coelho, um veterinário, um doutor, um agricultor, uma freirinha e até um ator. O que ninguém imaginava era que o fogo mudaria o rumo da história!

A bela adormecida

AUTORA: Elza Fiúza

ILUSTRAÇÕES: Cecília Iwashita

EDITORA: Moderna

FORMATO: 18 x 27 cm | 47 páginas

TEMAS: família e sentimentos

GÊNERO: conto tradicional

Rimas e textos curtos são recursos que trazem ao clássico conto da Bela adormecida um frescor necessário e muito agradável. Fica fácil ler, fica divertido contar. Bom para ler em voz alta. Bom para ler baixinho. Bom de qualquer maneira.

A cigarra e a formiga

AUTOR: João de Barro

ILUSTRAÇÕES: Odilon Moraes

EDITORA: Moderna | 31 páginas

FORMATO: 18 x 27 cm

TEMAS: valores, comunidade e trabalho

GÊNERO: fábula

O confronto entre a arte e o trabalho, que La Fontaine estabeleceu enquanto contava essa fábula, continua presente para nos fazer pensar sobre a questão, mas aqui o ritmo e cadência do texto rimado são um jeito novo de recontar. Um jeito novo para repensar sobre essa tão antiga questão.

A festa dos dentes

AUTORA: Jacqueline Gomes
ILUSTRAÇÕES: Raissa
EDITORIA: Gaudí Editorial
FORMATO: 21 x 21 cm | 24 páginas
TEMAS: higiene e saúde
GÊNERO: texto instrutivo

Rafael aprende como deve ser a higiene da sua boca. Escovar os dentes, usar o fio dental, manter a cárie e a dona sujeira bem longe. Uma rotina importante para todas as crianças de qualquer idade.

A festa no céu

AUTORA: Cristina Porto
ILUSTRAÇÕES: Márcia Franco
EDITORIA: Moderna
FORMATO: 18 x 27 cm | 31 páginas
TEMAS: sentimentos e relacionamentos
GÊNERO: conto tradicional

Uma festa no céu onde o jabuti quase foi pro beleléu. Um conto clássico recontado com graça e ritmo para nos lembrar da esperteza do jabuti. A música que vem da cadência dos versos rimados não só diverte, como também ajuda a acompanhar a história com muita alegria.

A flauta do tatu

AUTORA/ILUSTRADORA: Angela Lago
EDITORIA: Rocco
FORMATO: 21 x 21 cm | 31 páginas
TEMAS: relacionamento e comunidade
GÊNERO: conto

A onça vivia dizendo ao tatu que seu prato predileto era sopa de tatu. Como vingança, o tatu inventou uma canção que dizia assim: "Vou fazer uma flauta com a canela de uma onça". Será que a onça ouviu a canção e ficou com raiva? Será que o tatu conseguiu fazer a flauta com a canela da onça?



A caixa de lápis de cor

AUTOR/ILUSTRADOR: Maurício Venezia
EDITORIA: Positivo
FORMATO: 24 x 24 cm | 24 páginas
TEMA: arte
GÊNERO: livro de imagem

Bela narrativa visual cheia de cor que se constrói a partir de sequências de imagens que prendem o leitor e despertam a curiosidade e a imaginação. Um livro delicado que exalta a percepção e a identificação das crianças com o universo da arte.

A partir de 2 anos



A flor mal-humorada

AUTOR: Renato Rocha

ILUSTRAÇÕES: Sheila Dain

EDITORA: Peirópolis

FORMATO: 17 x 17 cm | 32 páginas

TEMAS: relacionamentos e música

GÊNERO: conto

Esta opereta infantil traz a história de uma flor mal-humorada que briga com um vaso, uma mesa e até com uma borboleta. Uma história toda cantada que pode ser lida e também ouvida, pois o livro vem acompanhado por um CD. Com arranjos musicais de Ignez Perdigão, a história diverte e ensina sobre valores e tolerância.

A galinha que criava um ratinho

AUTORA: Ana Maria Machado

ILUSTRAÇÕES: Mariana Massarani

EDITORA: Ática

FORMATO: 22 x 19 cm | 24 páginas

TEMAS: família, valores e sentimentos

GÊNERO: conto tradicional

Inspirada em um conto tradicional, Ana Maria Machado nos conta a história de um galo e de uma galinha que não podiam ter pintinhos, mas que resolvem adotar um ratinho. Os três viviam tranquilos até que uma raposa faminta resolve aparecer depois do almoço da família, justo quando a mamãe galinha teve que sair!

A história da baratinha

AUTOR: João de Barro

ILUSTRAÇÕES: Avelino Guedes

EDITORA: Moderna

FORMATO: 18 x 27 cm | 48 páginas

TEMAS: relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: conto tradicional

Quem quer casar com a dona baratinha, que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha... Todos levam da infância boas lembranças e a dona baratinha casamenteira é uma delas. Mas coitada... passou a vida desejando se casar e nada! Aquele que ela escolheu para marido tornou-se uma grande decepção. Era guloso demais! Por causa da gula, tomou uma lição. E a baratinha, coitada, está até hoje na janela, esperando pelo marido.

A maior boca do mundo

AUTORA: Lúcia Pimentel Góes

ILUSTRAÇÕES: Cláudia Scatamacchia

EDITORA: Ática

FORMATO: 19 x 22 cm | 32 páginas

TEMAS: família e conhecimentos

GÊNERO: conto

Laurinha é uma menina muito curiosa. De tanto fazer perguntas, sua avó resolveu que ela é que iria perguntar. Por causa da pergunta de sua avó, a menina saiu em busca da resposta e conseguiu encontrá-la com a ajuda de seus amigos animais.

A onça e a anta

AUTORA: Sonia Junqueira

ILUSTRAÇÕES: Michele

EDITORA: Ática

FORMATO: 24 x 17 cm | 24 páginas

TEMAS: relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: conto

A onça anda pela floresta. De repente, vê uma anta nadando e fica muito interessada em comê-la. A onça parte para o ataque. O que será que aconteceu com a anta? Ora, ora, a anta é um bicho injustiçado, pois não tem nada de boba. Ela consegue uma proeza: arranca todos os dentes da onça. Mas como? Ah... isso o leitor vai ter de descobrir no livro.

A seca

AUTOR/ILUSTRADOR: André Neves

EDITORA: Paulinas

FORMATO: 20 x 20, 5 cm | 25 páginas

TEMA: meio ambiente

GÊNERO: livro de imagem

Imagens mágicas, expressivas e muito tocantes revelam de forma poética a força do imaginário infantil contra a dura realidade da seca no sertão nordestino. As cores puxadas para os tons desbotados de terra e cinza chamam a atenção do leitor, assim como as figuras humanas despertam a empatia com aqueles que enfrentam as adversidades climáticas do Nordeste. Não foi à toa que o livro ganhou o Prêmio FNLIJ na Categoria Imagem, em 2000.

A vaca Mimosa e a mosca Zenilda

AUTORA: Sylvia Orthof

ILUSTRAÇÕES: Gê Orthof

EDITORA: Ática

FORMATO: 22 x 19 cm | 32 páginas

TEMAS: animais, relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: história engraçada

Sylvia Orthof sempre soube contar histórias engraçadas e esta é uma delas! Narra as aventuras de uma mosca chamada Zenilda e que era um tanto "chatilda", aliás, chata o bastante para perturbar uma vaca, a Mimosa, que quase perde o mimo de tanto ser irritada pela mosca. Com ilustrações cheias de cor, o livro faz lembrar o ditado popular que ensina que tamanho não é documento.



A velhinha que dava nome às coisas

AUTORA: Cynthia Rylant

ILUSTRAÇÕES: Kathryn Brown

EDITORA: Brinquê-Book

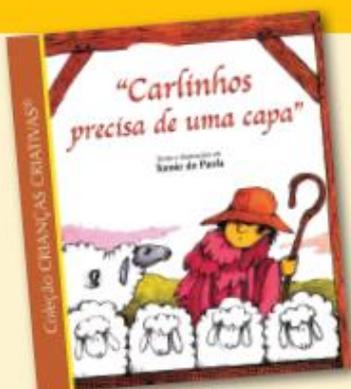
FORMATO: 23 x 26 cm | 32 páginas

TEMAS: sentimentos, valores e relacionamentos

GÊNERO: conto

Uma velhinha que já não tinha mais amigos resolve dar nome a todas as coisas que ela imagina que durariam mais que ela. Um dia, um cachorro aparece em sua casa e, mesmo sabendo que ela poderia viver mais que o cão, resolve presentear-lo com um nome. Esta é uma história sutil sobre a solidão, contada de forma suave e com belas aquarelas da ilustradora.

A partir de 2 anos



Carlinhos precisa de uma capa

AUTOR/ILUSTRADOR: Tomie de Paola
EDITORA: Global
FORMATO: 21,5 x 19 cm | 31 páginas
TEMAS: relacionamentos e sentimentos
GÊNERO: conto

Carlinhos é um pastor solitário que cuida de suas ovelhas. As pessoas da cidade tinham pena dele. Por que será? Será que ser solitário é algo ruim? Mais uma boa história contada e ilustrada pelo artista norte-americano Tomie de Paola e traduzida por Gian Calvi. A força expressiva desta narrativa sobre o tempo, as estações do ano, a generosidade da natureza e o trabalho está na simplicidade com que é contada.

A visita dos 10 monstros

AUTORA/ILUSTRADORA: Angela Lago
EDITORA: Companhia das Letrinhas
FORMATO: 20 x 20,5 cm | 48 páginas
TEMA: números
GÊNERO: poema

Com frases curtas e rimadas, traços simples e bem próximos do universo do pequeno leitor, a autora brinca com os números e nos convida a contar, a experimentar as parlendas e, de quebra, a espantar nossos medos. Num ousado projeto gráfico que mistura riscos com cores neutras e fortes, o livro instiga a imaginação.

Adivinhas e trava-línguas

EDITORA: Caramelo
FORMATO: 20 x 27 cm | 128 páginas
TEMA: objetos
GÊNERO: texto folclórico

A língua dá um nó para repetir todo tipo de trava-língua e o pensamento dá mil voltas para descobrir as respostas de todo tipo de adivinha. Uma seleção cheia de graça para incentivar a leitura e aumentar o vocabulário e a aprendizagem.

Alegria, alegria – As mais belas canções de nossa infância

ORGANIZADORES: Carlos Felipe e Giselle Vargas
ILUSTRAÇÕES: Giselle Vargas
EDITORA: Leitura
FORMATO: 21,5 x 29 cm | 100 páginas
TEMA: cantigas de roda
GÊNERO: texto folclórico

100 cantigas e parlendas do folclore brasileiro com partituras e um CD para animar a festa. Para relembrar, reviver ou aprender. Tudo depende da idade. O certo é que não tem como não cantar e dançar.

Asa de papel

AUTOR/ILUSTRADOR: Marcelo Xavier

EDITORA: Formato

FORMATO: 23 x 28 cm | 24 páginas

TEMA: livro

GÊNERO: livro de imagem

Uma declaração de amor aos livros. Asa de papel encanta o leitor pelo texto poético e pelas ilustrações tridimensionais, feitas em massa plástica e fotografadas em cenários cheios de fantasia e ação.

Aurora

AUTORA/ILUSTRADORA: Cristina Biazetto

EDITORA: Projeto

FORMATO: 24 x 24 cm | 40 páginas

TEMAS: povos, costumes e objetos

GÊNERO: livro de imagem

Aurora é uma menina arco-íris que vai colorindo tudo com as cores da sua infância. Nesta história sensível e delicada, Cristina Biazetto faz uma viagem por alguns lugares, refere-se a objetos e personagens marcantes na história mundial e faz tudo isso sem precisar das palavras! As ilustrações misturam técnicas de pintura com nanquim e tinta acrílica às colagens feitas com papel.

Bicho que te quero livro

AUTOR: Elías José

ILUSTRAÇÕES: Ana Raquel

EDITORA: Moderna | 48 páginas

FORMATO: 17 x 24 cm

TEMAS: animais e meio ambiente

GÊNERO: poemas

Esta coletânea traz poemas sobre bichos – seu modo natural de nascer e viver. Os textos musicais e poéticos despertam no leitor o amor pela poesia e pelos bichos e discutem a séria questão da preservação dos animais. As ilustrações são especialmente interessantes, pois causam a impressão quase tátil de texturas variadas.



Fábrica de monstros

AUTORA: Rosa Amanda Strausz

ILUSTRAÇÕES: Michele Iacocca

EDITORA: Global

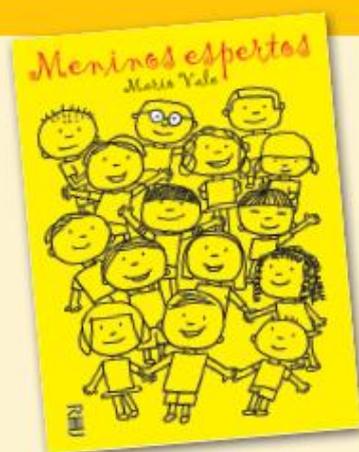
FORMATO: 21 x 24 cm | 15 páginas

TEMAS: descoberta e sentimentos

GÊNERO: conto

Pedro gosta de ficar no seu quarto brincando com seus brinquedos e criando monstros. Apaga a luz... acende a luz... torna a apagar. E nesse apagar e acende, surgem os monstros. Como serão esses monstros? A fantasia e a brincadeira são as marcas deste livro, ao lado das divertidas ilustrações de Michele Iacocca. A leitura pode revelar à criança vivências, experiências e dúvidas típicas do universo infantil e da vida cotidiana.

A partir de 2 anos



Meninos espertos

AUTOR/ILUSTRADOR: Mario Vale
EDITORA: RHJ
FORMATO: 26 x 20 cm | 23 páginas
TEMA: brincadeiras infantis
GÊNERO: livro de imagem

História narrada a partir de imagens, na verdade uma coletânea de cartuns do artista plástico e cartunista Mario Vale, retratando o respeito e a valorização do mundo infantil. Os meninos da narrativa participam de brincadeiras infantis que estão esquecidas. A leitura permite que as crianças tenham contato com brincadeiras do tempo de seus avós e de seus pais. Além disso, podem conhecer lendas e personagens de outras histórias dentro de uma perspectiva ambiental.

Chapeuzinho Vermelho

AUTOR: Charles Perrault
ILUSTRAÇÕES: Georg Hallensleben
EDITORA: Companhia das Letrinhas
FORMATO: 21 x 24,3 cm | 32 páginas
TEMA: família
GÊNERO: conto tradicional

Este livro resgata a primeira versão da história da Chapeuzinho Vermelho, publicada em livro no ano de 1697 e acompanhada não só de lindas ilustrações, mas também de um cuidadoso glossário de imagens e informações sobre esse clássico da literatura infantil. É um livro para leitores de todas as idades, para colecionadores e apaixonados pela história mundialmente famosa!

Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem

ILUSTRAÇÕES: Rui de Oliveira
EDITORA: Companhia das Letrinhas
FORMATO: 23 x 28 cm | 72 Páginas
TEMA: família
GÊNERO: livro de imagem

Este é um livro para ser degustado em cada detalhe. A proposta do autor é fazer com que os leitores se entreguem ao prazer de viajar pelos contos clássicos da literatura infantil mundial de um jeito diferente: lendo as imagens. Todas em preto e branco, repletas de expressividade. No fim do livro, outro presente, os estudos para as ilustrações de um dos contos.

Coleção Bichos

AUTORA/ILUSTRADORA: Ana Michaelis
EDITORA: Callis
FORMATO: 28 x 21 cm | 24 páginas
TEMAS: meio ambiente e animais
GÊNERO: texto informativo

Com três divertidos títulos, a Coleção Bichos, concebida por uma bióloga e por uma artista plástica, apresenta ao pequeno leitor, de forma descontraída e bastante lúdica, os bichos que povoam o cotidiano dos mais diversos ambientes. No fim de cada livro, uma série de atividades faz com que as crianças entrem para valer na brincadeira de descobrir os bichos.

Coleção Brasileirinhos

AUTORA: Lalau

ILUSTRAÇÕES: Laurabeatriz

EDITORA: CosacNaify

FORMATO: 20 x 20 cm

TEMAS: meio ambiente e animais

GÊNERO: coletânea de poemas

Os brasileirinhos aqui são bichos, raros ou não. Além de homenageá-los com poemas e ilustrações primorosas, os livros ainda trazem informações sobre cada um deles, assim como seus nomes científicos e suas características. E abrem as portas para que se fale também de ecologia, biodiversidade e tantos assuntos importantes a serem discutidos pelas crianças. Nas páginas centrais dos livros, adesivos e dobraduras.

Coleção Folclore de Casa

AUTORA/ILUSTRADORA: Angela Lago

EDITORA: RHLJ

FORMATO: 10 x 10 cm | 24 páginas

TEMAS: folclore

GÊNERO: história engraçada

Sim. Não. Talvez. Uma história chinesa para nos mostrar o que pode acontecer numa casa de pouca conversa. Em outra casa, o que é pequeno pode ficar menor ainda, mas com alegria e esperteza tudo pode ficar maior. A terceira casa é assombrada, mas não é porque vai ficar com medo que você não pode rir no final. Sempre mexendo com as nossas emoções, a autora apresenta essas três casas onde é difícil morar. A ilustração só não rouba a cena porque os textos são divertidos demais para deixar que isso aconteça.

Coleção História Muda

AUTOR/ILUSTRADOR: Cláudio Martins

EDITORA: Dimensão

FORMATO: 21 x 27,5 cm

TEMAS: relacionamentos e costumes

GÊNERO: livro de imagem

A Coleção História Muda foi criada e ilustrada por Cláudio Martins. São três livros que contam histórias só com imagens para fazer com que o leitor descubra nas ilustrações a história que se esconde atrás da história! São livros que estimulam a fantasia e a imaginação e brincam com a forma de inventar mundos.



Ninguém gosta de mim!

AUTOR/ILUSTRADOR: Raoul Krischanitz

EDITORA: Brinque-Book

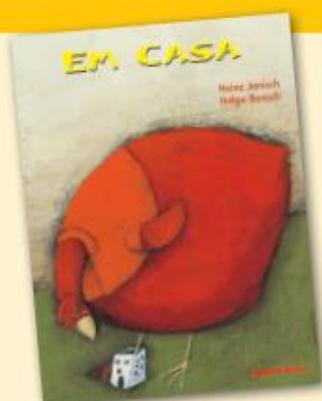
FORMATO: 21,5 x 28,5 cm | 28 páginas

TEMAS: relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: conto

Sabe qual era o problema do Coquinho? É que ninguém gostava dele! Mas como? Um cachorrinho tão simpático, que só queria fazer amigos? O rato não quis saber de brincadeira, os gatos olharam feio, os coelhos fugiram correndo, os carneirinhos fizeram escândalo e o cachorrão latiu zangado. Por quê? O Coquinho não sabia... Até que ele encontrou a raposa que o ajudou a encontrar a resposta.

A partir de 2 anos



Em casa

AUTOR: Heinz Janisch
ILUSTRAÇÕES: Helga Bansch
EDITORA: Brinque-Book
FORMATO: 27,5 x 20,5 cm | 28 páginas
TEMAS: casa e transformações
GÊNERO: conto

Já imaginou se, de repente, nossa casa mudasse de aparência? Teríamos duas opções: poderíamos nos sentir em casa num lugar completamente diferente ou teríamos de mudar nossos conceitos para aceitar o novo ambiente. Ao acompanharmos as aventuras de uma grande ave vermelha em sua viagem pelas casas que ela é capaz de imaginar, descobrimos que casa é o lugar que identifica quem somos e como somos.

Coleção Labirinto

AUTORA: Líliliana Iacocca
ILUSTRAÇÕES: Michele Iacocca
EDITORA: Ática
FORMATO: 19 x 21, 5 cm
TEMAS: animais e sentimentos
GÊNERO: história engraçada

Uma família de formigas que adora contar histórias. Uma pulga que vai a uma festa sem ser convidada. Um pernilongo apaixonado. Uma girafa que sofre de um mal muito estranho: sono. Uma tesoura meio tantã. Um gato que se enrola com um novelo de lã. Um jacaré que nunca sonhou com o beijo de uma princesa e um sapo que nunca parou para contemplar a natureza ou pensar sobre quem teriam sido seus antepassados. Essas são as personagens pra lá de divertidas da Coleção Labirinto. Situações incomuns, desfechos inesperados.

Curto e longo, alto e baixo

AUTOR/ILUSTRADOR: Ian Escott
EDITORA: Melhoramentos
FORMATO: 20 x 20, 5 cm | 22 páginas
TEMA: animais
GÊNERO: texto informativo

Com ilustrações encantadoras, o livro permite que o leitor interaja com a leitura, conhecendo animais e seu habitat e observando suas formas. Basta levantar a aba para entender visualmente o conceito apresentado em graciosos versos. Em cada página dupla, o leitor vai encontrar uma agradável surpresa.

Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela

AUTOR: Werner Holzwarth
ILUSTRAÇÕES: Wolf Erlbruch
EDITORA: Companhia das Letrinhas
FORMATO: 29,5 x 20,5 cm | 22 páginas
TEMAS: relacionamentos, sentimentos e boas maneiras
GÊNERO: narrativa de mistério

Um cocô enorme na cabeça da toupeira e uma investigação incansável para descobrir que animal seria o dono da "obra". Com muito humor e boas pitadas de suspense, o mistério se resolve depois de vários interrogatórios, demonstrações nada perfumadas e, claro, graças à ajuda de duas especialistas no assunto: as moscas!

De cabelos em pé

AUTORA/ILUSTRADORA: Cláudia Dalla Verde

EDITORA: Melhoramentos

FORMATO: 23,5 x 16 cm | 32 páginas

TEMA: sentimentos

GÊNERO: conto

É noite de lua cheia na fazenda Cocoricó. A turma se reúne em volta da fogueira para ouvir a Lola contar histórias de arrepiar. Todos estão usando assustadoras máscaras de criaturas da noite e deixam Toquinho, Dito e Feito com um medo danado. Será que eles não perceberam que as máscaras são de mentirinha? De cabelos em pé apresenta situações que mostram às crianças que o medo só surge diante do que não conhecemos ou não entendemos.

Dentro do espelho

AUTORA/ILUSTRADORA: Luise Weiss

EDITORA: CosacNaify

FORMATO: 21 x 21,5 cm | 32 páginas

TEMAS: opostos e diferenças

GÊNERO: narrativa de mistério

Para ler o texto, é preciso posicionar o espelho da contracapa. A leitura só é possível com esse jogo de imagens. Acompanhar a história é uma grande diversão com esse recurso inusitado. Um projeto gráfico inovador e cheio de surpresas que coloca a história literalmente dentro do espelho.

Dia inteiro

AUTORA/ILUSTRADORA: Giselle Vargas

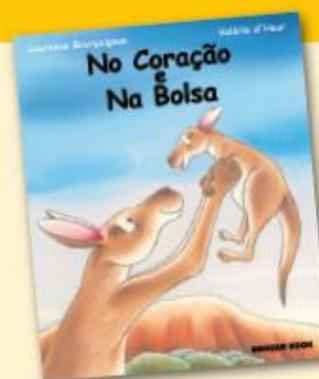
EDITORA: Dimensão

FORMATO: 19 x 26 cm | 24 páginas

TEMAS: família e relacionamentos

GÊNERO: conto

Gugu e Cacau são amigos inseparáveis. Eles vão à escola, assistem futebol na TV, conversam e brincam. Fazem tudo e um tantão de "nadas" juntos, o dia inteiro, todos os dias.



No coração e na bolsa

AUTOR: Laurence Bourguignon

ILUSTRAÇÕES: Valérie d'Heur

EDITORA: Brinque-Book

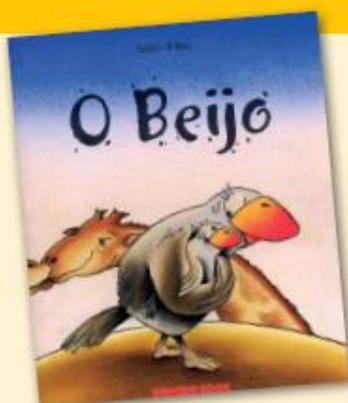
FORMATO: 24 x 28 cm | 32 páginas

TEMAS: família, relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: conto

A mamãe canguru ama muito seu filhote e mostra para ele quantas coisas bonitas e diferentes estão ao seu redor: nuvem, vento, pássaro, borboletas e flores. O pequeno canguru observa tudo, mas não tem coragem de sair da bolsa, quentinha e protetora, que habita. A mamãe o incentiva a sair e pular pelo chão, porque ela sabe que sempre o levará em seu coração.

A partir de 2 anos



O beijo

AUTORA/ILUSTRADORA: Valérie D'Heuer

EDITORA: Brinque-Book

FORMATO: 21 x 26 cm | 26 páginas

TEMAS: relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: conto

Um filhote de passarinho, desejoso de um beijo de sua mamãe que acabou de sair, procura alguém que possa lhe dar esse carinho. Encontra rinoceronte, avestruz, girafa, mas, não tem coragem de pedir a ninguém o que tanto quer. Decidi, enfim, dar um beijo no rinoceronte, pois descobre que beijar é tão gostoso quanto ganhar um beijinho.

Dos pés à cabeça

EDITORA: Companhia Editora Nacional

FORMATO: 22 x 22 cm | 46 páginas

TEMA: corpo

GÊNERO: livro de imagem

Este livro traz muitas fotos de cenas e de pessoas. Explorando os detalhes das fotos, as crianças podem aprender muito sobre as partes do corpo humano, dos pés à cabeça, e identificar o nome de cada parte.

Durma bem, Penélope

AUTORES/ILUSTRADORES: Georg Hallsleben e Anne Gutman

EDITORA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 22 x 22 cm | 10 páginas

TEMAS: relacionamentos e hábitos

GÊNERO: conto

Este é um livro interativo que leva o leitor a participar da história, ora puxando uma seta, ora empurrando um objeto e sempre fazendo surgir novos cenários, novas situações. Penélope é uma coala azul de nariz vermelho que tem um amigo coelho sempre com ela. Nesta história, antes de dormir, Penélope faz muitas coisas e sempre com a ajuda do leitor!

Era outra vez um gato xadrez

AUTORA: Letícia Wierzchowski

ILUSTRAÇÕES: Virgílio Neves

EDITORA: Galerinha Record

FORMATO: 21 x 28 cm | 61 páginas

TEMA: transformações

GÊNERO: história engraçada

O gato xadrez da Letícia é culto, inteligente, tem questões existenciais. Quer ser preto, básico, quer deixar de chamar tanta atenção. Uma divertida viagem que transforma o gato e o leitor que o acompanha.

Formas

EDITORA: Companhia Editora Nacional

FORMATO: 22 x 20 cm | 46 páginas

TEMAS: formas e tamanhos

GÊNERO: livro de imagem

Fotos fantásticas trazem para a vivência do leitor o contato com diferentes formas e como elas são utilizadas no dia a dia.

Grande livro dos medos

AUTORA/ILUSTRADORA: Emily Gravett

EDITORA: Salamandra

FORMATO: 25,5 x 29,5 cm | 32 páginas

TEMA: sentimentos

GÊNERO: conto

Quem nunca teve medo de alguma coisa? Este é um livro bem-humorado, feito exatamente para ajudar as pessoas que têm medo a superar suas angústias. Nem mesmo a autora poderia imaginar que receberia, para essa missão, a preciosa ajuda de um ratinho que faz buracos, deixa páginas roídas e rabiscadas e apronta das suas.

Lúcia Já-Vou-Indo

AUTORA/ILUSTRADORA: Maria Heloisa Penteadó

EDITORA: Ática

FORMATO: 19 x 22 cm | 32 páginas

TEMA: diferenças

GÊNERO: conto

Lúcia é uma lesma que tem o seu próprio tempo, um tempo muito menos acelerado que o da maioria dos bichos e das pessoas. Convidada para uma festa, ela se arruma e se enfeita e decide partir, mas será que vai chegar a tempo?



O caso da lagarta que tomou chá-de-sumiço

AUTOR: Milton Célio de Oliveira Filho

ILUSTRações: André Neves

EDITORA: Brinque-Book

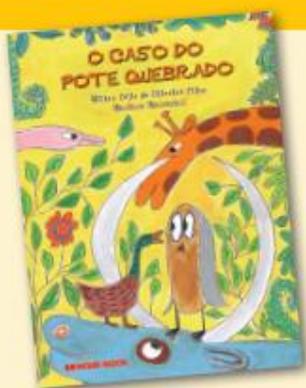
FORMATO: 21 x 28 cm | 32 páginas

TEMAS: animais e aventura

GÊNERO: narrativa de mistério

A lagarta desaparece na floresta e sua amiga joaninha decide pedir ajuda à coruja para encontrá-la. De um jeito bem descontraído, autor e ilustrador narram com elementos de suspense e mistério a história da investigação sobre o sumiço da lagarta. O que será que aconteceu?

A partir de 2 anos



O caso do pote quebrado

AUTOR: Milton Célio de Oliveira Filho
ILUSTRAÇÕES: Mariana Massarani
EDITORIA: Brinque-Book
FORMATO: 21 x 28 cm | 32 páginas
TEMAS: animais e aventura
GÊNERO: narrativa de mistério

Mais um mistério na floresta e outra vez dona Coruja é chamada para desvendá-lo! Todos querem saber quem foi o responsável por ter transformado em um monte de cacos o pote do marreco. Nesta deliciosa aventura, o leitor vai ajudar a desvendar o caso e, de quebra, se divertir um bocadinho!

Mestre Vitalino

AUTOR/ILUSTRADOR: André Neves
EDITORIA: Paulinas
FORMATO: 20 x 20, 5 cm | 23 páginas
TEMAS: povos e costumes
GÊNERO: livro de imagem

Três crianças levam o leitor a conhecer um Nordeste diferente. As tradições e o folclore são preservados pela mão do grande Mestre Vitalino, ceramista pernambucano que se tornou conhecido por seus bonecos de barro que retratam a cultura nordestina e o modo de vida dos sertanejos. Livro só de imagens e muita emoção e encantamento.

Mico Maneco

AUTORA: Ana Maria Machado
ILUSTRAÇÕES: Claudius
EDITORIA: Salamandra
FORMATO: 20 x 20 cm | 24 páginas
TEMAS: animais e sons da língua
GÊNERO: história engraçada

Repleto de rimas e aliterações, o livro conta as confusões de Mico Maneco e Mona Maluca, uma macaca meio miolo mole que leva uma canecada na cucal. Já o Maneco, macaco levado e guloso, come bananada mole e melada!

Mig, o descobridor

AUTORA/ILUSTRADORA: Ana Miranda
EDITORIA: Record
FORMATO: 21 x 28 cm | 59 páginas
TEMA: conhecimentos
GÊNERO: conto

Mig é um menino que descobre as palavras com muita alegria. A observação é uma ferramenta importante para Mig. É ela que o ajuda a saciar a fome da sua curiosidade. Letras, palavras, conceitos. Aos poucos Mig vai se tornando um descobridor.

Mundo de coisas

AUTOR/ILUSTRADOR: Marcelo Xavier

EDITORA: Formato

FORMATO: 21 x 20,5 cm | 35 páginas

TEMAS: objetos e hábitos

GÊNERO: livro de imagem

Uma verdadeira brincadeira com o significado das palavras. Um mundo de possibilidades, um mundo de palavras, um mundo de coisas que nos rodeia e espera a nossa atenção. Basta reparar, basta soltar a imaginação e pronto: um mundo de brincadeiras está criado.

O bicho folharal

AUTOR: Arievaldo Viana

ILUSTRAÇÕES: Jô Oliveira

EDITORA: IMEPH

FORMATO: 23 x 23 cm | 32 páginas

TEMAS: cultura popular

GÊNERO: texto folclórico

O Bicho Folharal traz a riqueza do universo do cordel e da cultura popular para a literatura infantil nesta singela história de esperteza. Com versos rítmicos e rimados do cordel, o livro conta a aventura de um macaco que se transforma em bicho folharal. Traz ainda um rico glossário com a tradução de termos da cultura nordestina.

O caso dos ovos

AUTORA: Tatiana Belinky

ILUSTRAÇÕES: Luís Camargo

EDITORA: Ática

FORMATO: 19 x 22 cm | 24 páginas

TEMAS: relacionamentos, valores e sentimentos

GÊNERO: conto

A Páscoa se aproximava, e o coelho estava desesperado porque as galinhas se recusavam a colocar os ovos. Elas diziam que o trabalho era delas e quem levava a farnha era o coelho. Já imaginou uma Páscoa sem ovos? O livro é um estímulo para o processo de letramento: a interação do texto verbal com o texto visual facilita a apreensão do significado e estimula a percepção de detalhes significativos do texto e da ilustração.



O gato barbudo

AUTORA: Edla van Steen

ILUSTRAÇÕES: Ana Ciça

EDITORA: Global

FORMATO: 16 x 23 cm | 24 páginas

TEMA: família

GÊNERO: história engraçada

Em versos rimados e bem-humorados, o leitor vai conhecer a história do gato barbudo, que gostava de quase tudo, casado com Cida, uma gata muito bonita. Mas esse é o fim da história. Vamos ao começo? Era uma vez um gato... você, leitor, vai ler e conhecer uma história que tem o final feliz, mas também são felizes o começo e o meio. Basta dar uma olhada rápida nas ilustrações do livro que você já vai perceber que a felicidade tem muitas caras.

A partir de 2 anos



Coleção Todd Parr

AUTOR/ILUSTRADOR: Todd Parr

EDITORA: Panda Books

FORMATO: 26 x 26 cm | 32 páginas

TEMAS: família, sentimentos e relacionamentos

GÊNERO: texto informativo

O livro da mamãe mostra as diferenças e semelhanças entre as mães. O livro do papai mostra que alguns gostam de brincar, outros gostam de fotografar, alguns são carecas, outros cabeludos, mas todos têm algo em comum: o amor por seus filhos e o desejo de que sejam exatamente como são. O livro da família aborda assuntos delicados – adoção, morte, relacionamento com madrastas, padrastos e irmãos postigos – com simplicidade e delicadeza. Os três livros atraem crianças e adultos ao apresentar traços fortes, cores chamativas e abordar ações cotidianas na família e no relacionamento pais e filhos.

O gato do mato e o cachorro do morro

AUTORA: Ana Maria Machado

ILUSTRAÇÕES: Janine Decot

EDITORA: Ática

FORMATO: 19 x 22 cm | 24 páginas

TEMAS: relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: conto

O cachorro e o gato fizeram uma aposta com os outros animais que estavam na praça para provar que são bons de briga. Eles brigaram com alguns animais e saíram vencedores. De repente, surge um leão e foi uma tremenda disputa! Agora sim, vamos ver de verdade quem é valente e quem só tem gogó.

O guloso

AUTORA: Lilian Sypriano

ILUSTRAÇÕES: Cláudio Martins

EDITORA: Compor

FORMATO: 21,5 x 21 cm | 16 páginas

TEMAS: saúde e boas maneiras

GÊNERO: livro de imagem

Sem palavras, mas com muito humor, um ratinho guloso nos conta uma história muito divertida. Ele come mais do que deve e depois tem que resolver um problemão. Esse ratinho guloso é mesmo tão esperto que a história acaba e ficamos com vontade de contar tudo de novo.

O macaco e a mola

AUTOR: Sonia Junqueira

ILUSTRAÇÕES: Alcy

EDITORA: Ática

FORMATO: 24 x 17 cm | 24 páginas

TEMAS: sons da língua

GÊNERO: história engraçada

Um macaco curioso resolve mexer numa mala. Lá de dentro, pula a mola! Que susto! Ela é muito agitada e vive se transformando em bola, cavalo. Será que é maluca? Se é a maluca ou não, isso é o leitor que vai decidir, enquanto brinca com os sons da língua.

O mistério da lua

AUTORA: Sonia Junqueira
ILUSTRAÇÕES: Eva Furnari
EDITORA: Ática
FORMATO: 24 x 17 cm | 24 páginas
TEMAS: fases da Lua
GÊNERO: conto

As crianças conversam sobre a Lua e seu formato: naquele dia a Lua nasceu faltando um pedaço. O que será que aconteceu? Elas ficam curiosas para entender por que a Lua apareceu fininha e magrinha lá no céu. Livro premiado!

O ovinho do Dino

AUTORA: Alicia Zadrozny21
ILUSTRAÇÕES: Claudine Gévry
EDITORA: Caramelo
FORMATO: 23 x 23 cm | 12 páginas
TEMA: família, relacionamento e sentimentos
GÊNERO: conto

Texto rimado e descontraído que apresenta o nascimento do irmãozinho do Dino e como ele colabora com a sua mãe no cuidado com o novo irmão.

O patinho feio

AUTORA: Lais Carr Ribeiro
ILUSTRAÇÕES: Osnei F. Rocha
EDITORA: Moderna
FORMATO: 18 x 27 cm | 32 páginas
TEMA: família, relacionamento e sentimentos
GÊNERO: conto tradicional

O patinho feio é o mais famoso conto de Andersen. Nesta história, um cisne que nasceu por engano em uma família de patos sofre com as rejeições de que é alvo. Isso dura até ele crescer e descobrir sua real identidade, bem como sua beleza e seu valor. Boa oportunidade para uma discussão sobre diferenças e (des)valorização do indivíduo por seus atributos exteriores.

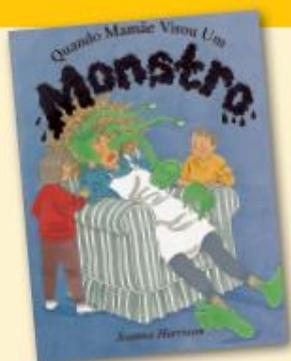


Pula, Preguiça

AUTORA/ILUSTRADORA: Marilda Castanha
EDITORA: Scipione
FORMATO: 26 x 19,5 cm | 40 páginas
TEMAS: história natural
GÊNERO: livro de imagem

Somente por meio de imagens, o livro explora com imaginação o universo dos museus e suas coleções de objetos de outros tempos. Ao fazer um passeio por este museu, uma menina tira fotos dos animais e aprende várias coisas sobre eles. De repente, porém, se depara com o esqueleto de uma preguiça gigante!

A partir de 2 anos



Quando mamãe virou um monstro

AUTORA/ILUSTRADORA: Joanna Harrison

EDITORA: Brinque-Book

FORMATO: 19,5 x 26 cm | 32 páginas

TEMAS: família, relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: história engraçada

Que mãe nunca virou um monstro na frente dos filhos? Diante das tantas obrigações diárias, da cansativa rotina e, principalmente, da resistência dos filhos em aceitar regras, muita mãe anda se transformando. De um jeito engraçado, Joanna Harrison mostra às crianças que as mães também estão aprendendo todos os dias. Este é um livro para a família.

O pequeno coelho branco

AUTOR: Xosé Ballesteros

ILUSTRAÇÕES: Óscar Villán

EDITORA: Callis

FORMATO: 22 x 22 cm | 32 páginas

TEMA: sentimentos

GÊNERO: fábula

Uma fábula encantadora com linguagem simples e ilustrações cheias de graça e bom humor para falar de medos e, principalmente, da coragem para enfrentá-los. Esta é também uma história de amizade e com um final surpreendente!

O ratinho que morava no livro

AUTORA/ILUSTRADORA: Monique Félix

EDITORA: Melhoramentos

FORMATO: 14,5 x 14,5 cm | 30 páginas

TEMAS: viagem e aventura

GÊNERO: livro de imagem

O leitor vai conhecer um ratinho entediado e curioso. Por ser assim, conhece vários lugares numa viagem totalmente diferente. O livro apresenta uma sequência de ilustrações completas em si mesmas como linguagem narrativa, que visa a desenvolver na criança de qualquer idade a observação e a capacidade de apreender o sentido da imagem. E aqui nenhum leitor vai sentir falta do texto escrito.

O rato

AUTORES: Edith Derdyk e Paulo Tatit

ILUSTRAÇÃO: Edith Derdyk e Elaine Ramos

COEDIÇÃO: Palavra Cantada

FORMATO: 14 x 14 cm | 48 páginas

TEMAS: relacionamento

GÊNERO: história cumulativa

Dos bueiros e becos da cidade, sai um ratinho à procura de uma noiva. Primeiro tenta seduzir a Lua, depois uma nuvem, em seguida, a brisa, mas a sua verdadeira amada estava mais próxima do que ele imaginava. O livro é acompanhado de um CD para a criança ouvir, cantar junto e depois cantar sozinha.

O veterinário maluco

AUTOR: Milton Carnargo
ILUSTRAÇÕES: Osnei
EDITORA: Ática | 32 páginas
FORMATO: 19 x 22 cm
TEMA: animais e saúde
GÊNERO: história engraçada

História curiosa! Pois bem, o veterinário é maluco mesmo! Inventa remédios que mudam o tamanho dos animais.

Ora, Hora! Brincadeira tem hora

AUTORES: Giselle Vargas e Edmundo Novaes
ILUSTRAÇÕES: Giselle Vargas
EDITORA: Dimensão
FORMATO: 22 x 31 cm | 24 páginas
TEMAS: brincadeiras e valores
GÊNERO: conto

Com texto em versos rimados, os autores fazem uma espécie de inventário das diversas brincadeiras que povoam a infância. De um jeito descontraído e lúdico, dão o recado de que brincar é sempre bom, mas brincadeira também tem hora! As ilustrações ganham destaque na edição, seja complementando a página do texto ou abrindo novos espaços para descobrir outras histórias.

Os três porquinhos

AUTORA: Ana Maria Machado
ILUSTRAÇÕES: Gilles Eduar
EDITORA: FTD
FORMATO: 22,5 x 26,5 cm | 32 páginas
TEMAS: relacionamentos e sentimentos
GÊNERO: conto tradicional

Um clássico da literatura infantil recontado com maestria e umas pitadinhas de novidade, como a goiabeira do Seu Macário e a horta da dona Ofélia. Vizinhanças cheias de graça que a Ana Maria inventou para os nossos velhos conhecidos.

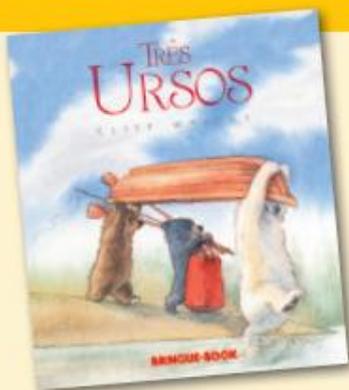


Sabe de quem era aquele rabinho?

AUTORA: Elza César Sallut
ILUSTRAÇÕES: Michele
EDITORA: Scipione
FORMATO: 21,5 x 19 cm | 16 páginas
TEMA: relacionamentos
GÊNERO: conto

O elefante resolveu viajar e preparou uma festa de despedida para oferecer aos seus amigos. Quando todos já haviam chegado, aparece um rabinho de um animal que não havia sido convidado.

A partir de 2 anos



Três ursos

AUTOR/ILUSTRADOR: Cliff Wright
EDITORIA: Brinque-Book
FORMATO: 27 x 23,5 cm | 32 páginas
TEMA: relacionamentos e sentimentos
GÊNERO: conto

Três ursos são amigos e gostam de pescar no barco do Urso Negro. De repente, uma tempestade! O barco afunda e a casa do Urso Marron desaba! O Urso Negro uniu-se ao Urso Branco e os dois guardam um segredo. É uma surpresa para o Urso Marron.

Pé de pilão

AUTOR: Mário Quintana
ILUSTRAÇÕES: Cárcamo
EDITORIA: Ática
FORMATO: 24 x 17 cm | 48 páginas
TEMA: animais
GÊNERO: coletânea de poemas

Livro de poesias que tem os animais como inspiradores e protagonistas do autor. Esta é uma história lírica e engraçada, em que a maldade de uma bruxa faz Matias virar pato e sua avó, linda fada, virar uma enrugada velhinha. Obra ricamente ilustrada com figura de bichos de vários tipos.

Pomba Colomba

AUTORA: Sylvia Orthof
ILUSTRAÇÕES: Sonia Maria de Souza
EDITORIA: Ática
FORMATO: 22 x 19 cm | 32 páginas
TEMAS: relacionamentos e sentimentos
GÊNERO: história engraçada

Uma carta de amor chorona porque é carta de amor sem endereço. Que problema para pomba Colomba. Entregar essa carta não é fácil, mas nada que a criatividade da Sylvia não resolva sem problemas. Com o seu bom humor costumeiro, ela conta e encanta mais uma vez.

Quando isto vira aquilo

AUTOR/ILUSTRADOR: Guto Lins
EDITORIA: Rocco
FORMATO: 22 x 19 cm | 28 páginas
TEMAS: animais e meio ambiente
GÊNERO: livro de imagem

Nesta história contada por imagens, os animais vivem em seu habitat. Apenas um está deslocado. Por que será? Com traço simples e divertido, o livro convida a um passeio pelas cores e formas da natureza. O leitor vai descobrir novas perspectivas a serem exploradas e diferentes ângulos a serem descobertos – eis aí um ótimo exercício de observação e de abertura para novas possibilidades. Muitas surpresas estão reservadas a cada página.

Que horas são?

AUTOR/ILUSTRADOR: Guto Lins
EDITORA: Mercuryo Jovem
FORMATO: 21 x 28 cm | 38 páginas
TEMAS: tempo e rotinas
GÊNERO: texto informativo

Num texto repleto de métrica e rima, acompanhado por ilustrações bem coloridas, Guto Lins brinca com a noção de tempo e com as atividades rotineiras para apresentar ao leitor conceitos como: dia, tarde e noite. Um livro divertido e animado como a vida deve ser!

Quem lê com pressa tropeça

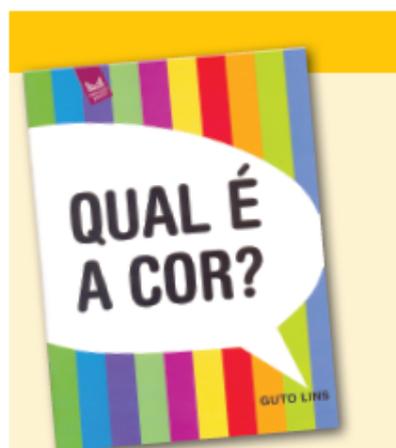
AUTOR: Elias José
ILUSTRAÇÕES: Nelson Cruz
EDITORA: LÊ
FORMATO: 20,5 x 20,5 cm | 27 páginas
TEMA: jogos de linguagem
GÊNERO: texto folclórico

Este é um livro de trava-línguas que mais do que ensinar a arte dos tropeços falados faz rir e muito! Elias José, poeta de mão cheia, brinca com as palavras e se propõe a entregar o ouro com este seu ABC do trava-língua. E trava-língua não é só diversão. É também tradição oral. No livro, as ilustrações em quatro cores de Nelson Cruz valorizam ainda mais a brincadeira verbal!

Rima pra cá, rima pra lá

AUTORES: Corinne Albaut, Sophie Arnould, Françoise Bobe, Claude Clément, Melanie Erhardy, Michel Piquemal e Marie Tenaillé
ILUSTRAÇÕES: Sylvie Albert, Christel Desmoinaux, Johanna Kang, Jean-François Martin, Martin Matje, Christophe Merlin, Daniele Schulthess e Suppa
EDITORA: Companhia das Letrinhas
FORMATO: 14,5 x 22 cm | 137 páginas
TEMA: cotidiano
GÊNERO: coletânea de poemas

Poemas que contam histórias, rimas e canções. Poemas que divertem, encantam e fazem pensar. Poemas que rimam pra cá e rimam pra lá. São 66 poemas para ler e reler um milhão de vezes.

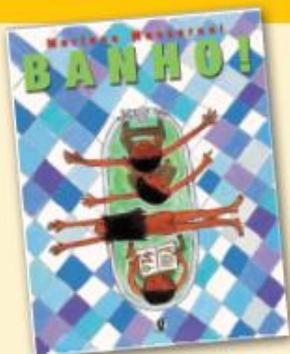


Qual é a cor?

AUTOR/ILUSTRADOR: Guto Lins
EDITORA: Mercuryo Jovem
FORMATO: 21 x 28 cm | 32 páginas
TEMAS: cores e jogos de palavras
GÊNERO: texto informativo

A cor do passarinho verde, todos sabem qual é, mas qual será a cor de quem viu o tal pássaro? E a cor do choque do Rosa-choque, será rosa também? Essas e outras divertidas interrogações fazem parte da história intrigante que o imaginativo Guto Lins nos apresenta neste livro. Ficou roxo de curiosidade? No fim do livro, o leitor vai encontrar uma aula sobre impressão em cores!

A partir de 2 anos



Banho!

AUTORA/ILUSTRADORA: Mariana Masarani

EDITORA: Global

FORMATO: 20 x 26 cm | 24 páginas

TEMAS: relacionamentos, família e escola

GÊNERO: conto

Marilene tem quatro filhos que dão um trabalhão. Ednalva, Edson e Edilson fazem do banho a maior diversão! Nadam como surubins, piabas, pacus, tambaquis, botos e tucunarés. Mas e a quarta criança dessa família? O que estará fazendo?

Segredo

AUTOR/ILUSTRADOR: Ivan Zigg

EDITORA: Rocco

FORMATO: 20 x 20 cm | 25 páginas

TEMA: sentimentos

GÊNERO: conto

Você sabe o que é um segredo? Sabe como guardar um segredo? Alguém já contou algum segredo a você? As ilustrações bem-humoradas e muito expressivas de Ivan Zigg completam a narrativa em versos, que guarda uma grande surpresa para o final.

Série Lelé da Cuca

AUTORES: Berry Stringle e Jackie Robb

ILUSTRAÇÕES: Karen Duncan e Samantha Stringle

EDITORA: Ática

FORMATO: 20 x 20 cm | 30 páginas

TEMA: animais

GÊNERO: história engraçada

A aranha é espertinha; a aranha é de arrepiar; a lesma adora verduras; o cãozinho quer ter um bichinho de estimação; o gato é relaxado, mas elegante quando quer; o morcego surpreende com sua maneira de se vestir; o plâncton quer mudar de vida; o tatu quer ser músico. Com textos curtos, rimados e cheios de humor, as histórias da Série Lelé da Cuca vão encantar os pequenos.

Sol ou chuva

AUTORA: Lilian Sypriano
ILUSTRAÇÕES: Cláudio Martins
EDITORA: Compor
FORMATO: 21 x 22 cm | 12 páginas
TEMAS: família e costumes
GÊNERO: livro de imagem

O dia amanhece e mamãe rata se prepara junto com os filhotes para aproveitar o lindo dia de sol. Mas o tempo muda de repente! E a chuva cai impiedosa. Planos alterados. Mas o sol reaparece e todos correm para se arrumar novamente. E de novo a chuva cai. Mas que coisa! Que chuva é essa que vem e vai sem avisar? Este livro de imagem vai responder a esta pergunta de maneira criativa e bem-humorada.

Tem de tudo nesta rua

AUTOR: Marcelo Xavier
EDITORA: Formato
FORMATO: 22 x 30,5 cm | 14 páginas
TEMAS: povos e costumes
GÊNERO: texto informativo

Numa rua cheia de novidades, o leitor vai descobrir muitos encantos e conhecer várias profissões diferentes. Com texto curto e ilustrações tridimensionais feitas com massa plástica e fotografadas em cenários construídos só para a história, Marcelo Xavier nos revela o que se esconde no cotidiano de uma rua, que poderia ser a sua!



Os saltimbancos

AUTOR: Chico Buarque sobre texto original de Sérgio Bardotti
ILUSTRAÇÕES: Ziraldo
EDITORA: José Olympio
FORMATO: 20 x 26 cm | 36 páginas
TEMAS: relacionamento e música
GÊNERO: conto tradicional

O livro *Os saltimbancos* traz a fábula musical de Chico Buarque, inspirada em *Os Músicos de Bremen*, dos Irmãos Grimm, com ilustrações de Ziraldo. A história levanta de maneira sutil questões sobre a importância da solidariedade e da união. Cantando e brincando, o jumento, o cachorro, a gata e a galinha dão lições de amizade e convivência a crianças e adultos.

A partir de 2 anos

Vamos brincar de roda

AUTORES: Palavra Cantada
ILUSTRAÇÕES: Suppa
EDITORA: Caramelo
FORMATO: 16 x 23 cm | 64 páginas
TEMAS: cantigas de roda e tradições
GÊNERO: cantigas infantis

Cantigas e brincadeiras de roda na voz do grupo Palavra Cantada com as ilustrações divertidas de Suppa. Um livro que resgata as tradições de uma infância cheia de imaginação e possibilita mil e uma formas de interação. Socializar por intermédio da música e educar brincando são as propostas deste livro.



Uma história com mil macacos

AUTORA: Ruth Rocha
ILUSTRAÇÕES: Cláudio Martins
EDITORA: Salamandra
FORMATO: 23,5 x 28,5 cm | 29 páginas
TEMA: relacionamentos
GÊNERO: conto

Os livros da Ruth ganharam nova roupagem e estão maiores, mais bonitos, mais coloridos. A única coisa que continua igual é o bom humor do texto. Aquela delícia de sempre, que todo mundo já sabe como é. No meio dessa macacada toda, a diversão é garantida.

**ANEXO B - ACERVO BIBLIOGRÁFICO POR FAIXA ETÁRIA - A PARTIR DE 3
ANOS**

A partir de 3 anos



A fantástica máquina dos bichos

AUTORA: Ruth Rocha

ILUSTRAÇÕES: Jean-Claude R. Alphen

EDITORA: Salamandra

FORMATO: 23,5 x 28,5 cm | 29 páginas

TEMA: brincadeiras

GÊNERO: conto

Zé Mico e Pancinha não são fáceis! Aprontam sem cessar! Agora, resolveram construir uma máquina que nem eles sabem para que serve. Mas a gente sabe que ela serve mesmo é para divertir e encantar, como tudo que a Ruth escreve, como tudo que a Ruth inventa.

12 fábulas de Esopo

AUTOR: Hans Gärtner

ILUSTRAÇÕES: Lisbeth Zwerger

EDITORA: Ática

FORMATO: 21,5 x 23,5 cm | 26 páginas

TEMA: valores

GÊNERO: coletânea de fábulas

Este livro, considerado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil Altamente Recomendável para a Criança, traz 12 fábulas que ensinam como agir de acordo com o bom senso e como se sair bem nas situações difíceis da vida. A tradução foi feita por Fernanda Lopes de Almeida, respeitada e premiada autora da literatura infantil brasileira.

365 pinguins

AUTOR: Jean-Luc Fromental

ILUSTRAÇÕES: Joëlle Jolivet

EDITORA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 28 x 36 cm | 48 páginas

TEMAS: animais, família e transformações

GÊNERO: história engraçada

365 pinguins é um livro que chama a atenção pelo tamanho, maior que o habitual; pelas ilustrações, em preto, azul e laranja; e pela confusão que narra. Uma família começa a receber, no dia 1º de janeiro, um pinguim por dia. A cada dia que passa, a família aumenta e os problemas também. Pais e filhos se desdobram para calcular a quantidade de comida necessária para alimentar os bichinhos, para adaptar-se às suas necessidades e para sobreviver em meio a tanto tumulto e gritaria.

A arara e o guaraná

AUTOR: Ana Maria Machado

ILUSTRAÇÕES: Mariângela Haddad

EDITORORA: Ática

FORMATO: 22 x 19 cm | 24 páginas

TEMAS: animais e relacionamento

GÊNERO: conto

A arara gostava muito de guaraná, então resolveu fazer de um pé de guaraná a sua casa. A partir daí, passou a vigiar o pé de guaraná porque achava que era seu. Ah... mas isso só podia mesmo era dar uma grande confusão. Por causa disso, arrumou confusão com vários animais que também queriam desfrutar do pé de guaraná. Texto divertido e sério ao mesmo tempo – especialidade de Ana Maria Machado, premiada dentro e fora do Brasil pelos seus livros para crianças.

A árvore generosa

AUTOR/ILUSTRADOR: Shel Silverstein

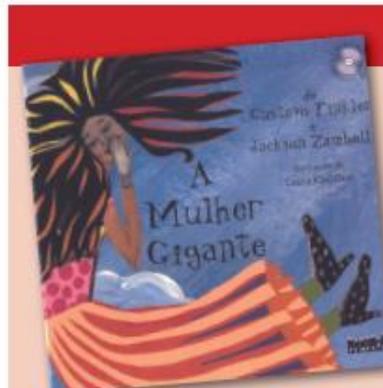
EDITORORA: CosacNayfi

FORMATO: 26,7 x 21 cm | 60 páginas

TEMA: meio ambiente

GÊNERO: Conto

A árvore generosa é uma história emocionante sobre a amizade e a generosidade da natureza com o ser humano, simbolizada pela dedicação de uma árvore a um menino. Com texto curto e muito poético, o livro ganhou no Brasil a tradução de Fernando Sabino. As ilustrações conseguem ser expressivas com apenas o preto e o branco – coisa curiosa de se ver em tempos em que a imagem é sempre tão colorida.



A mulher gigante

AUTORES: Gustavo Finkler e Jackson Zambelli

ILUSTRAÇÕES: Laura Castilhos

EDITORORA: Projeto

FORMATO: 23 x 21 cm | 32 páginas

TEMAS: cotidiano

GÊNERO: coletânea de poemas/cantigas infantis

Um fantasma desafinado, um príncipe chato, o Tio Zoeira, a Mulher Gigante, um dragão apaixonado, uma centopeia que joga futebol, o Chiquinho. Com personagens nada comuns, os autores divertem as crianças, cantam e ensinam a cantar. Os textos já se transformaram em peça de teatro e agora estão em CD. A ordem é clara: leiam, cantam, dançam e divertam-se, leitores!

A partir de 3 anos



AEIOU

AUTORAS: Angela Lago e Zoé Rios

ILUSTRAÇÕES: Angela Lago

EDITORA: RHU

FORMATO: 20 x 21 cm | 56 páginas

TEMA: abecedário

GÊNERO: texto instrutivo

Indicado para crianças em fase de início da alfabetização, este livro traz enigmas que envolvem trocas e identificação de vogais. As respostas são facilitadas pelos detalhes ilustrativos e gráficos, responsáveis pela indicação da obra para o PNLD 2010 e Altamente Recomendável pela FNLIJ/2009 na categoria Criança.

A bruxa Salomé

AUTORA: Audrey Wood

ILUSTRAÇÕES: Don Wood

EDITORA: Ática

FORMATO: 22,5 x 29,5 cm | 32 páginas

TEMA: família, relacionamentos e valores

GÊNERO: conto

Mamãe disse às crianças para não abrirem a porta para ninguém! Elas não obedeceram. Mas também... ninguém contava com a bruxa Salomé, que, muito esperta, usou o truque do pé... Mas que truque será esse? Ora, ora, mais um truque de bruxaria! Prêmio Monteiro Lobato de melhor livro traduzido para criança.

A casa do meu avô

AUTOR/ILUSTRADOR: Ricardo Azevedo

EDITORA: Ática

FORMATO: 20 x 27,5 cm | 32 páginas

TEMA: família

GÊNERO: coletânea de poemas

"Ah! Como é boa a vida na casa do meu avô!". Não é apenas boa; é também divertida, assustadora e romântica. Ali, além do avô sempre protetor, também vivem um tio biruta, um jardineiro mágico, uma cozinheira fada e o furioso Den-goso. E tem também o piano que toca sozinho! A cada página, um personagem diferente em um poema divertido!

A casa sonolenta

AUTORA: Audrey Wood

ILUSTRAÇÕES: Don Wood

EDITORA: Ática

FORMATO: 23 x 25,5 cm | 29 páginas

TEMAS: hábitos e relacionamentos

GÊNERO: história cumulativa

Em uma casa sonolenta, todos viviam dormindo, até que um dia aparece uma pulga que muda toda a rotina daquele lar. Num texto narrativo e descritivo, usando o recurso da repetição, a autora vai construindo o enredo de forma envolvente. As ilustrações em cores suaves ajudam a criar a ambientação da história.

A cortina da tia Bá

AUTORA: Virginia Woolf

ILUSTRAÇÕES: Julie Vivas

EDITORIA: Ática

FORMATO: 24 x 25,5 cm | 32 páginas

TEMAS: relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: narrativa de mistério

Tia Bá dorme e ganha fama de terrível feiticeira quando os animais e as figuras que ela borda na cortina começam a se movimentar. Tudo ganha ares de mistério e, como em toda a obra da inglesa Virginia Woolf, realidade e ficção se misturam em tramas que envolvem o leitor do começo ao fim.

A grande aventura de Maria-fumaça

AUTORA: Ana Maria Machado

ILUSTRAÇÕES: Suppa

EDITORIA: Global

FORMATO: 18 x 26 cm | 24 páginas

TEMAS: transformações e tecnologias

GÊNERO: conto

Em uma cidadezinha do interior, vive uma maria-fumaça que, de tanto ficar parada com a chegada da modernidade, resolve juntar seus amigos e companheiros de trilho dois vagões abandonados para juntos viverem uma alegre aventura rumo à cidade grande. Com ilustrações bem coloridas, o livro resgata o lado bucólico e sonhador das cidades do interior do país.

A limpeza de Teresa

AUTOR: Sylvia Orthof

ILUSTRAÇÕES: Sonia Maria de Souza

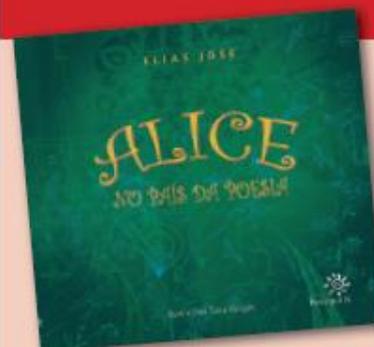
EDITORIA: Ática | 32 páginas

FORMATO: 19 x 22 cm

TEMAS: hábitos e relacionamentos

GÊNERO: conto

Dona Teresa é uma senhora que tem mania de limpeza. Ela limpa tanto, que até os móveis da sua casa reclamam de tanta água e sabão. O texto rimado torna ainda mais engraçada a Teresa, que vai até Veneza com sua mania de limpeza.



Alice no país da poesia

AUTOR: Elias José

ILUSTRAÇÕES: Taisa Borges

EDITORIA: Peirópolis

FORMATO: 25 x 23 cm | 56 páginas

TEMA: literatura

GÊNERO: coletânea de poemas

Este foi o último livro escrito pelo poeta Elias José e flagra a famosa personagem do clássico de Lewis Carroll, Alice, no momento em que descobre as palavras. São 33 poemas cheios de lirismo. As ilustrações se encarregam de concretizar em formas e cores os sonhos de criança. Quando termina a leitura, fica a impressão de que a fantasia e o gosto pela palavra se eternizam!

A partir de 3 anos



Boneco maluco e outras brincadeiras

AUTOR: Elias José

ILUSTRAÇÕES: Guazzelli

EDITORA: Projeto

FORMATO: 14 x 30 cm | 40 páginas

TEMA: cotidiano

GÊNERO: coletânea de poemas

Texto em versos, ilustração em tiras, como nos quadrinhos, e muita criatividade. Estes são os ingredientes para uma receita de alegria e pura diversão. Quando as rimas do poeta Elias José encontraram os traços do cartunista Guazzelli, que brincam com o sentido oculto das palavras, surgem muitas descobertas que o leitor vai adorar experimentar!

A pequena marionete

AUTORA/ILUSTRADORA: Gabrielle Vincent

EDITORA: 34

FORMATO: 20 x 20 cm | 84 páginas

TEMA: arte

GÊNERO: livro de imagem

Apenas com papel e lápis, valendo-se de muita imaginação e criatividade, a autora deste livro constrói um enredo poético a partir de quatro personagens: um menino, uma marionete, um titeriteiro e um lobo. Uma verdadeira obra de arte narrada sem uma única palavra, mas capaz de agradar leitores das mais diversas idades.

A princesinha medrosa

AUTOR/ILUSTRADOR: Odilon Moraes

EDITORA: CosacNayfi

FORMATO: 21,5 x 14,4 cm | 48 Páginas

TEMAS: relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: conto

Medo de ficar sozinha, medo do escuro e muitos outros medos. Todos eles assustavam a mesma pessoa: a princesinha medrosa. Esta princesinha, além dos medos, era também dona de um grande poder. Sabendo disso, ela decide dar ordens esquisitas: faz as luzes nunca se apagarem e todos no castelo dormirem perto dela. Mas será que tudo se resolve?

A verdadeira história dos três porquinhos

AUTOR: Jon Scieszka

ILUSTRAÇÕES: Lane Smith

EDITORA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 20 x 24 cm | 32 páginas

TEMA: relacionamentos

GÊNERO: história engraçada

O lobo, que dizem ser mau, tem a oportunidade, neste livro, de contar sua história e tenta, com ela, desfazer o mal-entendido de anos e provar para o leitor que o que aconteceu entre ele e os três porquinhos foi apenas uma sucessão de acidentes por causa de uma xícara de açúcar e um terrível resfriado. O livro encanta adultos e crianças e nos dá a oportunidade de pensar em diferentes versões para o que aprendemos a ver de uma só forma.

ABC do zoo: animais do Brasil

AUTOR: Pedro Maia

ILUSTRAÇÕES: Luise Weiss

EDITORA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 21 x 21 cm | 47 páginas

TEMAS: animais e abecedário

GÊNERO: texto informativo

Um animal do Brasil para cada letra do alfabeto. O texto explicativo e a ilustração que o acompanha deixam a criança bem informada. Nenhuma letra fica descoberta. Tem animal com N e tem animal com X. Todos com informações interessantes para mostrar que aprender não é coisa de nenhum bicho-papão.

Adivinha quanto eu te amo

AUTOR: Sam MsBratney

ILUSTRAÇÕES: Anita Jeram

EDITORA: Martins Fontes

FORMATO: 22 x 25 cm | 36 Páginas

TEMAS: família, relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: conto

Linda história sobre o amor de um coelho e seu filhote. Ambos descobrem que nem tudo na vida dá para medir em tamanho e quantidade. Com lindas ilustrações e texto que fala direto ao coração, o livro cativa pela suavidade e pela forma tanto do texto quanto dos desenhos. Desperta a curiosidade e o prazer da boa leitura.

Adivinhe se puder

AUTORA: Maria Júlia Paccini

ILUSTRAÇÕES: Antonio Carlos Tassara

EDITORA: Cortez

FORMATO: 25 x 25 cm | 32 páginas

TEMA: criação do mundo

GÊNERO: texto informativo

Com ricas e coloridas ilustrações, o livro aborda a criação do universo, da beleza e da diversidade de nosso planeta, lançando uma pergunta: "Quem fez tudo isso e não quis se apresentar?"



Bruxa, Bruxa, venha à minha festa!

AUTORA: Arden Druce

ILUSTRAÇÕES: Pat Ludlow

EDITORA: Brinque-Book

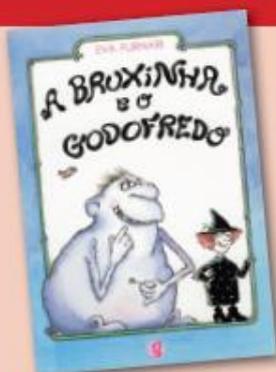
FORMATO: 22,5 x 29,5 cm | 32 páginas

TEMAS: relacionamentos, sentimentos e costumes

GÊNERO: história cumulativa

Um livro impressionante que chama a atenção pelos desenhos impecáveis, de realismo envolvente. A autora se vale da narrativa cumulativa para criar expectativa e aumentar a curiosidade sobre o desfecho da história. Pode ser lido interativamente com as crianças, fazendo com que elas repitam o convite a cada um dos personagens. Uma grande surpresa está reservada para o final.

A partir de 3 anos



A bruxinha e o Godofredo

AUTORA/ILUSTRADORA: Eva Furnari

EDITORA: Global

FORMATO: 26,5 x 18 cm | 32 páginas

TEMAS: sentimentos e relacionamentos

GÊNERO: livro de imagem

Uma simpática bruxinha encontra Godofredo – um monstro guloso que devora tudo o que vê pela frente. A bruxinha, ao conhecê-lo, tem uma enorme sorte e um baita azar. Sorte porque consegue impedir que ele engula sua varinha; azar porque, com a varinha em mãos, Godofredo descobre poderes deliciosos. A bruxinha e o Godofredo, por ocasião da negociação dessa varinha, protagonizam as engraçadas tirinhas deste livro e acabam descobrindo uma boa amizade!

Antologia de poesia brasileira para crianças

Seleção de Célia Ruiz Ibáñez

ILUSTRAÇÕES: Teo Puebla

EDITORA: Girassol

FORMATO: 28,5 x 24 cm | 172 páginas

TEMA: cotidiano

GÊNERO: coletânea de poemas

Em edição bem ilustrada, são apresentados os textos de poetas consagrados da literatura brasileira: Carlos Drummond de Andrade; Casimiro de Abreu; Cecília Meireles; Fagundes Varela; Gonçalves Dias; Henriqueta Lisboa; Juvenal Galeno; Luis Guimarães Júnior; Manuel Bandeira; Mário Quintana; Raul Bopp; Ribeiro Couto; Vicente de Carvalho; Vinícius de Moraes. A linguagem é acessível ao público infantil, portanto obra que não pode faltar na estante da casa onde tem criança.

Aprendo com meus amigos

AUTOR/ ILUSTRADOR: Taro Gomi

EDITORA: CosacNaify

FORMATO: 19,5 x 21,5 cm | 36 páginas

TEMAS: animais e relacionamentos

GÊNERO: conto

Uma garotinha conta tudo o que aprendeu com seus amigos. O cachorro ensinou a pular; o macaco ensinou a pendurar nos galhos das árvores; o cavalo ensinou a correr; a coruja ensinou a admirar a noite. Quantas experiências podemos vivenciar com o outro, ainda que o outro seja um animal! O texto em letra bastão, para facilitar a leitura, e ilustrações fortes e coloridas fazem desta leitura um grande prazer.

As caixas que andam

AUTORA: Jandira Masur

ILUSTRAÇÕES: Zeflávio Teixeira

EDITORA: Ática

FORMATO: 18,5 x 21,5 cm | 32 páginas

TEMAS: meios de transporte e trânsito

GÊNERO: texto informativo

Por meio de imagens, a história leva o leitor a se perguntar: que estranhas gerin-gonças são essas que mais parecem caixas e passam o dia e a noite a se mover de um lado para o outro, causando tantas mudanças no comportamento humano? De perto, é possível reconhecer: são carros e caminhões, que movimentam as cidades, geram o trânsito e o motorista – nem sempre coisas admiráveis.

As memórias da bruxa Onilda

AUTOR: Enric Larreula

ILUSTRAÇÕES: Roser Capdevila

EDITORA: Scipione

FORMATO: 18,5 x 23,5 cm | 32 páginas

TEMA: memórias

GÊNERO: conto

Bruxa Onilda faz uma viagem ao passado para contar toda a sua trajetória desde o seu nascimento. Conta ao leitor detalhes de sua vida de bruxa e faz rir um bocadinho com todas as confusões familiares. As ilustrações não ficam atrás, também são engraçadas e cheias de detalhe, como a vida da Onilda. O sucesso foi grande! Daí nasceram outras tantas histórias sobre as aventuras da bruxa Onilda.

Assim assado

AUTORA/ILUSTRADORA: Eva Furnari

EDITORA: Moderna

FORMATO: 17 x 24 cm | 32 páginas

TEMAS: relacionamentos e diferenças

GÊNERO: história engraçada

Por meio de parlendas, trava-línguas, adivinhas, enfim, jogos verbais que encantam as crianças, a autora relata fatos que não deram certo com as personagens e, assim, ajuda a criança a construir uma cumplicidade com o livro e perceber que os insucessos são coisas rotineiras na vida de todos – pequenos e grandes.

Aviãozinho de papel

AUTOR/ILUSTRADOR: Ricardo Azevedo

EDITORA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 16 x 21 cm | 24 páginas

TEMA: aventuras

GÊNERO: conto

Aviãozinho de papel é uma deliciosa prosa poética de Ricardo Azevedo que parte da ideia de uma folha de caderno que se transforma em avião e voa com o vento, descobrindo o mundo e revelando encantamento. Texto, ilustrações e projeto gráfico são do autor. No meio do livro, há uma página em branco que lança ao leitor o desafio de fazer seu pensamento voar!



Bzzz Bzzz

AUTOR/ILUSTRADOR: Mário Vale

EDITORA: RJI

FORMATO: 21 x 28 cm | 16 páginas

TEMA: meio ambiente

GÊNERO: livro de imagem

Diante do desmatamento da floresta, um gato e um passarinho elaboram um plano para assustar aquele que vem trazendo destruição. Um dia, o destruidor chega para cortar outras árvores e é surpreendido por um grande pássaro, que o leva para um voo pela floresta. Este voo o entristece, mas motiva a tomar uma nova atitude diante da natureza.

A partir de 3 anos



Chiquita Bacana e as outras pequetitas

AUTORA/ILUSTRADORA: Angela Lago

EDITORIA: RHJ

FORMATO: 20 x 20 cm | 24 páginas

TEMAS: brincadeira e jogos de linguagem

GÊNERO: história engraçada

Angela Lago é autora premiada por seus livros de imagens e suas histórias cheias de inventividade. Neste livro, não foge à regra e, com jogos de palavras, trava-línguas e muita cor para ilustrar o mundo de fantasias e personagens que cria, ela nos oferece uma trama que, de tão rítmica e cadenciada, até parece cantada!

Avós

AUTOR: Chemas Heras

ILUSTRAÇÕES: Rosa Osuna

EDITORIA: Callis

FORMATO: 22 x 22 cm | 36 páginas

TEMAS: relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: conto

Manuel aceita Manuela do jeito que ela é. Eles formam um casal encantador que nos fala de aceitação, jovialidade, beleza e velhice. O amor entre os dois nos transforma e nos faz enxergar a beleza que existe no passar do tempo. Um texto poético que todos devem ler para não perder o romantismo e o encantamento.

Bonifácio, o porquinho

AUTORA/ILUSTRADORA: Marília Pirillo

EDITORIA: Martins Fontes

FORMATO: 25 x 21 cm | 32 páginas

TEMAS: família, hábitos e higiene

GÊNERO: conto

Bonifácio é um filhote bem diferente, pois não gosta de sujeira como a maioria dos porcos. Para o desespero de seus pais, Boni desejou ter nascido pato só para viver nadando. Quis ser porco de estimação para não ter que chafurdar na lama. Será que ele consegue brincar sem se sujar? Com bonitas ilustrações, a divertida história desse porquinho vai conquistar o leitor.

Brinquedos

AUTOR/ILUSTRADOR: André Neves

EDITORIA: Mundo Mirim

FORMATO: 20 x 22 cm | 32 páginas

TEMAS: brinquedos e diferenças sociais

GÊNERO: livro de imagem

Com belas ilustrações, André Neves cria uma atmosfera encantadora para narrar só com desenhos a história de uma menina que ganha de presente uma boneca e de um menino que recebe um palhaço. Com muita sensibilidade, este conto visual fala de brincadeira e de solidariedade, coisa muito séria!

Cacoete

AUTORA/ILUSTRADORA: Eva Furnari

EDITORIA: Atica

FORMATO: 22,5 x 28 cm | 32 páginas

TEMA: costumes

GÊNERO: conto

Frido é um garoto que vive na cidade de Cacoete, onde tudo é extremamente organizado e segue uma lógica rígida. Nada muda, até que Frido resolve comprar maçãs fora da cidade, erra o caminho e acaba na casa de uma bruxa! Com ilustrações inspiradas no surrealismo e cheias de cor e detalhes, o livro ganhou vários prêmios, entre eles o Jabuti!

Cada família é de um jeito

AUTORA/ILUSTRADORA: Aline Abreu

EDITORIA: DCL

FORMATO: 25 x 25 cm | 16 páginas

TEMA: família

GÊNERO: texto informativo

Família, não tem duas iguais. E não tem mesmo. Neste livro, a autora e ilustradora Aline Abreu nos mostra as variadas formas de constituição das famílias, que nem sempre são compostas por pai, mãe e irmão. De maneira poética, colorida e simples, a autora trata a família com o devido cuidado que o tema merece.

Caramba

AUTORA/ILUSTRADORA: Marie-Louise Gay

EDITORIA: Callis

FORMATO: 23 x 23 cm | 40 páginas

TEMAS: relacionamentos e diferenças

GÊNERO: conto

Havia um lugar onde todos os gatos sabiam voar, menos Caramba, um felino diferente dos outros que busca entender os motivos que o impedem de ser como os outros gatos. Esta é uma história sensível sobre diferenças que ganha ainda mais força e expressividade com as ilustrações da própria autora canadense, premiada por seus livros e ilustrações.



Construindo um sonho

AUTOR/ILUSTRADOR: Marcelo Xavier

EDITORIA: RHL

FORMATO: 26 x 28 cm | 16 páginas

TEMA: valores

GÊNERO: livro de imagem

Construindo um sonho é um livro de imagens tridimensionais, cheio de cores e volumes para despertar no pequeno leitor o prazer de ler. É uma história simples sobre um sonho comum a todo ser humano. Todas as imagens foram feitas com massa plástica e, depois, fotografadas.

A partir de 3 anos



Dez sacizinhos

AUTORA: Tatiana Belinky
ILUSTRAÇÕES: Roberto Weigand
EDITORA: Paulinas
FORMATO: 24 x 22,5 cm | 16 páginas
TEMAS: folclore e números
GÊNERO: texto folclórico

Numa divertida brincadeira de subtrair sacis, Tatiana Belinky nos apresenta o famoso personagem do nosso folclore em situações engraçadas para ensinar a subtrair. O leitor vai fazendo desaparecer os sacis um a um e nas mais inusitadas situações. Texto em versos, fácil de memorizar.

Chapeuzinho Amarelo

AUTOR: Chico Buarque
ILUSTRAÇÕES: Ziraldo
EDITORA: José Olympio
FORMATO: 21 x 21 cm | 36 páginas
TEMAS: relacionamentos e sentimentos
GÊNERO: conto

Em referência à Chapeuzinho Vermelho, Chico Buarque trata dos medos infantis. Chapeuzinho Amarelo tem medo de tudo e, de todos os seus medos, o pior é o de lobo. Mas de tanto ter medo dele, sonhar com ele e esperar por ele, percebeu que o lobo não era assim tão assustador! As ilustrações são do Ziraldo, que recria os ambientes de acordo com o estado de espírito da menina. Prêmio Jabuti de Ilustração, 1998!

Coleção 4 Elementos

AUTORA/ILUSTRADORA: Anna Cláudia Ramos
EDITORA: Dimensão
FORMATO: 20 x 20 cm | 20 páginas
TEMA: natureza
GÊNERO: texto informativo

A coleção expõe em quatro títulos, um para cada elemento, para que serve água, terra, fogo e ar. Com ilustrações simples, feitas em giz de cera, e frases curtas e descritivas, os livros nos aproximam do universo infantil e são facilmente compreendidos por crianças pequenas.

Coleção Histórias da Coleção Gato e Rato

AUTORA: Mary França
ILUSTRAÇÕES: Eliardo França
EDITORA: Ática
FORMATO: 22 x 19 cm
TEMAS: animais, família e escola
GÊNERO: conto

Muita criança já aprendeu a ler com o gato, o rato, a galinha, o Tucá, a vovó, o preá, o sapo e toda a turma dessa coleção. Em cada um dos livros, o texto curto e a ilustração simples fazem com que os pequenos comecem a sua vida de leitores com entusiasmo e empolgação.

Coleção Viagem do Olhar

AUTOR/ILUSTRADOR: Cláudio Martins

EDITORIA: Formato

FORMATO: 21 x 32 cm | 23 páginas

TEMAS: comunidade e relacionamentos

GÊNERO: conto

A luneta do menino aponta para um prédio com 18 janelas. Ele acompanha a vida de cada personagem e descobre estilos de vida diferentes. Nada escapa da luneta, que também acompanha o embarque de pessoas e cargas num navio. Um dia, o menino resolve faltar à aula para olhar sua escola com sua luneta. Vê cenas interessantes, engraçadas, identifica professores e colegas fazendo as coisas de todo dia até que leva um grande susto... Detalhes incríveis compõem as ilustrações dos 3 livros!

Como contar crocodilos

AUTORA: Margaret Mayo

ILUSTRAÇÕES: Emily Bolam

EDITORIA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 23 x 27 cm | 76 páginas

TEMAS: valores e relacionamentos

GÊNERO: contos tradicionais

A alegria de ilustrações tão coloridas combina perfeitamente com a esperteza dos bichos retratada em cada um dos oito contos populares reunidos aqui e vindos de diferentes partes do mundo. É fácil identificar-se com essa bicharada. E muito instrutivo também pensar sobre as questões morais que ela nos traz.

De letra em letra

AUTOR: Bartolomeu Campos de Queirós

ILUSTRAÇÕES: Elisabeth Teixeira

EDITORIA: Moderna

FORMATO: 24 x 20,5 cm | 32 páginas

TEMA: abecedário

GÊNERO: coletânea de poemas

Qual é a primeira letra do seu nome? Prestando atenção no som que inicia seu nome, a criança vai identificar outras tantas coisas que a rodeiam que começam com o mesmo som, consequentemente com a mesma letra. De A a Z, o autor faz uma lista poética de nomes e outras palavras que se escrevem com a mesma letra inicial.



É mentira da barata

AUTORA/ILUSTRADORA: May Shuravel

EDITORIA: Salamandra

FORMATO: 20 x 20 cm | 24 páginas

TEMAS: relacionamentos e valores

GÊNERO: cantiga infantil

Este livro narra em versos ritmados a história inspirada na cantiga tradicional da barata que inventa mentiras. Com lindas ilustrações repletas de cor e texturas, o livro é ótima proposta para fazer da leitura uma gostosa brincadeira e para não deixar cair no esquecimento as cantigas de roda.

A partir de 3 anos



Gabriel, já para o banho!

AUTOR: Ilan Brenman

ILUSTRAÇÕES: Silvana Rando

EDITORA: Brinque-Book

FORMATO: 22,8 x 22,8 cm | 28 páginas

TEMAS: família, hábitos e higiene

GÊNERO: história engraçada

Como em várias outras histórias de Ilan Brenman, esta também surgiu de uma situação vivida em casa com a própria filha. E não é só na casa do autor que a hora do banho é um tormento. Com tiradas engraçadas e espirituosas, a história brinca com as dificuldades que pais e crianças enfrentam na hora do banho. As simpáticas ilustrações entram no clima da diversão proposta pelo livro.

Direitos das crianças segundo Ruth Rocha

AUTORA: Ruth Rocha

ILUSTRAÇÕES: Eduardo Rocha

EDITORA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 20 x 20 cm | 48 páginas

TEMAS: meio ambiente, animais, corpo, sentimentos, relacionamentos, família e escola

GÊNERO: coletânea de poemas

Poemas que descrevem os direitos das crianças, seguidos de um apêndice com uma breve nota sobre esses direitos no Brasil e no mundo, compõem este livro. As suaves ilustrações em aquarela somam-se aos versos delicados e divertidos para mostrar aos leitores, pequenos e grandes, o que não pode faltar na infância.

Fábulas 1 e 2

AUTORA: Mary França

ILUSTRAÇÕES: Eliardo França

EDITORA: Ática

FORMATO: 27,5 x 20 cm | 32 páginas

TEMAS: relacionamentos e valores

GÊNERO: fábula

Nestes dois livros, os autores recontam fábulas em uma linguagem simples e ilustrações singelas, porém muito expressivas. Certamente, livros candidatos a introduzir a criança na alegoria e na percepção de valores. Por isso e muito mais, ambos são considerados Altamente Recomendáveis para a Criança, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Flicts

AUTOR/ILUSTRADOR: Ziraldo

EDITORA: Melhoramentos

FORMATO: 26 x 20,5 cm | 48 Páginas

TEMAS: relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: conto

Esta é a história de uma cor em busca de seu lugar no mundo. Flicts se entristece por não achar nada no mundo que lembre seus tons. Então decide fugir para a lua e lá tem uma grande surpresa. Flicts foi o primeiro livro de Ziraldo para crianças e já tem mais de 40 anos!

Galo, galo, não me calo

AUTORA: Sylvia Orthof

ILUSTRAÇÕES: Cláudio Martins

EDITORA: Formato

FORMATO: 22 x 31 cm | 15 páginas

TEMAS: comunidade e relacionamentos

GÊNERO: conto

O costumeiro bom humor de Sylvia Orthof encanta do princípio ao fim na história de uma menina chamada Infância. O galo da Infância incomoda a vizinhança, mas a autora não se aperta e encontra o final que todo mundo sonha para ele.

João felizardo: o rei dos negócios

AUTORA/ILUSTRADORA: Angela Iago

EDITORA: CosacNaify

FORMATO: 34 x 23,5 cm | 32 páginas

TEMAS: valores e relacionamentos

GÊNERO: conto tradicional

Várias versões deste conto clássico já foram contadas e recontadas pelo mundo. Aqui, o final é repleto de significados. Enquanto troca e destroca, João Felizardo nos faz questionar o valor dos objetos e nos ensina a pensar sobre a relação de perda e ganho. A escolha de um fundo branco e amplo não deixa dúvidas: é um livro que faz pensar.

João por um fio

AUTOR/ILUSTRADOR: Roger Mello

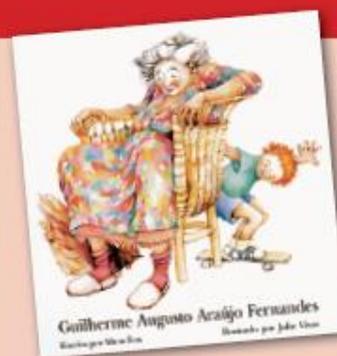
EDITORA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 22,5 x 15,5 cm | 48 páginas

TEMAS: família e sentimentos

GÊNERO: conto

João é filho de um pescador e, todas as noites, dorme aconchegado a uma colcha costurada à mão. Sempre que ele se deita, os pensamentos afloram e numa ciranda animada bordam cenas e acontecimentos. Com texto primoroso e ilustrações que fazem referência às tramas dos bordados brasileiros, Roger Mello, autor premiado por seus livros de imagem, encanta o olhar e a alma!



Guilherme Augusto Araújo Fernandes

AUTOR: Mem Fox

ILUSTRAÇÕES: Julie Vivas

EDITORA: Brinque-Book

FORMATO: 24 x 25,5 cm | 32 páginas

TEMAS: relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: conto

Guilherme é vizinho de um asilo. Um dia, ele resolve encher uma cesta com conchas, marionete, medalha, bola de futebol e um ovo ainda quente para ajudar a reconstruir a memória que Antônia, sua velha amiga, havia perdido com o tempo. Com linguagem poética, o livro trata da amizade, da solidariedade e da passagem do tempo. As ilustrações constroem um texto poético à parte.

A partir de 3 anos



Mania de explicação

AUTORA: Adriana Falcão

ILUSTRAÇÕES: Mariana Massarani

EDITORA: Salamandra

FORMATO: 21 x 28 cm | 48 páginas

TEMA: cotidiano

GÊNERO: história engraçada

Se houvesse um dicionário poético, ele usaria as definições de Adriana Falcão para todos os vocábulos! Na história adorável de uma menina que tinha mania de dar explicação para tudo, autora e ilustradora saem derramando poesia por toda parte. A menina do livro explica quase tudo, menos um tal de amor, que ela não consegue fazer caber em nenhuma palavra!

Liga-desliga

AUTORA: Camila Franco e Marcelo Pires

ILUSTRAÇÕES: Jarbas Agnelli

EDITORA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 23 x 23 cm | 48 páginas

TEMAS: família, costumes e tecnologia

GÊNERO: história engraçada

Liga-desliga é uma história bem-humorada sobre uma televisão que vivia na frente de um menino e passava o dia todo assistindo o menino, nem brincava mais com as amigas televisões. Divertida crítica aos tempos modernos de infâncias controladas remotamente, longe das brincadeiras de rua e das invenções de quintal.

Maria-fumaça cheia de graça

AUTORA: Roseana Murray

ILUSTRAÇÕES: Demóstenes Vargas

EDITORA: Larousse

FORMATO: 24,5 x 17 cm | 32 páginas

TEMAS: transformações e memórias

GÊNERO: poema

Poema lúdico sobre o trem de Tiradentes, em Minas Gerais. De forma bastante poética, a autora convida o leitor a percorrer trilhos que levam a lugares mágicos, a bordo de uma maria-fumaça. Uma história sensível e emocionante, ilustrada por Demóstenes Vargas, que parece compor uma colcha de retalhos, bordando memórias e cenários repletos de beleza.

Menina bonita do laço de fita

AUTOR: Ana Maria Machado

ILUSTRAÇÕES: Claudius

EDITORA: Ática

FORMATO: 22 x 29 cm | 24 páginas

TEMAS: relacionamentos, diferenças e sentimentos

GÊNERO: conto

De forma delicada e bem-humorada, Ana Maria Machado narra a história de um coelhinho branco que deseja ter um filhotinho preto. Com este argumento, a autora trata da questão racial e da mistura de raças, que tanta riqueza trouxe para a nossa cultura. Um livro para todas as idades que mostra de maneira sensível o quanto pode ser rica a diversidade étnica.

Meu primeiro livro de contos de fadas

AUTORA: Mary Hoffman

ILUSTRAÇÕES: Julie Downing

EDITORA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 19,5 x 25,5 cm | 80 páginas

TEMAS: família, relacionamentos, sentimentos e cotidiano

GÊNERO: contos tradicionais

Mary Hoffman reconta catorze contos de fadas clássicos. Ao lado de histórias populares da tradição europeia, como Cinderela e A Bela Adormecida, a autora selecionou outras menos conhecidas. São contos dos principais escritores do gênero: Andersen, irmãos Grimm e Perrault. Em linguagem simples e poética, a autora dá nova vida a histórias consagradas.

Murucututu, a coruja grande da noite

AUTOR: Marcos Bagno

ILUSTRAÇÕES: Nelson Cruz

EDITORA: Ática

FORMATO: 22,5 x 28 cm | 40 páginas

TEMAS: família e sentimentos

GÊNERO: conto

Murucututu é uma coruja grande da noite que vive na história que uma avó conta a sua neta e que reflete o seu próprio medo. A menina viaja nas asas da coruja, enfrenta o medo, descobre coragens. Um voo que transforma. Uma viagem rumo ao crescimento pessoal que cada um realiza do seu jeito.

Não vou dormir

AUTORA: Christiane Gribel

ILUSTRAÇÕES: Orlando

EDITORA: Global

FORMATO: 20 x 23 cm | 40 Páginas

TEMAS: família, hábitos e relacionamentos

GÊNERO: conto

Esta é uma história superengraçada e criativa sobre a famosa hora de ir para cama. Rotina que os adultos insistem em determinar às crianças e que elas, claro, resistem até onde podem. Com frases curtas e imagens que dizem muito, o livro conta uma história envolvente e parte das sequências alinhadas de cenas para dar ao texto características quase cinematográficas!



O dragão que era galinha-d'angola

AUTORA: Anna Flora

ILUSTRAÇÕES: Mariana Massarani

EDITORA: Salamandra

FORMATO: 24,5 x 20,5 cm | 32 páginas

TEMAS: família, relacionamento e sentimentos

GÊNERO: conto

A galinha-d'angola adotou um pequeno dragão, que foi criado junto com os pintinhos. Quando cresceu, ele tornou-se um perigo para o galinheiro, pois soltava fogo pelas narinas. Por isso teve de ir viver na floresta. Um dia, o dragão voltou ao galinheiro e salvou todas as aves de uma terrível ameaça. O texto divertido e as ilustrações mais divertidas ainda são os ingredientes mais atraentes do livro.

A partir de 3 anos



O jogo da amarelinha

AUTORA: Graziela Bozano Hetzel

ILUSTRAÇÕES: Elisabeth Teixeira

EDITORA: Manati

FORMATO: 20 x 26 cm | 32 páginas

TEMAS: família, relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: conto

Leticia é a menina órfã que vive com Lúcia, a madrastra que tenta abrir um espaço no coração da criança. As duas brincam de pular amarelinha, mas estranhamente Leticia erra e nunca chega ao céu. Com amor e uma delicadeza inacreditável, Lúcia descobre o motivo de Leticia errar no jogo da amarelinha: ela não quer ir ao céu, que levou sua mãe quando ela era tão pequena! O resto é encantamento, um pacto de sensibilidade entre escritor e leitor.

O amigo da bruxinha

AUTORA/ILUSTRADORA: Eva Furnari

EDITORA: Moderna

FORMATO: 17 x 24 cm | 32 páginas

TEMA: relacionamentos

GÊNERO: livro de imagem

Como não amar essa bruxinha? Na hora da mágica, ela fica com a língua de fora. Que esforço! E quanta alegria ela provoca quando está às voltas com seu gato esperto, em cenas que dispensam a palavra escrita. Só com as imagens dessa bruxinha adorável você tem vontade de contar, recontar, criar e recriar a história.

O carteiro chegou!

AUTOR: Janet e Allan Ahlberg

EDITORA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 25,8 x 19,5 cm | 32 páginas

TEMAS: relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: carta

O carteiro chegou! é um livro que exalta as cartas e faz reviver muitos contos de fadas. Uma história divertida sobre personagens famosos que escrevem e recebem cartas. Com edição inovadora, o livro traz cartas de verdade em texto rimado, convites e envelopes que o leitor é convidado a abrir sem correr o risco de ser intrometido!

O gato Massamê e aquilo que ele vê

AUTORA: Ana Maria Machado

ILUSTRAÇÕES: Semíramis

EDITORA: Ática

FORMATO: 19 x 22 cm | 24 páginas

TEMAS: relacionamentos e diferenças

GÊNERO: conto

Era um gato amarelo rajado, desses que parecem filhote de tigre, mas que tinha uma coisa que ninguém sabia: o gato Massamê não enxergava bem de longe. Mesmo assim, buscava um grande amor. Um dia, encontrou Luísa e ganhou carinho e atenção. Mas aquele seu probleminha de vista ainda ia lhe criar problemas! Dito e feito!

O noivo da cutia

AUTOR: Joel Rufino dos Santos

ILUSTRAÇÕES: Maria Tereza Lemos

EDITORA: Ática

FORMATO: 19 x 22 cm | 24 páginas

TEMAS: animais, relacionamento e sentimentos

GÊNERO: conto tradicional

De tão bela e simpática, a Cutia provoca uma grande confusão na floresta, pois o Teiú e o Jabuti querem se casar com ela e resolvem disputar a noiva numa corrida. Quem será que leva a melhor? Para saber, o leitor terá que mergulhar nesta deliciosa história da nossa cultura popular, que ganhou várias versões e até personagens diferentes e neste livro é contada com muito bom humor.

O pato poliglota

AUTOR: Ronaldo Simões Coelho

ILUSTRAÇÕES: Alcy

EDITORA: Ática

FORMATO: 19 x 22 cm | 23 páginas

TEMAS: comunicação e relacionamento

GÊNERO: conto

O cachorro e o gato viviam brigando por não falarem a mesma língua. Um dia, a dona dos animais descobriu a Escola do Pato Poliglota, cujo professor era um pato que falava todas as línguas dos bichos. Será que este pato poliglota vai ser a solução para os problemas entre cães e gatos?

O peixe Pixote

AUTORA: Sonia Junqueira

ILUSTRAÇÕES: Martin

EDITORA: Ática

FORMATO: 17 x 24 cm | 24 páginas

TEMAS: animais e meio ambiente

GÊNERO: conto

Pixote é um peixinho que vive em um lago escuro – disso ele não gosta. Esse peixinho esperto vive olhando o que acontece nas margens dos rios – isso ele adora. Um dia, descobre que abrir os olhos pode ser uma grande aventura, pois o mundo pode até ter muitos problemas, mas também tem muitas belezas. Boa opção de história com grande apelo ambiental.



O rouxinol e o imperador

AUTORA/ILUSTRADORA: Taisa Borges

EDITORA: Peirópolis

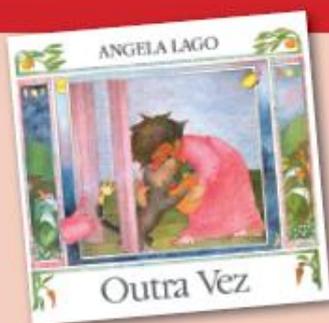
FORMATO: 29 x 20 cm | 32 páginas

TEMA: valores

GÊNERO: conto tradicional

Baseado na obra de Hans Christian Andersen, este livro apresenta uma bela narrativa visual da história O rouxinol e o imperador. Misturando técnicas de ilustração com colagens e pintura, a autora transporta o leitor para outro lado do mundo e percorre com muita sutileza todo o universo da cultura e da tradição orientais.

A partir de 3 anos



Outra vez

AUTORA/ILUSTRADORA: Angela Lago

EDITORA: RHU

FORMATO: 20,5 x 20,5 cm | 28 páginas

TEMAS: relacionamentos e sentimentos

GÊNERO: livro de imagem

Uma cidade que dorme, uma menina que presenteia com flores seu amiguinho, um cachorro fiel e muito mais. As cenas contam uma história, causam suspense, revelam segredos de amor, trapaças e competição. Valendo-se de muita imaginação e desses elementos e personagens, a autora nos conta só com imagens uma história de puro encantamento!

O pote vazio

AUTOR: Demi

EDITORA: Martins Fontes

FORMATO: 25 x 21 cm | 36 páginas

TEMA: valores

GÊNERO: conto

Esta é uma linda história de honestidade recompensada que se passa na China. Merece destaque a determinação de um garoto que adora flores e, por isso, encara o desafio proposto pelo imperador: cultivar uma semente e apresentar a mais bela flor. O prêmio: tornar-se o herdeiro perfeito do imperador. Com texto simples e ilustrações primorosas, o livro faz pensar e emocionar!

O saco

AUTORES/ ILUSTRADORES: Ivan Zigg e Marcello Araújo

EDITORA: Nova Fronteira

FORMATO: 28 x 18 cm | 32 Páginas

TEMA: jogos de palavras

GÊNERO: história engraçada

Um saco que aparece no meio do mato e deixa toda a floresta em polvorosa é o ponto de partida para a história escrita e ilustrada a quatro mãos por Ivan Zigg e Marcello Araújo. O que será que guarda o tal saco? Para descobrir, é preciso abrir, não o saco, mas o livro, e entrar pra valer na brincadeira!

Os números

AUTORA: Lalau

ILUSTRAÇÕES: Laurabeatriz

EDITORA: Amarillys

FORMATO: 23 x 23 cm | 30 páginas

TEMA: números

GÊNERO: texto instrutivo

Este livro apresenta os números com poesia e delicadeza. Para contar de 1 a 10, é preciso muitas cores, muitos elementos da cultura brasileira, muitas rimas inusitadas e muita alegria.

Pedro e Lua

AUTOR/ILUSTRADOR: Odilon Morais
EDITORORA: CosacNayfi
FORMATO: 28,5 x 23 cm | 48 páginas
TEMAS: relacionamentos e sentimentos
GÊNERO: conto

Pedro e Lua – nomes carregados de significados – são as personagens dessa linda história. Ele, sempre preocupado com a saudade que as pedras caídas da Lua deveriam sentir de casa; ela, uma tartaruga cujo casco assemelha-se a uma pedra. Ambos ligados para sempre por uma grande amizade. Mas um dia é preciso haver uma separação. Pedro sente uma saudade profunda de Lua. Como será, agora, a vida de Pedro sem Lua? Os dois amigos algum dia se reencontrarão?

Só um minutinho

AUTOR/ILUSTRADOR: Ivan Zigg
EDITORORA: Nova Fronteira
FORMATO: 27 x 20 cm | 24 páginas
TEMAS: família, hábitos e relacionamentos
GÊNERO: conto

Conhecido por seu humor impecável e refinado, Ivan Zigg apresenta neste livro a história de um porquinho que sempre pede um minutinho antes de fazer algo determinado por sua mãe. É uma história engraçada sobre o tempo e a rotina que tantas crianças odeiam ter que cumprir. As ilustrações são engraçadas e alegres.

Tô dentro, tô fora...

AUTOR/ILUSTRADOR: Alcy
EDITORORA: Formato
FORMATO: 19,5 x 25,5 cm | 32 páginas
TEMA: espaço
GÊNERO: livro de imagem

Cenas simples e personagens engraçados contribuem para que as noções de espaço sejam imediatamente percebidas. A leitura das imagens oferece possibilidades infinitas de aprendizagem. Dentro, fora, subindo, descendo, na frente, atrás, direita, esquerda, indo, vindo. Tantas noções passadas só com imagens.

PASSAROLINDO

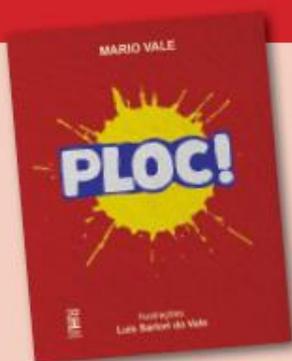


Passarolindo

AUTOR/ILUSTRADOR: Mário Vale
EDITORORA: RHJ
FORMATO: 21 x 28 cm | 16 páginas
TEMAS: relacionamento e sentimentos
GÊNERO: conto

O que será que pode existir dentro de um sapato pendurado num fio de poste no meio da cidade? Nesta divertida história, o sapato velho e abandonado serve de morada para um pássaro, o Passarolindo, que um dia despenca do fio e encontra um amigo. Com pouco texto e muita poesia, Mário Vale conta esta aventura, uma doce história de amizade!

A partir de 3 anos



Ploc!

AUTOR: Mário Vale
ILUSTRAÇÕES: Luis Sartori do Vale
EDITORIA: RHU
FORMATO: 18 x 23 cm | 16 páginas
TEMAS: onomatopeias
GÊNERO: história engraçada

Chega de blá-blá-blá. Chega de tan-tan-tan-tan... Acabou o problema. Não tem como não aprender. Esse livro divertido e repleto de exemplos deixa bem claro o que é uma onomatopeia.

Um gato marinheiro

AUTORA: Roseana Murray
ILUSTRAÇÕES: Elisabeth Teixeira
EDITORIA: DCL
FORMATO: 25 x 25 cm | 24 páginas
TEMA: sentimentos
GÊNERO: poema

Um menino que se entristece ao ver o céu chorando e um gato que não se chateia com nada são o ponto de partida para a narrativa poética desta história. Ao transformar a chuva em choro do céu e um dia que tinha tudo para ser triste numa aventura cheia de surpresas, Roseana Murray nos convida a celebrar as coisas simples da vida. As ilustrações primorosas completam a atmosfera lúdica do livro!

Uma letra puxa a outra

AUTOR: José Paulo Paes
ILUSTRAÇÕES: Kiko Farkas
EDITORIA: Companhia das Letrinhas
FORMATO: 23 x 25 cm | 48 páginas
TEMA: abecedário
GÊNERO: texto instrutivo

Uma cartilha moderna em que cada letra do alfabeto ganha uma quadrinha, composta com recursos de rima e ritmo que ajudam a memorização. As ilustrações seguem de perto o texto, e o livro, que é cheio de poesia, ajuda a criança a aprender as letras com muita alegria e diversão.

Uma palavra só

AUTORA/ILUSTRADORA: Angela Lago
EDITORIA: Moderna
FORMATO: 17 x 24 cm | 38 páginas
TEMA: relacionamentos
GÊNERO: conto

Nesta história, a autora zomba da prepotência de um rei que castiga um inocente príncipe porque ele cismou de tecer comentários negativos a respeito do rei. De que tamanho foi a raiva do rei? Ah... enorme! E dessa raiva nasceu a condenação: a partir daquele momento, o príncipe só poderia dizer UMA PALAVRA! E é aí que entra uma fada contorcionista de circo, cuja mágica é saber ler e escrever.

Uni duni tê

AUTORA/ILUSTRADORA: Angela Lago

EDITORIA: Moderna

FORMATO: 17 x 24 cm | 40 páginas

TEMAS: cantigas e brincadeiras infantis

GÊNERO: narrativa de mistério

Angela Lago não economiza bom humor para brincar com os personagens e com a sonoridade dos versos de cantigas infantis do cancionário popular brasileiro. Aparecem para brincar o Cravo, a Rosa, o Gato e Sambalelé, todos envolvidos numa mesma trama policial em torno do mistério de roubos em geladeiras.

Vira bicho!

AUTOR: Luciano Trigo

ILUSTRAÇÕES: Mariana Massarani

EDITORIA: Record

FORMATO: 18 x 25 cm | 24 páginas

TEMA: comportamento

GÊNERO: conto

Com texto rimado e poético e ilustrações engraçadas e bem coloridas, Luciano Trigo e Mariana Massarani contam a história de Penélope, que se transforma em tudo que é bicho, dependendo do que faz. Se come muito, vira elefante; se anda elegante, vira girafa. Quantos bichos será que cabem na imaginação de uma menina?

Zum-zum-zum e outras poesias

AUTORA: Lalau

ILUSTRAÇÕES: Laura Beatriz

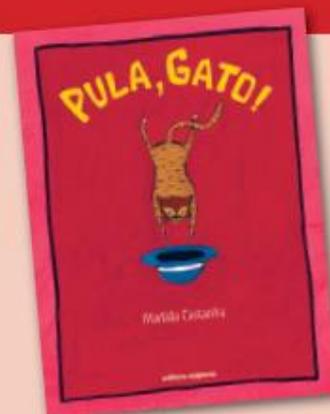
EDITORIA: Companhia das Letrinhas

FORMATO: 16 x 16 cm | 89 Páginas

TEMA: cotidiano

GÊNERO: coletânea de poemas

Esta antologia reúne três livros num só e propõe ao leitor uma divertida brincadeira com a rima e a métrica das palavras. Situações e personagens inusitados servem de inspiração para as descobertas verbais. Tem pente com medo de cabelo, sapo falante, palhaço e muito mais. As aquarelas de Laura Beatriz completam a beleza do livro.



Pula, gato!

AUTORA/ILUSTRADORA: Marilda Castanha

EDITORIA: Scipione

FORMATO: 19,5 x 26 cm | 40 páginas

TEMAS: fantasia e arte

GÊNERO: conto

Ao visitar uma galeria de arte, a menina desta história é surpreendida pelo gato de um dos quadros em exposição. Pula, gato é um livro desafiador e inteligente, que trata da relação do público com a obra de arte. O livro traz ainda referências e releituras de obras de renomados artistas brasileiros, como Tarsila do Amaral e Candido Portinari.

A partir de 3 anos

Zig Zag

AUTORA/ILUSTRADORA: Eva Furnari

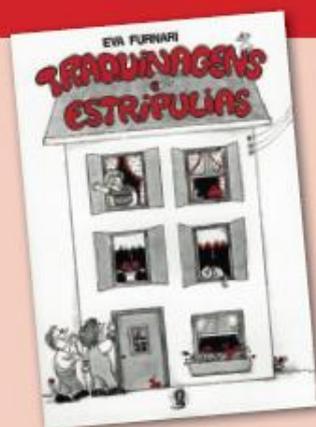
EDITORIA: Global

FORMATO: 18 x 26 cm | 32 páginas

TEMA: brincadeira com vocabulário

GÊNERO: esquete

Um livro que propõe a deliciosa brincadeira de experimentar palavras ao convidar o leitor para descobrir em cada uma delas, mesmo nas mais antigas, um novo significado. Com ilustrações divertidas e mudando os sentidos de substantivos e adjetivos, a autora cria situações inesperadas e promove a reciclagem de velhas palavras.



Traquinagens e estripulias

AUTORA/ILUSTRADORA: Eva Furnari

EDITORIA: Global

FORMATO: 18 x 26 cm | 32 páginas

TEMA: brincadeiras

GÊNERO: livro de imagem

Só com as imagens, Eva Furnari conta uma deliciosa história sobre fantasia e peraltices de crianças. Um lençol que se transforma em fantasma, um enconção que vira confusão e muitas estripulias que, no fim das contas, vão parar num palco de teatro. A ideia é fazer com que cada leitor invente sua própria história a partir de cada imagem!