



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SABINE SILVEIRA SCHON

**DESENVOLVIMENTO E AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: A LITERATURA PARA CRIANÇAS
PEQUENAS EM FOCO**

CAMPINAS, SP

2019

SABINE SILVEIRA SCHON

**DESENVOLVIMENTO E AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: A LITERATURA PARA CRIANÇAS
PEQUENAS EM FOCO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino e coorientação da mestranda Patrícia Fracetto.

CAMPINAS, SP

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO/UNICAMP

ROSEMARY PASSOS – CRB 8/5751

Schon, Sabine Silveira, 1998-
Sch65d Desenvolvimento e afetividade nas práticas pedagógicas : a literatura para
crianças pequenas em foco / Sabine Silveira Schon. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Lavínia Lopes Salomão Magiolino.

Coorientador: Patrícia Fracetto.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Literatura. 3. Práticas
pedagógicas. 4. Educação infantil. 5. Afetividade. I. Magiolino, Lavínia Lopes
Salomão, 1977--. II. Fracetto, Patrícia, 1994--. III. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Profa. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Doutoranda Daniele Pampanini Dias

Mestranda Patrícia Fracetto

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer, no término deste trabalho, algumas pessoas que foram essenciais durante minha caminhada na pedagogia e ajudaram, em todas as suas formas, para que este trabalho fosse possível. Venho, então, deixar em registro meus sinceros agradecimentos:

À Lavínia, minha orientadora, que sempre me apoiou na escolha do meu tema e nas questões que mais me interessavam. Estando sempre aberta e receptiva para o diálogo, com certeza, me auxiliou muito na elaboração e conclusão deste trabalho.

À Patrícia, minha coorientadora, que desde o início se mostrou muito disposta em fazer parte desse processo, do trabalho empírico, até a conclusão deste trabalho. Sou muito grata por toda a ajuda, todos os conselhos, todo acompanhamento, aprendizados e apoio. Ela foi, sem dúvidas, uma grande parceira que sempre esteve presente em todos os momentos em que eu precisei. Estar com ela foi uma experiência muito rica e cheia de aprendizados que levarei sempre em minha trajetória, e eu só tenho a agradecer por ter tido esse enorme braço direito e ter ganhado uma grande amiga.

À Daniele, segunda leitora deste trabalho, por ter aceitado fazer parte desse processo e ter sido muito flexível e receptiva.

Aos meus pais, Damir e Janette, e toda minha família, que sempre me deram todo suporte e apoio para que minha formação e graduação fossem possíveis. Sem tal incentivo e confiança, todo este caminho seria muito mais difícil e desgastante. Muita gratidão por ter tido uma base familiar tão forte e sólida como a que eu tive com minha família. Meus sinceros agradecimentos por ter tido minhas oportunidades de estudo e por todo carinho e apoio recebido por eles.

Às minhas grandes amigas da pedagogia: Nathalia, Bruna, Érika, Tauane, Luciana, Luana, Julia e muitas outras que também estiveram presentes e que sempre me deram todo apoio e suporte durante a graduação e também fora da vida acadêmica. Muito grata por ter grandes amigas e por elas terem tornado minha vinda a Campinas muito mais leve e proveitosa.

Ao meu time de futsal, Liga das Humanas da Unicamp, que permaneceu comigo desde o início da graduação até o fim dela. Não tenho palavras para agradecer todo suporte emocional, por todo espírito coletivo e por tantas outras aprendizagens que pude receber com cada uma das meninas e dos treinadores. Sou extremamente grata por esse time que mudou minha vida para melhor e que fez tanta diferença em minha vida acadêmica.

À instituição escolar, funcionários e professores aonde realizei minha pesquisa empírica, que sempre se mostraram muito abertos e receptivos para a realização do trabalho.

Às crianças da instituição escolar, que me ensinaram muito e fizeram com que o trabalho tivesse uma grande troca de experiências e conhecimentos.

Por fim, aos professores e funcionários da Faculdade de Educação, que foram peças importantes em minha jornada, tornando este processo muito rico e de grandes aprendizagens.

RESUMO

O presente trabalho enfoca a literatura para crianças pequenas na educação infantil, com ênfase no desenvolvimento cultural da criança na perspectiva histórico-cultural vigotskiana. A pesquisa tem como objetivo a compreensão das formas de participação e interação das crianças pequenas com a literatura, enfocando o desenvolvimento e expressão das emoções das crianças nesses momentos. Para tanto, foi realizado um trabalho empírico em uma turma de agrupamento II (crianças de um ano e meio a três anos e meio de idade) em uma instituição de educação infantil da rede pública de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. Os sujeitos participantes da pesquisa foram: uma docente, duas agentes de educação infantil e as 26 crianças da turma onde a pesquisa foi realizada. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: registros sistemáticos em diário de campo; leitura de documentos oficiais da instituição de educação infantil; realização de atividades envolvendo literatura e videogravação das situações em sala de aula. A partir do trabalho realizado, foram destacados dois eixos norteadores de análise: 1) os modos de participação das crianças pequenas perante as diferentes formas de contar histórias e 2) os modos de expressão das emoções no contato com a literatura. Os dados evidenciam as diferentes formas de interação das crianças com o livro e suas participações durante a leitura com base em suas experiências anteriores e nos processos imaginativos proporcionados pela literatura; também colocam em evidência os modos de participação e contato com a literatura mobilizando as emoções pela fala, por gestos e expressões. Por meio da análise desse material, ressalta-se a educação infantil e a literatura como lócus importantes de desenvolvimento infantil, juntamente com o desenvolvimento e a significação das emoções das crianças pequenas a partir de elementos discursivos presentes nas histórias contadas. Compreende-se que os resultados desta investigação podem impulsionar discussões que envolvem a pesquisa em educação na perspectiva vigotskiana, enfocando uma organização do trabalho pedagógico na educação infantil que privilegie o trabalho com literatura e as crianças como participantes interativos desse processo.

Palavras-chave: Vigotski, desenvolvimento, literatura, emoções, educação infantil.

ABSTRACT

This research focuses on literature for young children in early childhood education, with an emphasis on child development from the Vygotskian cultural-historical perspective. The research aims to understand the ways of participation and interaction of young children with literature, also making visible processes that can mobilize the development of children's emotions in these moments. To this end, an empirical work was carried out in group II (children from one and a half to three and a half years old) in a kindergarten at the public school of Campinas-SP. The participants of the research were: a teacher, two preschool agents and the 26 children in the class where the research was conducted. The following research instruments were used: systematic field journal records; reading official documents of the early childhood institution; conducting activities involving literature and video recording of classroom situations. From the work done, two guiding axes of analysis were highlighted: 1) the modes of participation of young children in the different ways of telling stories and 2) the modes of expression of emotions in contact with the literature. The data shows the different ways children interact with the book and their participation during reading based on their previous experiences and the imaginative processes provided by literature; they also highlight the modes of participation and contact with literature by mobilizing emotions through speech, gestures and expressions. Through the analysis of this material, child education and literature are highlighted as important locus of child development, together with the development and signification of emotions of young children from discursive elements present in the stories told. It is understood that the results of this investigation can stimulate discussions involving research in education in the Vygotskian perspective, focusing on an organization of pedagogical work in early childhood education that privileges the work with literature and children as interactive participants in this process.

Keywords: Vygotsky, development, literature, emotions, early childhood education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
2. REFERENCIAL TEÓRICO	04
2.1. O desenvolvimento da criança na perspectiva histórico cultural	04
2.2. Questões sobre práticas pedagógicas, literatura e emoções	08
3. O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA	13
3.1. Princípios e procedimentos teórico-metodológicos	13
3.2. Contextualização da instituição de educação infantil e participantes da pesquisa	14
3.3. Procedimentos empregados	19
3.4. Elaboração e realização do trabalho empírico	20
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES	23
4.1. Os modos de participação das crianças pequenas perante as diferentes formas de contar histórias	24
4.2. Os modos de expressão das emoções no contato com a literatura	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
6. REFERÊNCIAS	40
7. ANEXOS	43
7.1. Termo de aceite do Comitê de Ética (UNICAMP/CHS)	43
7.2. Episódios transcritos de interação com as crianças	47

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi pensado com base no interesse da estudante pelos estudos envolvendo o desenvolvimento infantil pelo olhar da psicologia e da pedagogia, no campo da educação infantil.

O grande encanto e desejo pela educação infantil foram primordiais para o aprofundamento dos estudos na área e pela busca de questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, partindo, principalmente, de uma concepção de criança e bebê como atuantes na sociedade, ocupantes de um lugar ainda centrado nos adultos e pouco aberto à sua voz.

Um aspecto importante sobre o interesse no tema envolveu a busca pela compreensão acerca de como as crianças e bebês significam suas emoções. E, para além disso, como elas sentem e expressam suas emoções nas instituições de educação infantil tendo em vista as práticas pedagógicas. Trabalhar e conversar a respeito das emoções pode ser encarado como uma tarefa difícil dentro das instituições, principalmente por se tratar de sujeitos que ainda estão aprendendo a construir a fala e expressar o que estão sentindo por meio das palavras. Por conta disso, tentar entendê-las e oportunizar interações através de outros meios, sem o uso apenas da linguagem oral, mas também considerando a arte, a literatura, podem representar ações pedagógicas muito importantes.

Tais ações podem ter também um grande significado na constituição subjetiva das crianças, visto que elas podem se sentir melhor compreendidas e acolhidas. Além disso, é também, para nós professoras, uma tentativa de trabalhar a constituição dessas emoções com elas e dialogar a respeito delas.

Nessa esfera, no trabalho com as emoções, a literatura assume um papel de destaque. É notável que os livros deveriam estar presentes desde sempre em nossas vidas e em nossa formação. O uso incessante deles na educação infantil deveria ser uma prática comum, pois enriquece muito a formação das crianças. Desde os livros sensoriais aos contos clássicos, observa-se uma certa atração por grande parte das crianças ao realizar uma “contação de história” e, além disso, a compreensão do que a leitura de uma história pode significar às crianças e às suas emoções, reafirma a relevância dessa prática na rotina da educação infantil.

O trabalho tem como objetivo central compreender as formas de participação e interação das crianças pequenas na educação infantil, envolvendo as práticas de literatura e a expressão das emoções no trabalho pedagógico.

Desta forma, foi realizado um trabalho empírico em uma instituição de educação infantil da rede pública de ensino de uma cidade do interior de São Paulo, juntamente com um processo de adensamento das obras de Vigotski e de outros autores que contribuem com o tema.

Foram estudados, de maneira mais detida, os seguintes autores: 1. Oliveira (2010), obra que auxilia no processo de interpretação das obras de Vigotski e na concepção do autor a respeito do desenvolvimento humano e constituição do sujeito como ser social; 2. Reyes (2012; 2014), que discute questões relacionadas a visão de desenvolvimento como formato de espiral, e não como algo rígido, além de trazer a discussão sobre a literatura como instrumento para ressignificação das emoções no indivíduo; 3. Magiolino (2015), a respeito do uso da literatura na educação de sentimentos em uma perspectiva ética e estética; 4. Pino (1996; 2003) que discute a apropriação cultural do ser humano, em diálogo com os escritos de Vigotski, e traz conceitos importantes como *significação* para pensarmos o ser humano como ser social e produtor de cultura e 5. Smolka (2000) nos ajuda a entender conceitos como *apropriação* na construção de significados para o sujeito.¹

Todos esses autores, bem como outros, contribuíram para a construção da temática desta pesquisa, além de auxiliarem no processo de análise, e na criação da elaboração das atividades desenvolvidas para o projeto empírico.²

Em uma busca realizada na *plataforma SciELO*³, com as palavras-chave *literatura e educação infantil*, foram encontradas 165 publicações. Dentre elas, a categoria de publicações que foi mais encontrada era relacionada à educação e pesquisa educacional, havendo um total de 87 publicações. A segunda categoria com mais publicações encontradas era relacionada à enfermagem, havendo um total de 12 publicações. Publicações associadas a psicologia, saúde pública e humanidades também fizeram parte do quadro encontrado.

A partir do levantamento feito nas produções do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), considerando os objetivos do presente trabalho, foi consultado e lido o TCC de Ribeiro (2012), no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas na creche, relacionando a visão de desenvolvimento da criança com o desenvolvimento cultural.

Com as palavras-chave *literatura, educação infantil e Vigotski*, não foram encontradas publicações. Com base na consulta do banco de dados citado acima, existem poucas publicações na

¹ Os autores citados serão apresentados juntamente com suas obras adensadas no capítulo 2: Referencial teórico.

² As atividades do projeto empírico serão apresentadas e detalhadas no capítulo 3: O percurso teórico-metodológico e o campo empírico da pesquisa.

³ SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online. Disponível em: <<https://scielo.org/>>. Acesso em: 01/12/2019.

perspectiva histórica-cultural. Tomando como base o banco de dados SciELO para a realização desta pesquisa, justificamos o adensamento dos estudos na área.

O texto foi constituído por sete capítulos, sendo eles: *introdução; referencial teórico; o percurso teórico-metodológico e o campo empírico da pesquisa; apresentação dos dados e análise; considerações finais; referências e anexos.*

Como foi visto, no item introdução, foi apresentado uma breve trajetória da pesquisadora a respeito do interesse da pesquisadora sobre a temática e os caminhos que a fizeram chegar até a elaboração deste trabalho. A seguir, é apresentado ao leitor um breve panorama da fundamentação teórica que se baseia este trabalho e dos objetivos de sua realização.

No capítulo *referencial teórico* será delineado o adensamento das obras estudadas na perspectiva histórico-cultural, destacando conceitos ou noções importantes.

Com relação ao *percurso teórico-metodológico e o campo empírico da pesquisa* são apresentados os princípios metodológicos do trabalho empírico, sua constituição e características, também apresentando e descrevendo o campo e os participantes da pesquisa.

Já o capítulo *apresentação dos dados e análise* mostrará os episódios que se destacaram dentro do trabalho empírico e sua análise de acordo com a teoria estudada.

Por fim, as *considerações finais* serão compostas pelas conclusões da finalização do trabalho, em *referências* o leitor poderá encontrar as obras citadas e seus respectivos autores, e por fim, em *anexos* poderá ser encontrado o termo de aceite do Comitê de Ética em Pesquisa (UNICAMP/CHS) e também os episódios transcritos de interação com as crianças.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo abordaremos alguns pontos importantes para esse estudo na perspectiva histórico-cultural. Vigotski ao se contrapor aos ideais da psicologia naturalista e mecanicista presentes na época, iniciou uma concepção de desenvolvimento humano que se produz na história e na cultura, em processos de significação (BRAGA, 2010). Este capítulo será dividido em dois subtítulos: 1. O desenvolvimento da criança na perspectiva histórico-cultural; 2. Questões sobre práticas pedagógicas, literatura e emoções. Essa divisão em subtítulos se justifica pela especificidade das discussões na perspectiva histórico-cultural e pelo estudo realizado.

2.1. O desenvolvimento da criança na perspectiva histórico cultural

Lev Semyonovitch Vigotski desenvolveu uma análise da psicologia no início do século XX, afirmando que esta se encontrava, na época, uma situação dicotômica e paradoxal, subdividindo-se em duas grandes vertentes: a psicologia subjetiva e a psicologia naturalista científica.

A primeira vertente se detinha em uma descrição subjetiva dos fenômenos psíquicos, enquanto a segunda julgava a atividade consciente do homem como resultado direto da evolução do mundo animal. Vigotski, por outro lado, acreditava que o desenvolvimento humano se produz na história e na cultura, em processos de significação. Por isso, falaremos aqui a respeito de sua abordagem como histórico-cultural. Segundo Braga:

Vigotski enfatizou o estudo da consciência, influenciado por Marx e Engels, concluindo que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser buscadas nas condições sociais de vida historicamente formadas. (BRAGA, 2010, p. 21).

Conforme aponta a autora, vemos que o funcionamento psicológico se baseia nas relações sociais, que foram desenvolvidas no interior da cultura e em um processo histórico. Por isso, os fenômenos psicológicos são constituídos historicamente.

Nessa linha, a cultura, para Vigotski, era compreendida como fenômeno histórico, fruto do trabalho, dos processos de transformação operados pelo homem na natureza e nele mesmo. Segundo Braga (2010, p. 23): “Além desses aspectos, a *cultura* ainda abrange, nos seus escritos os produtos artísticos e os processos de criação.” Por isso, entendemos que a cultura compõe

todas as produções humanas, sendo elas técnicas, artísticas, científicas, instituições e práticas sociais.

Na perspectiva histórico-cultural, o materialismo histórico e dialético consiste em um dos seus principais fundamentos. Marx e Engels, intelectuais revolucionários, influenciaram profundamente as ideias de Vigotski, em cuja obra é possível de identificar os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos da teoria dialético-materialista. (OLIVEIRA; REGO, 2010).

No livro “A formação social da mente”, Vigotski analisa o desenvolvimento humano por meio da concepção materialista dialética, e pela sua visão do ambiente como contexto cultural e histórico em constante transformação. Para ele, as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.), surgiram pela interação de fatores biológicos e de fatores culturais evoluídos na história humana. Elas emergem e são constituídas pelas interações sociais, que, para o autor, têm importância fundamental no desenvolvimento humano. Pensando nisso e nas relações sociais que se estabelecerão na educação infantil, entendemos que a organização do trabalho pedagógico afeta o desenvolvimento infantil.

Tanto em relação ao trabalho pedagógico, quanto às relações que vamos estabelecer com as crianças pequenas para promover desenvolvimento infantil, uma importante questão trazida por Vigotski é pensar no processo, em oposição ao produto (resultado final do desenvolvimento) (VIGOTSKI, 2007) - abordagem até então defendida pela psicologia a partir de produções científicas que priorizavam o eixo quantitativo. Isso significa compreender que os processos não são estáveis e fixos, mas em constante transformação, de forma dinâmica, nos eventos da vida cotidiana.

Pensando nisso, o desenvolvimento infantil não ocorre de forma linear e direta, e o olhar para as criações das crianças e suas relações não deve se pautar apenas no resultado final, no sucesso de obter uma solução dita como correta, mas nos mecanismos e meios pensados/criados por elas nesse processo. Além disso, não se trata de um processo que ocorre de forma isolada: existe uma relação importante (sínica) entre os sujeitos e o mundo cultural. Como podemos perceber:

Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial da sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. (OLIVEIRA, 2010 p. 80-81).

A partir da perspectiva de Vigotski, ressalta-se a importância do outro no processo de desenvolvimento. Pensando no ambiente escolar da educação infantil, o conceito de *mediação* (VIGOTSKI, 2008, p.54), também trazido pelo autor, tem forte influência nas relações estabelecidas entre o professor e aluno.

Segundo Vigotski:

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (VIGOTSKI, 1984, p. 281).

O conceito de mediação, para Vigotski, é a marca da consciência humana (BRAGA, 2010), visto que nosso contato com o mundo é mediado por signos e instrumentos, pelo outro. Vigotski afirma que: “O trabalho humano tem como características a atividade coletiva e a relação com a atividade comunicativa, enquanto nos animais atividade produtiva e comunicativa não se confundem.” (BRAGA, 2010, p. 24). O uso da linguagem modificou a história, tornando-a cultural, e com isso, o uso dela através de símbolos e signos tornou a linguagem como o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos (BRAGA, 2010). Através disso, nota-se também que a relação que vamos ter com o mundo vai ser mediada pelo outro, sendo ele incorporado no processo de signos e instrumentos, no uso que fazemos de objetos que não são sociais. (BRAGA, 2010).

Vigotski, em seu livro “Pensamento e Linguagem”, vem nos trazer alguns pontos importantes para entendermos um pouco do desenvolvimento infantil. Primeiramente, ele define e separa o pensamento da linguagem e os caracteriza como provindos de raízes genéticas (gênese) diferentes. O pensamento e a linguagem também vão se desenvolver de forma independente e diferente um do outro, o que vai ser claro na fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem e na fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento - até o momento em que esses processos de cruzam e se tornam interdependentes.

É importante sinalizar que desde o nascimento do bebê (PINO, 2005) a constituição humana do homem é permeada pela mediação semiótica: trata-se de uma discussão que centraliza a emergência do signo no psiquismo humano.

Vigotski indica que:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica na criança, como o demonstraram os estudos de Piaget, é função direta do seu discurso socializado. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem. (VIGOTSKI, 1984, p. 53).

Podemos ver, portanto, dentro dessa perspectiva, uma transformação do desenvolvimento, que vai do biológico ao cultural (PINO, 2000). Quando vemos que uma série de comportamentos, que ocorrem no processo de desenvolvimento, não são realizados de forma natural, mas sim dentro de um contexto histórico-social, a partir da linguagem, por exemplo, pode-se compreender que os estudos acerca do desenvolvimento infantil devem considerar o social e o cultural, questionando como o meio age na criança e na constituição das funções psicológicas superiores.

Outra importante discussão vinculada ao desenvolvimento infantil que Vigotski (2018) proporciona é a relação entre *desenvolvimento* e *aprendizagem*. O autor afirma que os dois processos estão ligados entre si desde os primeiros dias da criança. Vigotski (2018) apresenta as teorias mais importantes, referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, sendo estruturadas em três pressupostos: a primeira, diz respeito à independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem; a segunda afirma o contrário, de que a aprendizagem é desenvolvimento; o terceiro grupo concilia os extremos dos dois primeiros grupos, fazendo com que coexistam, aplicando uma ideia dualista de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018).

No mesmo livro, o qual reúne ideias centrais de Vigotski, Luria e Leontiev, é possível notar como Vigotski vai concebendo aprendizagem e desenvolvimento de forma interligada:

O problema de saber qual é o processo que procede e qual é o que segue carece de significado para essa teoria. O seu princípio fundamental é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos. (VIGOTSKI, 2018, p. 105).

Portanto, Vigotski não vai estabelecer a identidade dos processos de desenvolvimento e os processos de aprendizagem, mas vai estabelecer a unidade entre eles (RIBEIRO, 2012, p. 18). Em relação à idade escolar, um ponto de partida trazido pelo autor, é de que a aprendizagem da criança não se inicia essencialmente no contexto escolar, pelo contrário, “(...) toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKI, 2018, p. 109), e, por conta disso, se dá de forma distinta, muitas vezes, das aprendizagens elaboradas na escola.

Quando o autor traz essa colocação, ele afirma que nenhuma criança entra na escola inibido de um conhecimento prévio, como uma tábua rasa, mas pelo contrário, ela traz consigo uma história. Por isso, Vigotski (2018) vem falar que a aprendizagem não se inicia necessariamente na idade escolar, existindo uma diferença da aprendizagem que a criança adquire antes de estar na idade escolar, e da que ela vai adquirir depois nessa mesma instituição.

Com isso, Vigotski afirma que: “A aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 111). Logo, vai existir uma relação entre

os níveis de desenvolvimento a capacidade potencial de aprendizagem. Pensando nisso, a instituição escolar tem um papel fundamental para proporcionar a criança experiências que oportunizem processos de aprendizagem.

Em relação ao nível de desenvolvimento da criança, o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*⁴, trazido por Vigotski, vai dizer a respeito do nível de desenvolvimento da criança por meio daquilo que ela consegue realizar/solucionar com a ajuda do outro. Quando essa criança passa a realizar esse processo de forma independente, ela entra no nível de desenvolvimento *real*, referindo a etapas já alcançadas pela criança. Quando ela ainda necessita da ajuda do outro, esse nível é chamado de desenvolvimento *potencial*. Portanto, “nessa noção de zona proximal, a tese da criança como ser social gera um aporte metodológico de grande significado, uma vez que ele enfoca o desenvolvimento da criança no seu aspecto dinâmico e dialético.” (OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Em relação ao ensino formal, Vigotski (2018) ressalta o papel e a importância de todas as disciplinas para o desenvolvimento geral da criança. Além disso, pensando nas instituições escolares, um ensino voltado para o desenvolvimento potencial da criança, ao invés de focar apenas no desenvolvimento real dela, pode impulsionar a criança, com a ajuda da mediação, a realizar tarefas que ainda não consegue fazer de maneira autônoma, mas que um dia conseguirá, auxiliando, assim, em seu desenvolvimento.

2.2. Questões sobre práticas pedagógicas, literatura e emoções

Neste subtítulo abordaremos o desenvolvimento humano e a relação das emoções com a literatura e práticas pedagógicas, viabilizando processos que desenvolvam este trabalho com as crianças pequenas. Em acordo com alguns teóricos abordados neste capítulo, encaramos a emoção como histórica e culturalmente construída como função psicológica superior (MAGIOLINO, 2015).

Pensando nisso, a emoção, para Vigotski, apresenta um caráter histórico, e está relacionada ao modo como a sociedade vive e se organiza. E é por isso que a manifestação das emoções, para o autor, é determinada socialmente (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Pino (2003), assim como Vigotski, ressalta que as funções psicológicas superiores vão sendo interconstituídas na/pela cultura, sendo adquiridas pelo indivíduo. A condição do

⁴ Conceito trazido do livro: OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

homem, inicialmente biológica, é transformada pela história e cultura humanas, considerando as condições materiais de vida. Ou seja, há uma passagem de cada indivíduo do biológico ao cultural, mas, tanto o biológico quanto o cultural, não perdem suas especificidades no ser.

Por isso, na perspectiva histórico-cultural, ressalta-se o processo de desenvolvimento cultural do ser humano, existindo, para cada ser, um processo de apropriação da cultura. Nesse processo, ao nascermos, somos imersos em uma sociedade com produções humanas históricas e culturais já existentes, mas também produzimos nossa existência (de forma material e simbólica), ao darmos a ela uma *significação*.

Pino (2003, p. 59) defende:

O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo de sua história principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. (PINO, 2003, p. 59).

Vemos, então, que a linguagem assume papel importante no processo de desenvolvimento humano e de apropriação da cultura. Pino (1996) vem nos dizer a respeito das funções da fala, que ao serem emitidas pela criança ao vincular a palavra (som) ao objeto, só vão assumir um sentido quando tiverem uma *significação* para a criança. E isso só vai ocorrer por meio da mediação do outro, ao confirmar essa *significação* da palavra ao objeto, uma vez que essa união não é natural.

Pensando na linguagem e no seu uso por meio do verbo, podemos pensar na função da literatura como apoio que auxilia e redimensiona o processo de constituição dos sujeitos, bem como suas emoções. Através da literatura, podemos encontrar recursos que desenvolvam as emoções, visto que elas constituem o sujeito, pois não existe a separação entre razão e emoção e corpo e mente.

Por conta disso, trabalhar com a literatura na primeira infância pode desenvolver muitos sentidos para a criança, como o de interpretação, imaginação, emoção e etc. E, além disso, a relação que é estabelecida no ato da leitura, nos sujeitos ali presentes, com a contação de história, por exemplo, permite uma troca entre o leitor e aquele que o ouve, tornando assim, um momento significativo.

Além dessa relação que é estabelecida, a literatura possibilita trabalhar diversas possibilidades com as crianças, indo além de questões morais, mas de trabalhar a educação de sentimentos.

Nesse contexto, Magiolino afirma:

(...) Vigotski (2004) defende: a centralidade de uma educação estética que vá além da preleção moral; a centralidade da imaginação e da fantasia; e a centralidade de uma educação dos sentimentos, numa perspectiva ética. (MAGIOLINO, 2015, p. 135).

A literatura para as crianças oportuniza, por meio da *apropriação*, que podemos entender como algo que o indivíduo toma “de fora” (de algum lugar) e de alguém (um outro) (SMOLKA, 2000, p. 28), a construção de significados, por meio do que ouvimos e construímos nas relações com os outros.

As crianças demonstram reações e expressões daquilo que elas sentiram ao ouvirem uma história, ou o que se recordaram com aquele sentimento. Nesse sentido, olhar para a educação infantil, é compreender que as crianças são constituídas por emoções, vontades e desejos, e além disso, compreendê-las como sujeitos que modificam o ambiente, os afetam e são afetados por ele, constituindo o olhar teórico-metodológico central desta pesquisa.

Vigotski (2009) contribui com esse olhar para a criança ao destacar a imaginação e a atividade criadora para a existência humana, a partir de experiências vividas pelas crianças, não apenas em situações distantes da realidade. Quando Vigotski (2000, p. 33) ressalta que “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo”, ele ressalta que o sujeito é constituído nas relações práticas e sociais vivenciadas na relação Eu-Outro. Por isso a importância do outro na construção do sujeito.

E falar dessa importância é compreender que as práticas pedagógicas no contexto da educação infantil trazem relações estabelecidas com o outro, seja na relação de mediação pelo professor ou na relação dos próprios alunos entre si. A literatura direcionada aos bebês e às crianças pequenas, especificamente, demonstra uma relevante prática pedagógica e social.

Segundo Smolka (2000):

Porque se signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos. (SMOLKA, 2000, p. 38).

Nessa discussão, o trabalho com a literatura emerge e vem se configurando como importante, pois como vem afirmar Reyes (2014), o uso da literatura toma o lugar de abrigo, onde podemos lidar com o que não está autorizado em nosso cotidiano, ajudando a encarar as emoções que estão dentro de nós. Por conta disso, pensando nas atividades pedagógicas e no contexto em que se trata este trabalho, pensar em atividades que estimulem a aprendizagem infantil e, assim, conduzam processos de desenvolvimento, podem ser consideradas subsídios diante desse processo de desenvolvimento das emoções.

Outra discussão trazida por Vigotski é relacionada à emoção e imaginação. O autor vem pontuar que ela é a base de toda atividade criadora, e pensando nisso, está presente em toda nossa vida cultural, dando existência a criação artística, científica e técnica. Logo, diferente da natureza, o mundo em que vivemos, o mundo da cultura, é produto da imaginação e criação do homem (Vigotski, 2009). Portanto, é possível observar a criação estando presente na vida humana, sempre quando o homem cria, transforma, modifica algo. Como afirma Vigotski (2009), a criação é condição necessária de existência, sendo o homem desenvolvedor à verdadeira altura dessa forma de atividade. Pensando na vida humana, e em sua história, a linguagem vai ser o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, permitindo a comunicação, a interação e a organização do real entre os indivíduos.

Para Vigotski, a linguagem vai permitir que o mundo se reflita na consciência através dos significados culturais pela apropriação dos sujeitos. Pensando no desenvolvimento das emoções e nas práticas pedagógicas que possam propiciar isso, a linguagem, por meio da fala e de outras formas de expressão, portanto, pode servir de comunicação de emoções que as crianças pequenas possam estar sentindo. A palavra vai se fazer como mediadora da interação entre as pessoas. Segundo Oliveira (2010):

Em experimentos seus e de colaboradores, Vigotski observou que a fala não só acompanha a atividade prática, mas tem um papel específico na sua realização: no planejamento da solução do problema, no controle do comportamento do experimentador (quando a criança lhe faz perguntas) e da própria criança (fala egocêntrica). Eles observam que, inicialmente, a fala segue a ação; posteriormente, ela se desloca para o início da atividade, surgindo uma nova relação entre as duas atividades (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

A importância da palavra e da linguagem no desenvolvimento nos faz pensar nas práticas pedagógicas com as crianças pequenas. Embora a leitura e contação de histórias para as crianças seja uma prática comum nas instituições de educação infantil, que pode ser compreendida como ação pedagógica importante para o desenvolvimento infantil, a valorização das experiências relacionadas à emoção, imaginação e a atividade criadora ainda é incipiente.

Com relação à literatura, Yolanda Reyes (2010) nos ajuda a problematizar a discussão sobre desenvolvimento em linha reta, ou seja, só é “permitido” progredir. A autora nos traz a ideia de desenvolvimento como espiral, ao contrário de algo rígido, e ela destaca a literatura como uma forma de promover esse processo de desenvolvimento. Ela vem nos dar o exemplo de que: “O fato de a criança manejar o código elementar da lectoescritura não é razão para “expulsá-lo do paraíso” da leitura compartilhada” (REYES, 2010, p. 84), o que pode causar, muitas vezes, uma falta de interesse da própria criança com os livros em um período futuro.

O uso da literatura pode redimensionar as aprendizagens infantis, não sendo objetivada nela apenas a concentração em ouvir uma história, ou a sua própria leitura, mas a construção de sentidos, através da riqueza de vocabulários, de novas aprendizagens sobre texturas ao se folhear uma página, e na elaboração de novos mecanismos linguísticos e estéticos, por exemplo.

Podemos compreender, portanto, o uso da literatura como instrumento que possibilita o vivenciamento e a ressignificação das emoções para o indivíduo. Sentimentos ditos negativos no senso comum, como a raiva e a angústia, são significados em relação com outros sentimentos no contexto cultural, considerando as emoções ancoradas neste processo de significação do mundo e das relações sociais.

Deste modo, fundamentado na perspectiva histórico-cultural, podemos afirmar que o interesse por uma obra de arte se constrói na relação com o outro – e aqui ganham importância as relações de ensino - que apresenta às crianças a experiência histórica e socialmente desenvolvida e que as mobilizam para esse tipo de produção humana. (DIAS, 2017, p. 77).

Esse tipo de trabalho com as artes nas instituições de educação infantil tem peso ainda maior, visto que pode ser esse o primeiro espaço para a criança entrar em contato com tal recurso, além do que o uso e trabalho da literatura para a educação infantil pode ter grande valor na constituição do sujeito e em sua interpretação de mundo.

3. O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

Neste capítulo, abordaremos alguns aspectos importantes com relação à metodologia, com base numa perspectiva histórico-cultural, ressaltando a importância do processo de análise das cenas ocorridas, bem como os estudos e pesquisas e sua relação com o trabalho empírico. Optou-se por dividir este capítulo em quatro subtítulos: 1) Princípios e procedimentos teórico-metodológicos; 2) Contextualização da instituição de educação infantil e participantes da pesquisa; 3) Procedimentos empregados e 4) Elaboração e realização do trabalho empírico.

3.1. Princípios e procedimentos teórico-metodológicos

Este trabalho se baseia em uma abordagem teórico-metodológica qualitativa ancorada nos estudos de Vigotski (2009) e Lüdke; André (1986).

Realizar a pesquisa na perspectiva histórico-cultural significa não apenas olhar a realidade das cenas ocorridas, mas intervir e explica-las em um processo de análise. A realização do trabalho empírico não espera encontrar nas vivências registradas e nas atividades realizadas uma aplicação da teoria vigotskiana ou procurar enxergá-la em prática, mas no processo de análise e de compreensão do trabalho empírico, relaciona-lo e problematiza-lo de acordo com as teorias estudadas.

Entendemos um pouco isso quando Lüdke; André apresentam:

(...) Partindo de um esquema geral de conceitos, o pesquisador procura testar constantemente as suas hipóteses com a realidade observada diariamente. Essa interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido. (1986, p. 16).

De maneira inicial, foi feita a observação e interação com as crianças, com o intuito de conhecer o ambiente, os sujeitos presentes e a realidade escolar. Em um segundo momento, foram feitas as intervenções com os livros infantis e as contações de histórias para as crianças do agrupamento II de maneira que pudesse ser entendido de que forma as crianças participam do processo de criação da cultura, também trazendo à tona discussões relacionadas às emoções e seu desenvolvimento na educação infantil. E em um terceiro momento, foram realizadas as análises dos episódios destacados, a partir dos registros das intervenções.

Pensando nas análises dos episódios destacados, é importante ressaltar o recorte feito pela pesquisadora diante de diversas interações vividas no mesmo ambiente, considerando a relação dialética entre sujeito e mundo cultural.

Segundo Carvalho & Pedrosa:

A postura metodológica decorrente é de que o dado é construído, não existe independentemente do observador: é este quem o elege ao status de dado, como fruto de sua reflexão, de sua sensibilidade e, em última análise, de sua interação com os fatos observados. (2005, p. 432).

Por isso, as análises realizadas neste texto são baseadas nos episódios destacados pela pesquisadora que mais as sensibilizaram e chamaram a atenção diante dos estudos no tema, e que de certa forma, puderam explicitar os objetivos da pesquisa. O estudo do trabalho empírico e sua análise vai além de procurar obter resultados e apenas apresentá-los, pois procurou-se valorizar todo processo e toda produção feita pelas crianças durante ele. É, assim, uma contínua e dinâmica análise, que está em constante transformação.

3.2. Contextualização da instituição de educação infantil e participantes da pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada em uma escola municipal de educação infantil, localizada em uma região periférica de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A escola atende as turmas de agrupamento I, II e III, sendo de período integral os agrupamentos I e II. Segundo o documento da prefeitura municipal de Campinas: “5.1.1. A organização das turmas de crianças nas unidades municipais de Educação Infantil obedece ao critério de Agrupamento (AG) de crianças por faixa etária.” (Termo de referência técnica, 2018, p.6). Sendo assim:

5.1.2. A organização das turmas/agrupamentos para 2018 deverá ser de acordo com a Resolução SME nº10/2017 publicada no Diário Oficial do Município em 30/08/2017, observando-se, em especial o seguinte: I) Agrupamento I Integral: crianças nascidas entre 01/07/2016 a 31/12/2018; II) Agrupamento II Integral: crianças nascidas entre 01/11/2014 a 30/06/2016; IV) Agrupamento III Integral: Agrupamento III Integral: crianças nascidas entre 01/04/2012 a 31/10/2014. (Termo de referência técnica, 2018, p. 07).

O agrupamento II é dividido em três turmas, e mais uma turma transitória do agrupamento II/III. Sendo assim, são contidas na instituição quatro turmas de agrupamento II (crianças com um ano e meio a três anos de idade). Dentre todas elas, foi realizado o trabalho empírico em apenas uma turma de agrupamento II, no período da manhã, composta por 28 crianças, uma professora e duas agentes de educação infantil. A escolha por essa turma de agrupamento se deu pelo interesse e disponibilidade da professora em participar da pesquisa.

Segundo o documento da prefeitura municipal de Campinas, o agente de educação infantil:

Promove a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Planeja desenvolve, registra e avalia o seu trabalho de acordo com o projeto Pedagógico, de forma integrada com os demais profissionais da U.E., visando organizar espaços e tempos de encontros entre as crianças e com os adultos no movimento de construções e (re)criações dos conhecimentos que mobilizam os saberes das crianças. (Termo de referência técnica, 2018, p. 14).

A instituição iniciou sua história em 31/01/1982⁵, e esteve até meados dos anos 90 sob responsabilidade do Departamento de Promoção Social da Prefeitura Municipal de Campinas. A instituição se situa em um bairro periférico da cidade de Campinas. O bairro possui grande crescimento demográfico nos últimos anos, por conta do surgimento de novas indústrias, havendo um planejamento habitacional de maiores proporções. O perfil dos moradores do bairro segue de trabalhadores predominantemente de indústria, com uma renda mensal acima de 2 e abaixo de 5 salários mínimos.

A instituição apresenta um espaço físico muito amplo e organizado, “O Cimei nº 14 possui 10.000 m² de área do terreno. Deste total, 8.212 m² constituem área livre e 1.788 m² área construída.” (Projeto Político Pedagógico, 2018). Nesse espaço da instituição, contém oito salas de aula, sala de vídeo e música, biblioteca, laboratório de informática, amplo refeitório com divisão para a turma do berçário, que demanda cadeiras mais específicas e um galpão de pátio coberto, que possui muitos brinquedos. A instituição possui uma divisão de três parques externos, sendo eles: Parque 1 – labirinto, tanque de areia pequeno e quiosque pequeno; parque 2– tanque de areia grande, brinquedos e quiosque grande; parque 3 – parque de eucalipto, brinquedos e quiosque. E a divisão para a utilização desses parques são organizados por turmas e horários específicos.

A instituição escolar conta com o Trabalho Docente Coletivo (TDC), momento destinado a reuniões pedagógicas no período de uma vez na semana. Este trabalho tem como objetivo a: “construção, acompanhamento, e avaliação do Projeto Político Pedagógico da unidade educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação (SME).” (Projeto Político Pedagógico, 2018, p. 91).

Os objetivos para o trabalho pedagógico de 2018 promoviam o estudo da “cultura indígena e africana” por meio do estudo e referência da obra *O povo brasileiro* de Darci Ribeiro (1995) e da coleção “História geral da África” (UNESCO, 2016). O trabalho com a cultura afro-

⁵ Informações obtidas no Projeto Político Pedagógico da escola (2018).

brasileira é muito presente na escola através do uso da música, da literatura e outras atividades artísticas presentes na instituição.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar alguns princípios, tais como: éticos, políticos e estéticos, respeitando sempre as crianças como sujeitos históricos e de direito.

Segundo a DCN/EI:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Tendo em vista o que é esperado como proposta pedagógica para a educação infantil, e juntamente com isso, as demandas da comunidade e dos sujeitos presentes na instituição escolar, a escola municipal pesquisada neste trabalho tem como metas centrais, segundo seu Projeto Político Pedagógico:

Meta 1: Promover a cooperação, a participação e a troca com as famílias das crianças.
Meta 2: Ampliar as experiências e as possibilidades de desenvolvimento das linguagens das crianças em conformidade com o plano geral da unidade.
Meta 3: Ter o planejamento institucional revisto periodicamente.
Meta 4: Favorecer, intencionalmente, as interações sociais entre criança-criança e entre criança-adulto.
Meta 5: Promover a saúde, a prevenção de acidentes, os cuidados e a higiene das crianças.
Meta 6: Consolidar a conduta ética e adequada à dignidade profissional, em consonância com o Estatuto do Servidor Público.
Meta 7: Valorizar as matrizes culturais (indígena, negra e portuguesa) que constituem a formação étnica e cultural do povo brasileiro. (Projeto Político Pedagógico, 2018, p. 75).

Vemos, então, que as metas propostas pela instituição escolar têm objetivos que seguem as propostas indicadas pela DNC/EI, e além disso, a instituição também apresenta como proposta pedagógica a valorização das matrizes culturais, questão fortemente apresentada nas salas de aula e na instituição como um todo.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil da prefeitura municipal de Campinas:

A concepção de currículo aqui presente pressupõe intencionalidade ao planejar os tempos cotidianos e os espaços internos e externos para além das próprias unidades Educacionais, as disponibilizações múltiplas e inesgotáveis de materiais, a qualidade da relação cuidadosa de escuta e olhar atentos aos bebês e às crianças pequenas, que inventam, criam, transgridem, transformam, brincam e produzem culturas. (2013, p. 17).

Portanto, vemos que as metas e propostas curriculares na educação infantil assumem grande valor no desenvolvimento do indivíduo, visto que isso afetará diretamente as práticas pedagógicas cotidianas e a relação da criança com o tempo e espaço escolar.

A professora da turma de agrupamento II, Rosana⁶, é responsável pela turma em período integral, atuando como professora da rede municipal. Antes de ser professora de educação infantil, ela trabalhava como agente na mesma rede. Ela, juntamente com duas agentes de educação infantil, Pâmela e Olívia, sempre foram muito receptivas e abertas ao diálogo. Em todo momento em que foi preciso o auxílio delas para o trabalho, sempre se mostraram dispostas a ajudar.

A relação entre a professora e as agentes, através do meu olhar, é de muita parceria e comunicação. Pelo fato de a turma ser composta por muitas crianças, e ainda, pela grande maioria delas estarem passando pelo desfralde, o que demanda muitas idas ao banheiro, trocas de fralda e de roupa, é preciso o trabalho conjunto de mais profissionais. Há uma divisão de trabalho entre as profissionais, em relação ao cuidar e educar na turma, através do que pude observar em minha inserção. A professora era mais responsável pela turma, pelas atividades e brincadeiras que as crianças realizavam, e as agentes eram mais responsáveis pelas crianças nos momentos de troca de fralda, roupa, ida ao banheiro, etc.

Apesar de existir essa dicotomia entre o cuidar e educar, o documento da prefeitura municipal de Campinas diz respeito a função do professor:

Promove a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Implementa as diretrizes curriculares nacionais e da Secretaria Municipal de Educação. Planeja, avalia e replaneja as ações educacionais em consonância com o Projeto Pedagógico da U.E., organizando espaços e tempos de vivências entre as crianças e com os adultos, no movimento de construções e (re)criações dos conhecimentos que mobilizam os saberes das crianças. Registra o vivido com as crianças e elabora relatórios que evidenciam a trajetória da criança na sua singularidade. Zela pela frequência e permanência da criança na escola. (Termo de referência técnica, 2018, p. 14).

Por outro lado, apesar de haver uma divisão de tarefas no dia a dia, a atuação das agentes na sala de aula auxilia muito o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das atividades a serem realizadas pelas crianças. O fato de haver um número grande de crianças na sala de aula demanda uma separação de momentos e atividades das crianças, ou seja, enquanto algumas vão ao banheiro com a Pâmela, Rosana fica em sala escrevendo nas agendas das crianças e Olívia auxilia na troca de roupa e de fralda.

⁶ Todos os nomes usados referentes aos participantes da pesquisa são fictícios.

As crianças do agrupamento II, pelo o que pude observar, se mostraram muito ativas, ágeis e com muitas singularidades. Pude notar também que as amizades formadas no agrupamento apresentam alguns “grupos” formados pelas próprias crianças, decorrentes de afinidades entre elas. Na maior parte do tempo o mesmo grupo de crianças permanece junto, havendo assim, mais afinidades entre alguns do que com outros, algo muito comum de se acontecer. Apesar de haver uma formação de grupos, elas interagem bastante uma com as outras, com a professora e com as agentes. Minha ida semanal à escola também fez com que soubessem meu nome e lembrassem de mim na semana seguinte, havendo sempre um diálogo comigo e me chamando pelo nome.

O primeiro contato com a escola foi iniciado no primeiro semestre de 2019, no mês de abril. Durante esse primeiro semestre, foi desenvolvida uma interação e aproximação com as crianças, agentes e professora da turma, de forma que houvesse um contato com a rotina diária e demanda daquele grupo. As atividades de trabalho no campo empírico foram realizadas a partir da primeira semana de setembro, após aprovação do comitê de ética, e finalizadas no começo do mês de outubro; e no segundo semestre de 2019 foi iniciado o processo de análise de dados e sistematização dos resultados.

No primeiro semestre de 2019, juntamente com o processo de inserção e aproximação da escola, acompanhei e auxiliei a mestranda Patrícia Fracetto⁷ em sua pesquisa empírica de mestrado, que se realizou na mesma instituição. Diferentemente da minha pesquisa, acompanhei com Patrícia os agrupamentos II e III, uma vez na semana, no período da manhã. Por conta do grande número de crianças e de se tratar de duas turmas, estive presente para auxiliar na realização das atividades propostas por ela, nas filmagens e coletas de dados.

Foi a partir do trabalho da estudante citada que tive meu contato inicial com a instituição e, com isso, também realizei minha inserção e aproximação da escola e dos sujeitos ali presentes. Por conta disso, a realização do meu trabalho empírico pôde ocorrer mais facilmente, pelo fato de já ter me inserido na escola e conhecido as crianças e professoras dos agrupamentos II e III. Minha inserção na escola foi muito tranquila e positiva, onde, desde o primeiro dia que estive em contato com a instituição, me senti muito à vontade com todos os profissionais que trabalhavam lá. Apesar das minhas idas serem feitas apenas uma vez na semana, desde o começo do ano, pude ter uma ideia do trabalho realizado pela escola, de suas propostas e ideais e de como as professoras trabalhavam em cima disso com a turma.

⁷ Patrícia Fracetto é mestranda em educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, pelo Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL).

Não foi possível comparecer em um outro dia na instituição e nem em um outro período que não fosse durante a manhã, mas consegui participar de um passeio escolar com a turma e com as professoras. Este passeio foi uma experiência muito interessante para a realização do trabalho, pois me permitiu observar e auxiliar a turma em um momento diferente daquele que eu já estava acostumada. Além disso, pude compreender melhor a complexidade do trabalho pedagógico, principalmente se tratando, nesse passeio, do envolvimento com as famílias, com outra turma do agrupamento II, e de outros profissionais da instituição.

Durante esse período na escola, meu trabalho não se restringiu apenas às atividades e observações feitas, mas também tentei auxiliar a professora e agentes da turma no que elas precisassem, apesar de não ter a mesma experiência que elas. Esse ponto foi importante para eu me inserir na instituição, pois acredito que uma pesquisa empírica não pode ser formada apenas pela realização de nossas atividades/planejamentos, mas do envolvimento com as crianças e todos os profissionais que fazem parte do trabalho empírico.

Os sujeitos da pesquisa foram: 1) Uma professora de educação infantil da Prefeitura de Campinas-SP, que participou da pesquisa mediante interesse pela proposta; 2) Duas agentes de educação infantil que atuaram junto à sala de aula e 3) Vinte e seis crianças da turma onde a pesquisa foi realizada, as quais tiveram autorização de seus pais e responsáveis.

O trabalho empírico incentivado e auxiliado pela professora e as agentes foi um processo muito positivo e essencial para a realização das atividades propostas. Como elas já possuem um contato maior com as crianças da turma, foi muito importante esse auxílio para a minha aproximação com as crianças, e por todo o contato que tivemos durante o ano.

Esse trabalho realizado demandou uma flexibilidade nos horários da turma e necessitou de uma adaptação da rotina diária durante o dia em que era realizada a minha ida à escola, por conta disso, o envolvimento das professoras e agentes foi essencial.

3.3. Procedimentos empregados

Foram utilizados alguns materiais que auxiliaram no trabalho empírico e na análise da pesquisa, tais como: o diário de campo e o uso de equipamentos de videogravação e fotografia. Além disso, a participação em reuniões e conversas informais com os profissionais da instituição também foram atividades desenvolvidas no campo pela estudante.

Os diários de campo eram realizados semanalmente, após minha ida à instituição. Ele é composto por anotações pessoais e pelo meu olhar sobre as crianças, as atividades e as impressões que pude ter a respeito dos dias em que estive na escola. Foi muito importante a

realização desses registros escritos para lembrar os sentimentos e impressões a respeito das atividades empíricas realizadas, e outros detalhes sobre o ambiente e as crianças que poderiam se perder se não houvesse essas anotações.

Os equipamentos de videogravação foram essenciais para o registro das atividades, falas e gestos das crianças. Através da análise desses registros em um momento posterior, pude observar gestos e expressões das crianças que não foram atentadas no momento acontecido.

O uso da fotografia também retoma registros de momentos que, muitas vezes, não conseguimos nos atentar no instante em que acontecem. Além disso, o uso da fotografia foi essencial para lembrar o espaço das atividades, em seus detalhes e nossa organização em grupo.

Os processos de análise dos dados foram feitos a partir dos registros das atividades, que tiveram como base de análise a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e demais autores que contribuem para o tema, obtendo, assim, a relação entre o adensamento teórico e a investigação empírica.

3.4. Elaboração e realização do trabalho empírico

As atividades propostas no trabalho empírico foram realizadas durante *quatro semanas* com um grupo de *cinco* crianças do agrupamento II aqui destacado. A escolha desse número de crianças para a realização das atividades se deu pela organização da professora - o que facilitou o meu trabalho dentro da rotina diária da turma, e o fato de, nas atividades, eu ficar sozinha com o grupo de crianças. Por isso, pensando na organização da atividade, e na demanda do agrupamento II, selecionamos cinco crianças, que variava a cada semana, para realizar as atividades. A seleção de crianças foi feita pela professora da turma, de forma aleatória e sem nenhuma preferência específica. As atividades foram realizadas fora da sala de aula do agrupamento II, e feitas na sala ao lado, que permanecia sem uso durante o período em que eu me encontrava. Durante as atividades, fiquei sozinha com o grupo de crianças e cada atividade teve uma média de duração de 15 minutos. Após o término delas, voltava com o grupo para a sala de aula, e eles continuavam a rotina diária.

As atividades envolveram o uso da literatura, com a contação de história, conversa sobre os personagens e a temática abordada no livro. Foi usado *um* livro para cada semana de atividade, abarcando neles diferentes questões e propostas.⁸ A literatura como mobilizadora das

⁸ As propostas de cada livro serão explicitadas na tabela 1 e seus objetivos nos parágrafos seguintes.

atividades, teve como objetivo estimular e compreender como se dão as expressões das emoções, por parte das crianças, durante o contar de uma história e da trama nela envolvida.

A seguir, a tabela 1 – *Atividades com o uso da literatura*, mostrará ao leitor os livros e as atividades realizadas no trabalho empírico.

Tabela 1 – Atividades com o uso da literatura

LIVRO	ATIVIDADE
“O ursinho apavorado” - Keith Faulkner, Jonathan Lambert e Vitor Kaiser. (11/07/2019).	Leitura do livro e brincadeira de “pega-pega”.
“Opostos” – Ciranda Cultural. (18/07/2019).	Leitura do livro e conversa sobre os animais: os que gostamos/sentimos medo.
“Cocô no trono” - Benoît Charlat. (02/10/2019).	Leitura do livro e conversa sobre o uso da fralda e brincadeira de “casinha”.
“O patinho feio” – Jaci José Delazeri. (09/10/2019).	Leitura do livro e conversa sobre as diferenças e singularidades de cada um.

“O ursinho apavorado” é um livro que apresenta dobraduras em todas as páginas. Há muitas brincadeiras gráficas para fazer com que o leitor se aproxime da leitura. Além disso, as dobraduras que saltam de cada página fazem com que a história se torne mais emocionante. O ursinho, personagem principal dessa história, começa quando ele acorda assustado no meio da noite, ouvindo um barulho horrível, e sua solução é chamar por seu pai todas as vezes que escuta tal barulho.

Já o livro “Opostos” conta sobre a diferença de diversos animais e suas particularidades, comparando os menores com os maiores, os lentos com os rápidos e etc. O livro é bem curto e possui uma capa dura muito colorida e cheia de texturas.

“O patinho feio” traz a história de um patinho que é maltratado pelos amigos e pela família, por se parecer diferente dos demais. Ele resolve fugir então, e em seu caminho encontra várias descobertas sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta.

Por fim, o livro “Cocô no trono” conta a história de um pintinho que zomba de vários bichos que já aprenderam a fazer cocô na privada, todos com suas particularidades, e que apresentam o seu próprio jeito de fazer cocô.

A escolha de todos os livros foi baseada, primeiramente, na idade das crianças e nos livros disponíveis na biblioteca da instituição escolar. Por conta disso, a bibliotecária, a professora e as agentes foram essenciais para o auxílio na organização das atividades. Outro ponto norteador foram as questões que observei durante meu contato com a turma, o momento que os alunos estavam passando, os acontecimentos que ocorriam durante as brincadeiras, como o de deixar o colega triste ou de excluí-lo de alguma brincadeira, por exemplo. Percebi que alguns alunos gostavam bastante de brincar com os animais na sala e que haviam muitos livros nessa temática, por conta disso, decidi também trazer livros que continham esses personagens.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES

Nas atividades empíricas, a interação do grupo de crianças com a literatura contada se mostrou bastante presente. As crianças interagiram entre si, com os personagens da história e com as situações narradas, com falas próprias ou imitando as que ouviram anteriormente. Desse modo, as crianças contaram e expressaram situações já vividas por elas, de acordo com suas experiências familiares, sociais e de tantas outras anteriores.

Diante de todo trabalho empírico, alguns episódios chamaram mais atenção para a análise do presente trabalho, sendo realizadas transcrições, de maneira que as falas, gestos e expressões das crianças pudessem estar presentes e serem registradas conforme a situação vivenciada.

Em meio às atividades realizadas, os episódios aqui destacados se mostraram mais relevantes acerca das formas de participação e interação das crianças e suas emoções conforme os estudos teóricos realizados. Vale destacar que esses episódios foram apenas um recorte feito pela pesquisadora através de um olhar para os acontecimentos ocorridos.

Nos episódios haviam um grupo de cinco crianças de um ano e meio a três anos e meio de idade, juntamente com a pesquisadora. A atividade foi realizada em uma sala de aula, composta por mesas, cadeiras e brinquedos. Essa sala se localiza ao lado da sala de agrupamento II, na qual elas faziam parte.⁹ Os episódios foram construídos a partir das elaborações propostas por Pedrosa (2005) e a pesquisadora objetivou detalhar as interações de todos os envolvidos nos episódios escolhidos para serem analisados.

Para seleção dos episódios e realização da análise das cenas observadas, foi optado por partir de dois eixos norteadores: 1) os modos de participação das crianças pequenas perante as diferentes formas de contar histórias e 2) os modos de expressão das emoções no contato com a literatura. Embora os eixos estejam relacionados, optou-se por apresentá-los desta forma para enfatizar alguns aspectos importantes.

Em todos os episódios observados, as crianças entraram em contato com a história narrada de maneira bastante empolgada. Um fato importante a ser relatado é que, em todos os livros trabalhados, foi escolhido contá-los a partir de diferentes maneiras. Ou seja, nas quatro histórias trabalhadas com as crianças, foram usados recursos diferentes em cada livro para poder observar os impactos que isso provoca nas crianças. Os recursos incluíam o uso de: fantoches, livros com dobraduras, livros mais coloridos e chamativos visualmente e livros

⁹ Todos os nomes usados nos episódios são fictícios.

clássicos. As formas de se contar as histórias também podem alterar e auxiliar em sua interpretação e nos impactos que o livro provoca.

Os episódios transcritos estão na íntegra em anexo¹⁰ de maneira que o leitor possa acompanhar os episódios ocorridos conforme sua dinâmica. A partir dos dois eixos norteadores citados a cima, pode-se observar como as crianças vão sendo afetadas pela narrativa, de maneira que suas expressões surgem pela palavra durante a contação de história.

4.1. Os modos de participação das crianças pequenas perante as diferentes formas de contar histórias

Pensando no primeiro eixo: a relação das crianças pequenas perante as diferentes formas de contar a literatura, observa-se que através dos diferentes mecanismos utilizados para se contar a literatura para o grupo de crianças, houve também diferentes reações e formas de interagir com o livro.

O “Opostos”, teve como objetivo mostrar às crianças as diferenças de tamanho, peso, cor envolvendo os animais, e além disso, conversar com elas sobre os animais que elas conheciam, os que tinham em casa, os que tinham medo e não gostavam. As crianças também interagiram bastante esse dia, querendo todas falar sua experiência com os animais.

Durante a conversa sobre os animais de estimação, acabamos falando também sobre a morte deles, pois uma das crianças havia dito que perdeu recentemente o seu cachorro e que havia ficado muito triste com isso. Em seguida, perguntei a outras crianças se já passaram por algo parecido e acabamos conversando bastante a respeito desse assunto.

(18/07/2019 – Opostos)

(...)

Pesquisadora: (falando através do fantoche): Hoje vamos contar uma história para vocês. Quem conhece essa história? (Mostra o livro).

Crianças: Eu!

Pesquisadora: Não acredito que vocês já conhecem essa história.

Pesquisadora: Vamos começar então?

(Bruna segurando o livro nas mãos e não quer soltá-lo).

Pesquisadora: Deixa eu começar a contar a história?

¹⁰ Todos os episódios estão contidos no capítulo 7: Anexos.

(Bruna faz cara de brava).

Pesquisadora: Por que você ficou brava?

(Bruna cruza os braços e entrega o livro para a pesquisadora).

Pesquisadora: Daqui a pouco a gente folheia ele de novo.

Pesquisadora: Olha só: *O casco da tartaruga é duro, difícil de quebrar.*

Pesquisadora: *E a água-viva é macia e também vive no fundo do mar.*

Pesquisadora: Quem aí já viu uma água-viva?

Crianças: Eu! (De forma bastante empolgada).

(...)

Bruna: Deixa eu ficar um pouquinho com ele. (Indo em direção ao livro para pegá-lo).

(...)

Pode-se observar no episódio a cima, com o livro: “Opostos”, a reação de Bruna quando a pesquisadora quer iniciar a leitura dos livros e precisa pega-lo de suas mãos, no trecho: “Bruna cruza os braços e entrega o livro para a pesquisadora” e ainda expressa ter ficado brava por isso. Compreende-se o comportamento de Bruna, pelo fato dela ter se interessado pelo livro, visto que ele é repleto de cores e contém uma capa com um furo. Esse desejo em segurar o livro se repete e intensifica quando Bruna diz: “Deixa eu ficar um pouquinho com ele (indo em direção ao livro para pegá-lo)”. Durante esse dia, Bruna demonstrou desde o início, antes mesmo de começar a gravação e o início da atividade, querer ter naquele momento, o livro só para ela. É interessante destacar essa cena, pois isso não se repetiu em outros dias de atividade.

Pode-se observar no mesmo episódio, 18/07/2019, um recurso usado pela pesquisadora para mobilizar a interação das crianças com a literatura e para deixá-las mais próximas e familiarizadas com a narrativa.

(18/07/2019 – Opostos)

(...)

Pesquisadora: Hoje eu trouxe um amiguinho para contar essa história junto com vocês!

Vocês querem saber o nome dele?

Crianças: Sim!

Pesquisadora: O nome dele é Pedrinho.

Crianças: Pedrinho?!

Pesquisadora: Isso, Pedrinho! E onde será que ele tá?

Ana: Nas suas costas.

Pesquisadora: Querem ver o Pedrinho? Olha ele aqui. (Tira o fantoche de suas costas e o coloca na mão).

Crianças: Oi, Pedrinho.

Pesquisadora: (Falando pela voz do fantoche): Oi, pessoal! Como vocês estão?

Mariana: Bem!

Pesquisadora: (Falando através do fantoche): Hoje vamos contar uma história para vocês. Quem conhece essa história? (Mostra o livro)

Crianças: Eu! (De forma muito empolgada para o fantoche)

(...)

Pode-se observar que o uso do fantoche pela pesquisadora, no episódio acima, mobilizou uma maior interação entre as crianças, a pesquisadora e a própria literatura. Observa-se no momento em que a pesquisadora diz, usando um fantoche: “Hoje vamos contar uma história para vocês. Quem conhece essa história? (Mostra o livro)” e as crianças respondem todas juntas: “Eu! (De forma muito empolgada para o fantoche)”. Pode-se notar, neste trecho, o entusiasmo das crianças com aquele novo elemento nas atividades, o fantoche, já que ele ainda não tinha sido usado pela pesquisadora em outros momentos.

A forma como pode se contar uma história, os recursos linguísticos, a entonação de voz e etc, pode ser observada no episódio do livro: “O ursinho apavorado”, em como a pesquisadora conta ao decorrer da história as falas do livro para o grupo de crianças.

(11/07/2019 - O ursinho apavorado)

(...)

Pesquisadora: Eu não conheço direito essa história, então a gente vai ter que contar junto para eu ver como que ela é.

Pesquisadora: O que que ele está fazendo aqui? (Mostrando a figura do livro).¹¹

Algumas crianças: “Wrarrrr” (rugido de leão).

Pesquisadora: “Wrarrrr”, isso mesmo!

(...)

Quando a pesquisadora mostra o livro para as crianças, e na página destacada apresenta a figura de um leão, as crianças imediatamente fazem o som do rugido que conhecem e

¹¹ O texto escrito entre parênteses se refere as expressões e entonações usados pelos participantes.

associam com a imagem do livro, no trecho: “Wrarrrr” (rugido de leão). Em seguida, a pesquisadora também o faz, e concorda com a resposta do grupo, que era correta, pois havia a figura de um leão naquela página do livro, em que ela diz: “Wrarrrr”, isso mesmo”. Nota-se nesse episódio, que a forma como as crianças interagem com a história diz muito a respeito daquilo que elas já possuem de conhecimento, como o som que o leão faz.

Pode-se observar que as crianças passam a criar novas formas de contar a respeito do personagem do livro, através do som que ele faz, pelo rugido. Vigotski vem dizer que essas emoções que vão ser experimentadas na arte, e neste caso, na literatura, vão ser contidas em sua expressão ou manifestação externa (VIGOTSKI, 2004).

A pesquisadora continua pedindo às crianças, no decorrer do episódio, sons de outros animais, e as crianças o reproduzem diversas vezes. As crianças, no episódio acima, demonstraram o som do leão para a pesquisadora, com a intenção de identificar qual era o animal da figura do livro.

Outro recurso interessante de ser destacado neste livro, O ursinho apavorado, é em relação a como ele é feito, em formato de “pop-up”, que são dobraduras presentes nos livros e que nos dão a impressão de saltar das páginas no momento em que a abrimos. Durante toda a leitura do livro, ao decorrer das páginas que são abertas, a figura dos personagens vão aparecer para o leitor com uma impressão 3D. Acredita-se que este fato auxiliou no processo de interação das crianças com a literatura contada, e além disso, tornou o livro ainda mais assustador e real.

Magiolino (2015, p.154) afirma: “As crianças arregalam os olhos, colocam a mão na boca, soltam gargalhadas...São cooptadas pelo estranho poder da palavra narrada, da palavra que ganha (o) corpo na narrativa literária.” Por isso, entende-se que os livros escolhidos para se contar às crianças, podem influenciar em sua atenção e relação com a história narrada. Livros em “pop-up”, coloridos, com texturas, que nos chamam a atenção, são recursos que aproximam as crianças para a história a ser ouvida.

Além disso, como ainda afirma Magiolino (2015):

Na perspectiva vigotskiana, a imaginação, como a atividade criadora por excelência, abre ao homem a possibilidade de observar suas experiências vividas e projetar o futuro diferente, criando o novo. Na e pela atividade de criar é possível, por exemplo, pensar em novas maneiras de viver em sociedade. Ao apropriar-se dessa função, o homem se abre à possibilidade de se viver em sociedade. (MAGIOLINO, 2015, p. 145).

No episódio do dia 09/10/2019, com a leitura do livro “O patinho feio”, pode-se observar a relação das crianças com um livro que é mais clássico. Por conta disso, sua história

e personagens são popularmente mais conhecido entre as pessoas. Vemos que isso se reflete no episódio a seguir:

(09/10/2019 – O patinho feio)

(...)

Pesquisadora: Vocês conhecem essa história?

Crianças: Sim!

João: É o do patinho feio.

Pesquisadora: A mamãe pata e os dois patinhos estão aqui.

Erik: Dois amarelinhos e um cinza.

Pesquisadora: Isso mesmo.

(...)

Quando a pesquisadora pergunta: “Vocês conhecem essa história?”, praticamente todas as crianças respondem que sim, e João ainda acrescenta: “É do patinho feio”, podemos pensar que ele pode ter identificado o livro pela figura de um pato que está presente na capa do livro. Vemos que apesar de existir diversos livros que contém a figura do pato em sua história, o livro do “ O patinho feio” é conhecido entre as crianças por ser muito contado pelas pessoas de seu meio. Apesar de se tratar de uma literatura clássica, as crianças mantiveram sua atenção no decorrer da história, e pode-se pensar que isso foi possível, pois elas estabeleceram uma interação com o conto mediada pelo seu conhecimento e experiência. Essa interação com a literatura é possível de ser vista no trecho do episódio a seguir:

(09/10/2019 – O patinho feio)

(...)

Pesquisadora: *Era uma vez uma pata gorda e simpática que tinha construído seu ninho escondido na grama, nele havia três ovos para chocar. Um dia começaram a quebrar os ovos.*

Pesquisadora: Vocês sabem o que acontece quando começa a chocar o ovo?

Erik: Quebra! (Faz o movimento de abrir os braços).

Pesquisadora: E o que sai de dentro?

João: O pato!

Erik: Que nem eu na barriga da minha mãe quando eu era um bebê.

(...)

Pode-se observar a interação das crianças com a leitura do livro, quando a pesquisadora pergunta: “Vocês sabem o que acontece quando começa a chocar o ovo?” E Erik responde: “Quebra! (Faz o movimento de abrir os braços). Vemos nesse trecho que Erik interage usando de seu conhecimento e ainda o reproduz fazendo o movimento de abrir os braços, demonstrando o que acontece quando o ovo se quebra. E além disso, João acrescenta quando a pesquisadora pergunta: “E o que sai de dentro?”, dizendo: “O pato!”. Vemos, então, que Erik e João interagiram com a leitura contada através de seus conhecimentos e experiências de mundo. É interessante também de se observar, na fala de Erik, quando ele diz: “Que nem eu na barriga da minha mãe quando eu era um bebê.” As experiências mais uma vez são expressadas em relação a história do livro, se tratando de seu início, quando os ovos chocam, e os patinhos nascem, sendo um deles o chamado patinho feio.

Pensando nisso, Vigotski (2009) ressalta:

A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior. (VIGOTSKI, 2009, p. 20)

Com isso, entende-se que os modos de participação que as crianças vão apresentar com a literatura contada, denota a relação com os livros que são designados a elas e em como esses livros prendem a atenção e as deixam curiosas. O modo como as crianças relatam suas experiências e expressam suas emoções, também se manifesta através da literatura contada.

4.2. Os modos de expressão das emoções no contato com a literatura

Pensando no segundo eixo: os modos de expressão das emoções no contato com a literatura, podemos observar como isso ocorre no episódio abaixo relatado.

(18/07/2019 – Opostos)

(...)

Pesquisadora: Ah tá, e do cachorro vocês não tem medo?

Crianças: Não!

Pesquisadora: E nem de gato?

Ana: Eu tenho, só de gato!

Pesquisadora: Thomas, você tem medo de algum animal?

Thomas: O meu cachorro foi embora. (Expressando tristeza).

(...)

Quando a pesquisadora pergunta a Thomas: “Thomas, você tem medo de algum animal?” e ele responde: “O meu cachorro foi embora (expressando tristeza)”, pode-se observar a lembrança desse sentimento que Thomas expressou durante a contação da história. Nota-se que a pesquisadora não perguntou diretamente a Thomas se ele tem ou já teve algum cachorro, a pergunta, inclusive, dizia respeito ao medo de algum animal. Mas, percebe-se que Thomas quis expressar o que estava sentindo no momento dessa conversa e sentiu vontade de se expressar durante a narrativa.

Entende-se que, apesar da pesquisadora não promover essa pergunta específica da resposta obtida, foi através da pergunta feita pela pesquisadora, que Thomas expressou a tristeza que estava sentindo ao lembrar de seu cachorro. A pesquisadora, nesse momento, nomeou esse sentimento e perguntou diretamente a criança referente ao que ela tinha medo. Entende-se que a interação que Thomas tem com a literatura contada e com a pesquisadora foi promovida pelo literatura escolhida, apesar desse fator não determinar o comportamento ou o que as crianças iriam expressar durante a sua leitura.

Com os episódios, pode-se observar também como as crianças vão sendo afetadas pela narrativa. Isso pode ser observado no episódio do dia 09/10, com o livro: O patinho feio. O livro teve como intenção, primeiramente, trazer para nossa atividade um livro clássico e de conhecimento bastante comum entre as pessoas. A partir dele, foi pensando em discutir com as crianças as diferenças de cada uma e suas singularidades, através da história que se passa com um dos patinhos. Por se tratar de um livro um pouco mais extenso, teve alguns momentos que as crianças se dispersaram, mas depois de uma conversa com elas, elas voltavam com um pouco mais de atenção.

Após terminarmos o livro, eu perguntei às crianças o que elas achavam da maneira que trataram o patinho feio, de como o chamavam e de como ele se sentia. Uma das crianças falou bastante sobre isso e disse que não gosta quando a tratam diferente. As outras crianças não interagiram muito nesse momento e não quiseram falar sobre o livro.

(09/10/2019 - O patinho feio)

(...)

Pesquisadora: *Coitadinho, ficaram o bicando todo. Mamãe pata protegia como podia, mas era em vão. Até os próprios irmãos não perdoavam sua feiura.*

Pesquisadora: Tadinho do patinho né, gente?

Erik: Eu gosto dele.

Pesquisadora: Todo mundo ficava chamando ele de feio, né... tadinho.

Erik: Eu não chamo ele de feio.

Pesquisadora: *O tempo ia passando e a rotina de sempre: o patinho feio era alvo de deboche. Um dia, cansado...*

Fábio: A mamãe dele ta ali! (Apontando no livro).

Pesquisadora: Um dia o patinho ficou cansado de todos chamarem ele de patinho feio!

Erik: Eu não gosto que chamem ele de patinho feio! (Com uma voz brava).

Pesquisadora: *E quando ele ficou cansado, ele fugiu da mamãe dele e dos irmãos. Onde será que ele foi parar?*

Erik: Ele foi para a casa do papai dele.

(...)

No decorrer da história, o personagem do “patinho feio” é excluído e taxado como diferente dos demais de forma muito negativa. Pode-se observar Erik interagindo com a literatura quando fala: “Eu não chamo ele de feio” e “Eu gosto dele”, na situação em que a pesquisadora narrava: “Mamãe pata protegia como podia, mas era em vão. Até os próprios irmãos não perdoavam sua feiura.” Pode-se observar como Erik se expressa através da palavra, e como ela se intensifica quando ele fala: “Eu não gosto que chamem ele de patinho feio! (Com uma voz brava).”

Observa-se que a pesquisadora não nomeou esse sentimento por Erik, não pediu para ele ter dó do patinho, ele mesmo optou por falar durante a contação da literatura, expressando como se sentia quando chamavam o personagem do livro de feio. Nesse episódio, não foi preciso perguntar a ele como se sentia ao ouvir a história e o que achava disso, Erik por si só se expressou através de suas falas, e em sua última aqui citada, dizia ainda com um tom de bravo e suas expressões também demonstravam isso, indicando através de sua fala e de sua expressão corporal, como estava se sentindo naquele momento.

Outro trecho do episódio que chama a atenção, é o momento que Erik diz: “Ele foi para a casa do papai dele”, após a pesquisadora perguntar: “*E quando ele ficou cansado, ele fugiu da mamãe dele e dos irmãos. Onde será que ele foi parar?*”. É interessante destacar que em nenhum momento do livro foi falado que o patinho tinha um pai ou que o pai tinha uma casa e a mãe outra.

Pode-se perceber com isso, que as experiências de Erik a respeito da sociedade, dos conhecimentos que ele possui, é demonstrado em alguns momentos durante a literatura. Com a

fala de Erik no trecho citado a cima, é possível que ele reconheça que existe, em algumas situações, a casa do pai e a casa da mãe, no sentido de que eles não moram juntos necessariamente, não vão dividir uma mesma casa. Mais uma vez, portanto, é visto a fala das crianças em relação com a literatura de forma que suas expressões trazem consigo conhecimentos que elas já possuem ou que entendem da sociedade.

Cocô no trono, teve como objetivo conversar com as crianças sobre o uso da fralda e do banheiro, já que eu sabia que eles estavam passando pelo momento do desfralde e que esse era um assunto importante de se abordar. Durante a leitura do livro, todos acharam engraçado o livro trazer imagens de cocô e xixi envolvendo os personagens.

Após a leitura do livro, eu perguntei às crianças quem fazia uso da fralda e quem usava o banheiro. Quando perguntei quem usava fralda, ninguém levantou a mão. E quando fiz a outra pergunta, quem usava o banheiro, todos levantaram a mão de maneira bem rápida. A questão é que pelo menos metade das crianças que estavam ali usavam fralda, pois eu já tinha conhecimento através do período que fico com elas.

Ficou bem claro para mim que a fralda é algo que, de certa forma, elas não se orgulhavam em partilhar comigo, e em contrapartida, usar o banheiro já era algo para elas se orgulharem. Após essa conversa, decidimos fazer uma brincadeira e as crianças propuseram brincar de “casinha”. Durante a brincadeira eu perguntava às crianças sobre o uso da fralda dos nenéns de brinquedo que eles seguravam e outras coisas envolvendo esse mesmo tema.

Pode-se notar também que muitas questões ditas às crianças como certas ou erradas, em uma questão moral, são possíveis de serem observadas no episódio do dia 02/10/2019, com o livro.

(02/10/2019 – Cocô no trono)

(...)

Pesquisadora: Vocês fazem cocô na privada já?

Crianças: Aham! (Algumas crianças fazem movimento de sim com a cabeça).

Pesquisadora: É? Todo mundo aqui?

Pesquisadora: E quem que usa fralda aqui?

Sofia: Eu... (Levanta a mão de forma tímida).

Pesquisadora: Mais ninguém?

(Ninguém responde).

(...)

Quando a pesquisadora pergunta ao grupo de crianças: “E quem que usa fralda aqui? ” e Sofia responde: “Eu... (levanta a mão de forma tímida) ”, podemos analisar que, de certa maneira, a sociedade não acha positivo o uso da fralda. Pois, falas como: “Você já é mocinho (a)” ou “fralda é coisa para neném”, são constantemente ditas às crianças, em que o uso da fralda não deve ser algo para se orgulhar. Comentários como esses podem influenciar a dificuldade das crianças no processo do desfralde.

Sofia foi a única do grupo a levantar sua mão, mesmo de forma muito tímida. Porém, ela não era a única que ainda fazia uso da fralda, havia outras crianças que também usavam, mas por algum motivo não quiseram levantar a mão. Acredita-se que a causa dessa vergonha e de algo taxado como ruim, para Sofia, venha de frases muito comuns ditas na sociedade e de conhecimentos sociais que foram postulados como certos ou errados.

A partir das análises dos episódios, entende-se que durante a realização do trabalho, foi possível observar as formas de participação e interação das crianças pequenas diante da literatura contada. As crianças se expressaram de diferentes formas e contextos, sendo possível de analisar suas emoções expressas pela fala, juntamente com o modo de se comportar e expressar através do corpo e das expressões faciais, contidas nas transcrições.

(18/07/2019 - Opostos)

(...)

Pesquisadora: *E a água-viva é macia e também vive no fundo do mar.*

Pesquisadora: Quem aí já viu uma água-viva?

Crianças: Eu! (De forma bastante empolgada).

Pesquisadora: Não acredito! Vocês sabem muito das coisas então.

Pesquisadora: Quem é esse daqui?

Crianças: O leão!

Pesquisadora: E como é o som do leão?

Crianças: Wrrrrr! (Som imitando o rugido do leão).

(...)

As crianças se mostraram entusiasmadas durante a história, quando puderam demonstrar seus conhecimentos prévios ou de situações já vivenciadas por elas, como no episódio do dia 18/07, na contação do livro: Opostos, citado acima, em que a pesquisadora perguntava as crianças sobre animais que elas tinham conhecimento: “ Quem aí já viu uma água-viva? ” E todas as crianças responderam juntas: “Eu! (De forma bastante empolgada) ”.

Em seguida, no momento em que a pesquisadora faz outra pergunta para o grupo de crianças, perguntando a eles: “E como é o som do leão? ”, as crianças respondem todas juntas em um coro: “Wrarrrr! (Som imitando o rugido do leão), demonstrando mais uma vez que possuem esse conhecimento, e que já conhecem o som dos animais.

Com relação a isso, outro episódio observado no dia (11/07/2019), foi o momento em que as crianças fogem da pesquisadora, durante a brincadeira de “pega-pega”, sabendo que a pesquisadora está no papel do personagem mau da brincadeira, e que elas precisam então correr para não serem pegadas, já que é assim que essa brincadeira é proposta, geralmente.

(11/07/2019 – O ursinho apavorado)

(...)

Pesquisadora: Eu tenho uma ideia, antes da gente ir para lá! E se a gente brincar dos ursinhos e monstros? O que vocês acham?

Mariana: Eu quero ser o monstro!

Pesquisadora: Vamos brincar então?

(Algumas crianças saem da roda e vão brincar com os brinquedos na sala).

Pesquisadora: Precisa chamar os amigos para brincar com a gente. Quem que quer ser o urso?

Juliana: Eu! Eu quero ser o urso

Ana: Eu quero ser o elefante!

Pesquisadora: Eu vou ser o leão então!

Pesquisadora: Vamos brincar de “pega-pega”?

Pesquisadora: Eu vou pegar o urso! Vou pegar!

Pesquisadora: Onde será que está esse urso, hein? “Wrarrrr”!

Ana: Papaaai! O monstro! (Grita rapidamente).

Pesquisadora: Ah eu vou pegar vocês, hein!

(...)

Ana, ao fugir da pesquisadora e notar que ela está próxima, indo pegá-la, rapidamente grita: “*Papaaai! O monstro!*” para expressar emoções que surgiram durante a brincadeira, podendo ser a de medo e angústia, por exemplo. Podemos observar que o uso da palavra “papai”, assim usada também por Mariana, no mesmo dia, ganha um significado de proteção e acolhimento para Ana também.

Pensando nisso, Dias (2017) afirma:

Por meio da teoria enunciativa de Bakhtin (2014), podemos conjecturar sobre o poder da palavra no texto literário, no qual se entrecruzam linguagem e vida. Assim, temos elementos para indagar sobre como a palavra afeta e se articula ao pensamento imagético e verbal do indivíduo, como linguagem e imaginação se inter-relacionam na vivência individual e coletiva, no processo de criação. (DIAS, 2017, p. 83).

Pode-se entender, portanto, que a palavra: “papai” expressada por Mariana e Ana ganha um novo significado, sendo um recurso usado por elas, através da palavra, para solucionar o problema vivido por elas naquele momento. Além disso, o uso dessa palavra em específico chamou a atenção pensando nas experiências anteriormente vivida pelas crianças. Entende-se também que a posição ocupada no papel de pai, para Ana, pode também ter se expressado nesse episódio, de forma que a posição de pai pode significar para ela a pessoa que soluciona seus problemas, perante uma situação de medo e angústia, por exemplo.

Ao pensarmos no porquê das crianças usarem a mesma palavra do livro em uma situação vivida por elas na brincadeira e o que isso significa, primeiramente é importante destacar que a imaginação, a fala das crianças e toda a interação presente no episódio, não surgiram do nada, de forma natural, sem alguma intervenção do ambiente. Segundo Vigotski:

A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Observa-se, portanto, que as falas de Ana, nesse episódio destacado, podem ter partido de suas experiências anteriores, situações já vividas ou conhecidas por ela. A figura do pai, nesse contexto, ganha o papel de alguém que a socorre e alivia seus medos. Percebe-se isso quando Ana repete a palavra: “Papaaai! O monstro!”, somada com sua entonação, voz alta e de maneira bem rápida, caracterizando alguém que pode estar passando por uma situação de perigo.

Essa relação entre as crianças e a literatura pode ser compreendida quando Vigotski (2009, p.16) nos diz a respeito da lei da realidade emocional da imaginação, em que “todas as formas de imaginação criativa contém em si elementos afetivos.” Sendo assim, o autor diz que todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa. Por isso, pode-se entender que as emoções vividas pelas crianças nas histórias são reais.

A maneira com que as crianças interagem com a literatura contada e como elas se expressam através da palavra, foi observada de duas formas: a primeira, com a pesquisadora nomeando a emoção e a segunda, com as próprias crianças as nomeando.

Por fim, optou-se neste capítulo, por ter um olhar a respeito dos episódios a partir dos dois eixos norteadores, já citados a cima, de forma que fosse possível haver uma atenção às diferentes maneiras de se contar a literatura proposta e as formas com que as crianças pequenas vão interagir e expressar suas emoções e experiências. Por isso, acredita-se que o trabalho empírico foi muito importante para articular com a teoria analisada neste trabalho, e observar, na prática, a interação das crianças pequenas com a literatura como mobilizadora do desenvolvimento das emoções e nos processos de criação e imaginação.

A literatura, para esse grupo de crianças, não era algo inédito e nunca visto por elas, pelo contrário, muitas já conheciam alguns livros que eu escolhi durante a realização do trabalho e conheciam a história contada. Mas o interessante nesse trabalho empírico, foi observar, através dos vídeos e fotografia usadas como recursos deste trabalho, as formas de participação e interação das crianças em muitos momentos, sem os quais nós, educadores, teríamos notado tais comportamentos.

Em meio a tantos afazeres e organizações necessárias em uma sala de aula, não conseguimos a todo momento nos atentar a todas as formas com as quais as crianças tentam falar conosco e nos dizer algo. É compreensível que isso ocorra, pois em nosso dia a dia também não conseguimos êxito em tudo o que queremos expressar para o outro e nos comunicar.

Mas, acredito que a realização deste trabalho empírico, juntamente com a análise dos episódios, fez com que me atentasse a olhar as crianças pequenas com mais cautela e atenção; Principalmente, quando é preparado atividades desse gênero, com o intuito delas terem esse espaço de expressão e interação com a literatura.

Por meio das análises realizadas, podemos observar como as crianças vão se expressar por meio das emoções. E vão sendo apresentadas para nós, não como uma simples fala qualquer, sem algum significado, ou uma descarga de energia. Como vem dizer Magiolino (2015, p. 142): “Ela é histórica e culturalmente construída como função psicológica superior; está sempre impregnada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e/ou vivencial.” Por isso, vemos que a partir do uso da literatura como mobilizadora desses processos, conseguimos compreender como as crianças podem se expressar em meio ao drama da história contada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos de Vigotski, e a respeito das formas de participação e interação das crianças com o uso da literatura, juntamente com todo trabalho empírico realizado, é inevitável minha defesa a favor do uso da literatura como mobilizadora do desenvolvimento das emoções das crianças nesses momentos e de seu uso pedagógico na educação infantil.

Foi partindo do meu interesse por essa etapa de ensino e pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que pude, neste trabalho, compartilhar um pouco de minhas inquietações e descobertas a respeito do tema.

Ao tomar o desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural vigotskiana, entendemos então que o ser humano passa por um processo de desenvolvimento cultural, em que há uma passagem do biológico ao cultural, existindo, assim, para cada ser, um processo de apropriação da cultura, em que as pessoas também são transformadas (PINO, 2000). Pensando nas crianças pequenas da educação infantil, contexto no qual este trabalho toma como lócus de análise, podemos compreender que elas estão imersas e se constituem, a todo momento, dentro das instituições de ensino, nas relações com o outro e com a cultura, sendo elas, portanto, sujeitos que afetam e são afetadas nessas relações.

As relações que são estabelecidas com o outro, através do que vivenciamos, ouvimos e construímos, faz com que nos apropriemos de algo e construamos significados. A literatura pode servir como mobilizadora desses processos e dessa relação social que é estabelecida ao lermos uma história. O processo da contação de história vai muito além de ler o que está escrito em determinado livro, pois ela abre possibilidades de imaginação e criações diversas para quem está ouvindo e interagindo com ela; Pode ser possível retomar sentimentos e experiências vividas anteriormente, bem como imaginar e expressar das emoções nesses momentos.

Por isso, podemos entender que a literatura pode estimular essa interação e, além disso, possibilitar que as emoções sejam significadas e ancoradas na dinâmica histórica da vida concreta. Ao ouvirmos uma história e entrarmos nesse processo da imersão dos personagens e das tramas vividas por eles, nos recordamos de experiências, e através disso, podemos imaginar, expressar e interagir com a história.

Além disso, olhar para a educação infantil e para as crianças como sujeitos constituídos por emoções, vontades e desejos, nos ajuda a entender que assim como nós, elas também apresentam diversas questões que não sabemos lidar ou entender. Estudar e compreender o desenvolvimento das emoções nas crianças da educação infantil, com o uso da literatura, pode

nos permitir ir além de passar uma lição moral, mas compreender como se dão e são expressadas pelas crianças essas emoções, em que muitas vezes não conseguimos enxergá-las.

A realização do trabalho empírico oportunizou observar e compreender, através das atividades propostas, como o uso da literatura pode servir como recurso pedagógico e norteador desses processos de interação e desenvolvimento das emoções no sujeito. A inserção na instituição de ensino, na rotina da turma e nas observações e intervenções realizadas, fez com que a organização e o planejamento das atividades pudessem conversar com situações nas quais as crianças estavam passando, como o desfralde, por exemplo.

Por meio da análise dos episódios aqui relatados, sobre as atividades envolvendo o uso da literatura, podemos observar que a realização da contação de histórias e leitura dos livros oportunizou um envolvimento, de maneira que as formas de participação do grupo de crianças com a literatura se expressasse através das falas observadas, das interações nos momentos de leitura, nas expressões observadas durante a leitura e finalização dela e nos momentos de brincadeira.

Através dos acontecimentos descritos nos episódios, podemos compreender, portanto, que a literatura envolvida, sua história e personagens, significou algo às crianças. O fato delas terem usado as falas do livro como recurso em um acontecimento vivido por elas, ou até mesmo a maneira como elas se expressaram durante o decorrer da história, mostra que daquilo que elas ouviram de um meio externo, através da leitura, elas puderam se apropriar, e elaborar diversos sentidos e significados, trazendo, assim, um vivenciamento dessas emoções por meio da literatura, mas não acabando nela.

Por fim, acredito ser importante ressaltar a busca por uma educação infantil de qualidade, que vise o desenvolvimento integral do indivíduo e tenha uma concepção de criança como sujeito na sociedade.

A respeito das práticas pedagógicas para a educação infantil, havendo como eixos norteadores a interação e a brincadeira, a DNC/EI fala para garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (BRASIL, 2010, p. 27).

Por isso, a instituição de educação infantil deve garantir que as crianças tenham experiências, interações e brincadeiras, para que a partir delas, seja possível significar e criar suas próprias ideias e concepções de mundo. A interação com o espaço e com as outras crianças é também outro ponto importante para o desenvolvimento infantil e na realização de práticas pedagógicas que estimulem essa vivência e troca entre as próprias crianças. Segundo Vigotski

(2009, p. 23): “A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação.”

Por isso, alargar as experiências das crianças a partir da literatura, por exemplo, pode favorecer a criação e interação necessárias ao desenvolvimento infantil. No entanto, as políticas de educação infantil também são importantes para que esses fatores ocorram de uma melhor maneira, com profissionais qualificados, valorizados, e além disso, com espaços de trabalho e condições que superem a precariedade e a ausência de investimento.

6. REFERÊNCIAS

BRAGA, E. S. Principais teses – A constituição social do desenvolvimento. In: **Revista História da Pedagogia - Vigotski**. São Paulo, SP: Segmento, p. 20-29, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Organização: Miriam Benedita de Castro Camargo / Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2013.

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

DIAS, D. P. **O trabalho com literatura no primeiro ano do ensino fundamental**: modos de participação das crianças na elaboração do sentido estético. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325310>> Acesso em: 28/11/2019.

IVIC, I. E. P. C. (Org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Massangana, 2010.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Biografia Intelectual – Revolucionário Inquieto. In: **Revista História da Pedagogia – Vigotski**. São Paulo, SP: Segmento, p. 6-19, 2010.

OLIVEIRA, M. K.. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. O legado – I – A construção cultural da imaginação. In: **Revista História da Pedagogia – Vigotski**. São Paulo, SP: Segmento, p. 40-47, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400015>. Acesso em: 28/11/2019.

MAGIOLINO, L. L. S. **Afetividade, imaginação e dramatização na escola**: apontamentos para uma educação (est) ética. In: D. N. H. Silva; F. S. D. Abreu. (Orgs.) *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo, SP: Summus, p. 133-154, 2015.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251431>>. Acesso em: 28/11/2019.

PEDROSA, M. I; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p.

431-442, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722005000300018&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28/11/2019.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

PINO, A. Constituição. In: Pedrosa, M. I. (Org.): **Investigação da criança em interação social** (Coletâneas da Anpepp no. 4, pag. 11-32). Rio de Janeiro, RJ: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 1996.

Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar. Prefeitura de Campinas, Campinas, SP, 2018.

REYES, Y. **A casa imaginária**: Leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Y. A luz da escuridão: **Literatura, um espaço onde todos nós podemos reconhecer**. Jornal FNLIJ. Rio de Janeiro, RJ, nov. 2014. Notícias, p. 10.

REYES, Y. Leituras e livros para pequenos e grandes leitores. **Revista Emília**. 2012. Disponível em: <<http://revistaemilia.com.br/yolanda-reyes/>>. Acesso em: 09/04/2019.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo, SP: Global Editora, 1995.

RIBEIRO, G. A. **A prática pedagógica no cotidiano de um berçário de creche**: condições e especificidades. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas Campinas, SP, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000864753>>. Acesso em: 28/11/2019.

SANTOS, G. C.; PASSOS, R; SOUZA, R. G. de. **Percurso científico**: recurso eletrônico. Guia prática para elaboração da normalização científica e orientação metodológica. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES** [online] vol. 20, n. 50, p. 26-40, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622000000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28/11/2019.

Termo de referência técnica, Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, SP, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, SP: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S.: Manuscrito de 1929. Tradução: A. A. Puzirei. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002>. Acesso em: 28/11/2019.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. [s. l.]: Ícone, p. 103-117, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Ridendo Castigat Mores, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. Moscou – Leningrado: Sozkgiz, 1934.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

7. ANEXOS

7.1. Termo de aceite do Comitê de Ética (UNICAMP/CHS)

	UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - CHS/UNICAMP	
PARECER COM SUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO A LITERATURA PARA OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
Pesquisador: Lavinia Lopes Salomao Magiolino		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 15628919.0.0000.8142		
Instituição Proponente: Faculdade de Educação		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 3.495.631		
Apresentação do Projeto:		
<p>O presente trabalho enfoca a literatura para bebês, com ênfase no desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural vigotskiana. O projeto tem como objetivo a compreensão das formas de participação e interação dos bebês com a literatura, também visibilizando processos que podem mobilizar o desenvolvimento das emoções das crianças nesses momentos. A pesquisa será realizada em uma turma de educação infantil da rede pública de Campinas em que a professora e monitoras serão convidadas para participar deste trabalho. Como contribuições do tema, espera-se adensar os estudos na área em que se encontram poucas produções. Além disso, espera-se também que os resultados desta investigação impulsionem discussões que envolvem a pesquisa em educação na perspectiva vigotskiana, enfocando os bebês como participantes interativos desse processo.</p>		
Objetivo da Pesquisa:		
<p>O trabalho tem como objetivo central a compreensão das formas de participação e interação dos bebês envolvendo as práticas de literatura, enfocando o desenvolvimento das emoções por meio desse trabalho pedagógico. Desta forma, será realizado um processo de adensamento das obras de Vigotski e de outros autores que contribuem com o tema, no que se relaciona aos processos de criação das crianças na educação infantil.</p>		
Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.		
Bairro: Cidade Universitária "Zelmaro Vaz" Cid: 13.083-865		
UF: SP Município: CAMPINAS		
Telefone: (19)0521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br		

Página 01 de 04

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo as pesquisadoras, "O procedimento de coleta de dados não apresenta riscos mensuráveis ou previsíveis à escola, aos professores, funcionários e crianças, assim como à pesquisadora. Os dados coletados ao longo da pesquisa servirão para fins exclusivamente acadêmicos, sendo utilizados pela pesquisadora, orientadora e coorientadora para formação de categorias centrais do material empírico que será coletado. Os dados não serão disponibilizados ou divulgados em qualquer outro meio."

No que tange aos benefícios, as pesquisadoras informam que "Não existem benefícios diretos ao (a) docente e ao (a) agente de educação infantil que tiverem interesse em participar da pesquisa e à escola que autorizar sua realização. Entretanto, a participação dos envolvidos contribuirá para o aumento do conhecimento científico sobre o trabalho pedagógico com os bebês, envolvendo a literatura, na perspectiva histórico-cultural. Após a finalização da pesquisa, a escola, o (a) docente e o (a) agente de educação infantil receberão os resultados obtidos juntamente com as análises realizadas no decorrer do processo."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo se refere ao Projeto de Pesquisa intitulado "DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO ALITERATURA PARA OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL", de Lavinia Lopes Salomão Magliolino, com o auxílio das pesquisadoras participantes: SABINE SILVEIRA SCHON, aluna de graduação em fase de pesquisa de TCC, e Patrícia Fracetto, co-orientadora, embora não citada como pesquisadora neste protocolo.

A pesquisa foi enquadrada na área temática das Ciências Humanas
A Instituição Proponente é a Faculdade de Educação da Unicamp.

Segundo as Informações Básicas do Projeto, a pesquisa tem orçamento estimado em R\$ 200. O cronograma apresentado contempla a coleta de dados julho e agosto de 2019. Serão abordados, ao todo 31 participantes, sendo 2 agentes ou monitores de educação, 28 crianças e 1 professora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados após retorno de pendência

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zelmaro Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepcha@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.495.531

Recomendações:

Repare que, segundo o cronograma, a pesquisa se iniciaria em 01/08/2019.

Em caráter excepcional, considerando a proximidade da data e a adequação dos documentos, a pesquisa será aprovada para se iniciar a partir da data de emissão desse parecer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo foi considerado aprovado em 08/08/2019 e pode ser iniciado a partir dessa data.

Considerações Finais a critério do CEP:

- Vale lembrar que a interação com os participantes de pesquisa só pode ser iniciada a partir da aprovação desse protocolo no CEP. Os cronogramas de geração/coleta de dados deve acompanhar os relatórios parcial e final de pesquisa

- Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Caso a pesquisa seja realizada ou dependa de dados a serem observados/coletados em uma instituição (ex. empresas, escolas, ONGs, entre outros), essa aprovação não dispensa a autorização dos responsáveis. Caso não conste no protocolo no momento desta aprovação, estas autorizações devem ser submetidas ao CEP em forma de notificação antes do início da pesquisa.

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zelmarino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br

Página 03 de 04

Continuação do Parecer: 3.495.631

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1352996.pdf	15/07/2019 20:00:27		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	15/07/2019 19:59:59	SABINE SILVEIRA SCHON	Aceito
Outros	Cartaderesposta.pdf	15/07/2019 19:57:52	SABINE SILVEIRA SCHON	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investeador	Projetodetalhado.pdf	10/07/2019 09:54:07	SABINE SILVEIRA SCHON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoresponsaveislegais.pdf	10/07/2019 09:53:55	SABINE SILVEIRA SCHON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodocente.pdf	10/07/2019 09:53:45	SABINE SILVEIRA SCHON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoagentes.pdf	10/07/2019 09:53:35	SABINE SILVEIRA SCHON	Aceito
Outros	DocenteUNICAMP.pdf	06/06/2019 14:03:16	SABINE SILVEIRA SCHON	Aceito
Outros	termoescola.pdf	05/06/2019 13:24:41	SABINE SILVEIRA SCHON	Aceito
Outros	AtestadoMatricula.pdf	05/06/2019 13:20:04	SABINE SILVEIRA SCHON	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 08 de Agosto de 2019

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Situação: Cidade Universitária "Zefelino Vaz" **CNPJ:** 13.083-885
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br

7.2. Episódios transcritos de interação com as crianças

Título: O ursinho apavorado.

Data: 11/07/2019.

Duração: (12m, 09s).

Crianças envolvidas: Mariana, Juliana, Ana, Erik e Sofia (1 ano e meio a 3 anos e meio de idade).

Pesquisadora: Então, gente, vocês conhecem essa história? Do “Ursinho apavorado”?

Crianças: Eu!

Pesquisadora: Quem que conhece levanta a mão!

(Todas as crianças levantaram a mão).

Pesquisadora: Eu não conheço direito essa história, então a gente vai ter que contar junto para eu ver como que ela é.

Pesquisadora: O que que ele está fazendo aqui? (Mostrando a figura do livro).¹²

Algumas crianças: “Wrarrrr” (Rugido do de leão).

Pesquisadora: “Wrarrrr”, isso mesmo!

Pesquisadora: *Esse foi o barulho que o ursinho ouviu ao acordar no meio da noite na maior escuridão. O ursinho chamou: “Papaaai” com uma vozinha fraca.*¹³

Pesquisadora: *“Wrarrrr”, será que é um leão faminto de juba imensa e dentes pontudos querendo pegar o ursinho?*

Juliana: Sim!

Pesquisadora: *O ursinho chamou: “Papaaai” com uma voz um pouco mais forte.*

Pesquisadora: *“Wrarrrr”, por acaso seria um gorilão furioso de braços cumpridos e olhinhos vermelhos querendo pegar o ursinho?*

Mariana: Pegar igual a bruxa!

Juliana: Sim!

Pesquisadora: *E o ursinho gritou: “Papaaai”, mas não veio ninguém.*

Pesquisadora e crianças: “Wrarrrr”.

Ana: É o elefante!

¹² O texto escrito entre parênteses se refere as expressões e entonações usados pelos participantes.

¹³ O texto escrito em itálico se refere as falas do livro.

Pesquisadora: *É o elefante sim. Talvez fosse o enorme elefante disparado de trombas bem grandes e orelhas de abano querendo pegar o ursinho?*

Algumas crianças: Sim.

Pesquisadora: *E o ursinho gritou: “Papaaai”, o mais alto que pode!*

Algumas crianças: Papaaai!

Pesquisadora: *Wrarrrr! Ou um rinoceronte muito mal-humorado com chifre imenso para espantar o ursinho.*

Juliana: Rinoceronte! Ele é grande.

Mariana: ele precisa gritar: “Papaaai”!

Pesquisadora: O ursinho urrou: “Papaaai” mesmo.

Algumas crianças: Papaaai!

Pesquisadora: *Mas o barulho horrível não parou.*

Pesquisadora: *O ursinho desceu da cama, foi sem fazer barulho até o quarto dos seus pais. E abriu a porta com cuidado. Onde estava seu pai para salva-lo do monstro? Onde será que estava o papai dele?*

Mariana: Será que ele tava em outra casa? Tadinho do ursinho...

Pesquisadora: Olha aqui o papai dele! Ufa, não era um monstro, era só o papai roncando.

Juliana: E mamãe também!

Pesquisadora: *É! A mamãe e o papai roncando, era esse o barulho que estava a noite.*

(Crianças riem).

Pesquisadora: E fim! Quem gostou da história?

Algumas crianças: Eu!

Pesquisadora: Então quem gostou bate palma!

(Todos bateram palma).

Mariana: Agora a gente vai brincar?

Pesquisadora: Eu tenho uma ideia, antes da gente ir para lá! E se a gente brincar dos ursinhos e monstros? O que vocês acham?

Mariana: Eu quero ser o monstro!

Pesquisadora: Vamos brincar então?

(Algumas crianças saem da roda e vão brincar com os brinquedos na sala).

Pesquisadora: Precisa chamar os amigos para brincar com a gente. Quem que quer ser o urso?

Juliana: Eu! Eu quero ser o urso

Ana: Eu quero ser o elefante!

Pesquisadora: Eu vou ser o leão então!

Pesquisadora: Vamos brincar de “pega-pega”?

Pesquisadora: Eu vou pegar o urso! Vou pegar!

Pesquisadora: Onde será que está esse urso, hein? “Wrarrrr”!

Ana: Papaaai! O monstro! (Grita rapidamente).

Pesquisadora: Ah eu vou pegar vocês, hein!

(Crianças gritam e saem correndo dando risada).

Pesquisadora: Vamos brincar de outra coisa agora?

Mariana: Tia, posso brincar com esse? Eu vou fazer papa, tá?

Pesquisadora: Vamos brincar então de casinha com a casa dos ursos. Eu vou bater na porta de vocês e ver quem vai estar aí.

Juliana: Eu vou ser o papai!

Mariana: Eu vou ser a mamãe!

Juliana: Tá bom!

Pesquisadora: Nossa, e essa casa aqui, que casa grande!

Pesquisadora: “Toc Toc”, tem alguém em casa?

Crianças: Nãaaao!

Pesquisadora: Aí que estranho, vou tentar de novo. “Toc Toc”, tem alguém em casa?

Crianças: Nãooo!

Pesquisadora: Acho que vou tentar entrar. Eu sou um elefante muito grande e forte. Vou comer todo mundo.

Ana: Sai daqui e vai para a sua casa!

Mariana: O neném tá dormindo, não entra!

Pesquisadora: Ah, mas eu vou tentar mesmo assim entrar nessa casa!

Ana: Mas ela é muito pequena para você!

Pesquisadora: Eu me abaixo. Entrei na casa! Quanto ursinho tem aqui, estou faminto!

(Crianças gritam).

Ana: Papaaai! Me salva!

Pesquisadora: Eu vou comer todos vocês!

Ana: Papaaai urso! Me salva! Tem um monstro aqui.

Pesquisadora: Acho que não vou conseguir, o papai urso é muito grande.

Título: Opostos.

Data: 18/07/2019.

Duração: (10m,11s).

Crianças envolvidas: Ana, Mariana, Bruna, Thomas e João (1 ano e meio a 3 anos e meio de idade).

Pesquisadora: Hoje eu trouxe um amiguinho para contar essa história junto com vocês!

Vocês querem saber o nome dele?

Crianças: Sim!

Pesquisadora: O nome dele é Pedrinho.

Crianças: Pedrinho?!

Pesquisadora: Isso, Pedrinho! E onde será que ele tá?

Ana: Nas suas costas.

Pesquisadora: Querem ver o Pedrinho? Olha ele aqui. (Tira o fantoche de suas costas e o coloca na mão).

Crianças: Oi, Pedrinho.

Pesquisadora: (Falando pela voz do fantoche): Oi, pessoal! Como vocês estão?

Mariana: Bem!

Pesquisadora: (Falando através do fantoche): Hoje vamos contar uma história para vocês. Quem conhece essa história? (Mostra o livro)

Crianças: Eu! (De forma muito empolgada para o fantoche)

Pesquisadora: Não acredito que vocês já conhecem essa história.

Pesquisadora: Vamos começar então?

(Bruna segurando o livro nas mãos e não quer soltá-lo).

Pesquisadora: Deixa eu começar a contar a história?

(Bruna faz cara de brava).

Pesquisadora: Por que você ficou brava?

(Bruna cruza os braços e entrega o livro para a pesquisadora).

Pesquisadora: Daqui a pouco a gente folheia ele de novo.

Pesquisadora: Olha só: *O casco da tartaruga é duro, difícil de quebrar.*

Pesquisadora: *E a água-viva é macia e também vive no fundo do mar.*

Pesquisadora: Quem aí já viu uma água-viva?

Crianças: Eu! (De forma bastante empolgada).

Pesquisadora: Não acredito! Vocês sabem muito das coisas então.

Pesquisadora: Quem é esse daqui?

Crianças: O leão!

Pesquisadora: E como é o som do leão?

Crianças: Wrrrrr! (Som imitando o rugido do leão).

Pesquisadora: *É alto e faz o chão tremer.*

Pesquisadora: *E a borboleta faz um som tão baixo que nem dá para perceber* (com uma entonação calma e devagar).

Pesquisadora: Quem aí já viu uma borboleta?

Crianças: Eu!

Pesquisadora: Ah, eu adoro borboleta!

Ana: Eu também!

Pesquisadora: E quem é esse daqui? (Mostrando a página do livro)

Crianças: O urso!

Pesquisadora: E como é o som dele?

Crianças: Rrrrrw (Som imitando o barulho que o urso faz).

Pesquisadora: O urso é grande também, né?

Pesquisadora: E o sapo? (Mostrando a página seguinte).

Crianças: Rebt, Rebt, Rebt (Som imitando o barulho que o sapo faz).

Pesquisadora: Vocês também conhecem o sapo, né?

Thomas: Ele faz assim ó. (Com seu corpo, a criança coloca suas mãos no chão e pula).

Pesquisadora: *E o elefante ele é grande e bem difícil de esconder.*

Thomas: (Faz cara de assustado e abre a boca).

Mariana: E sai água da tromba dele.

Pesquisadora: E como é o som do elefante? Como ele faz com a tromba dele?

Crianças: (Todas colocam o braço encostado sobre o nariz, imitando a tromba do elefante, e balançam o braço para cima e para baixo).

Pesquisadora: E o ratinho, gente?

Pesquisadora: *E o ratinho é tão pequenino que nem dá para ver.*

Pesquisadora: Não é verdade?

Mariana: E com o carro... que ele deu e aí eu vim...

(Pesquisadora não entende muito bem o que a criança quis dizer e continua a história).

Pesquisadora: E aqui, gente?

Pesquisadora: *O caracol é lento e sempre chega atrasado, e a centopeia é rápida, com ela ninguém fica parado.* (Fala bem devagar quando se refere ao caracol, e uma fala mais rápida quando se refere a centopeia).

Pesquisadora: Estão vendo aqui a centopeia? Como ela é rápida, né.

Thomas: A aranha!

Pesquisadora: Isso mesmo, tem uma aranha aqui também. (Mostra a figura da aranha que tem na página).

Pesquisadora: Agora eu quero saber de vocês quais animais vocês gostam e quais vocês têm medo.

Mariana: Eu quero ser a chapeuzinho vermelho.

Thomas: Rarrww. (Som de algum animal raivoso)

Pesquisadora: Olha, eu gosto muito de cachorro mas tenho muito medo de aranha.

Ana: Ela pica, né?

Pesquisadora: Pica, eu tenho muito medo!

Pesquisadora: Vocês têm medo de algum animal?

Mariana: Do leão!

Pesquisadora: Do leão, por que?

Mariana: Por que ele é grande.

Pesquisadora: Ah ta, e do cachorro vocês não tem medo?

Crianças: Não!

Pesquisadora: E nem de gato?

Ana: Eu tenho, só de gato!

Pesquisadora: Thomas, você tem medo de algum animal?

Thomas: O meu cachorro foi embora. (Expressando tristeza).

Bruna: Deixa eu ficar um pouquinho com ele. (Indo em direção ao livro para pega-lo)

Mariana: Agora a gente pode brincar?

Pesquisadora: Pode, do que vocês querem brincar?

Mariana: De elefante

(Crianças vão para o outro canto da sala e ficam conversando).

Título: O patinho feio.

Data: 09/10/2019.

Duração: (08m,13s).

Crianças envolvidas: João, Erik, Fábio, Juliana e Ana (1 ano e meio a 3 anos e meio de idade).

Pesquisadora: Vamos sentar em roda agora?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Vou contar a história agora para vocês.

Erik: Eu caí de bumbum.

Pesquisadora: Olha a história que eu vou contar para vocês hoje!

João: É livro de bebê.

Pesquisadora: Olha só (mostrando o livro), quem sabe me dizer quem que é esse daqui?

Erik: O patinho feio!

Pesquisadora: Vocês conhecem essa história?

Crianças: Sim!

João: É o do patinho feio.

Pesquisadora: A mamãe pata e os dois patinhos estão aqui.

Erik: Dois amarelinhos e um cinza.

Pesquisadora: Isso mesmo.

Pesquisadora: *Era uma vez uma pata gorda e simpática que tinha construído seu ninho escondido na grama, nele havia três ovos para chocar. Um dia começaram a quebrar os ovos.*

Pesquisadora: Vocês sabem o que acontece quando começa a chocar o ovo?

Erik: Quebra! (Faz o movimento de abrir os braços).

Pesquisadora: E o que sai de dentro?

João: O pato!

Erik: Que nem eu na barriga da minha mãe quando eu era um bebê.

Pesquisadora: Isso mesmo!

Pesquisadora: *Mas o último ovo saiu um patinho tão feio que a mamãe ficou aborrecida.*

Pesquisadora: *Passada uma semana lá foi a mamãe pata no seu balanço natural para as margens do lado seguida de seus filhotes em fila.*

Pesquisadora: Tão vendo a mamãe e os filhotes?

Pesquisadora: *Nadaram o dia todo em torno pelo lago, levando pequenas ondas por onde passavam.*

Pesquisadora: *Em uma manhã ensolarada mamãe pata saiu com seus filhotes para um passeio.*

(Crianças se esbarram umas nas outras).

Erik: Eu não consigo ver! (Expressão irritada).

Pesquisadora: Vamos abrir a roda então? Vocês estão apertados.

Erik: Ô tia, ele tá bem na minha frente aqui.

Pesquisadora: Olha gente: *Os outros patos olharam e falaram assim: Mas como é feio aquele patinho.*

Pesquisadora: *Coitadinho, ficaram o bicando todo. Mamãe pata protegia como podia, mas era em vão. Até os próprios irmãos não perdoavam sua feiura.*

Pesquisadora: Tadinho do patinho, né, gente?

Erik: Eu gosto dele.

Pesquisadora: Todo mundo ficava chamando ele de feio, né... tadinho.

Erik: Eu não chamo ele de feio.

Pesquisadora: *O tempo ia passando e a rotina de sempre: o patinho feio era alvo de deboche. Um dia, cansado...*

Fábio: A mamãe dele ta ali! (Apontando no livro).

Pesquisadora: Um dia o patinho ficou cansado de todos chamarem ele de patinho feio!

Erik: Eu não gosto que chamem ele de patinho feio! (Com uma voz brava).

Pesquisadora: *E quando ele ficou cansado, ele fugiu da mamãe dele e dos irmãos. Onde será que ele foi parar?*

Erik: Ele foi para a casa do papai dele.

Pesquisadora: Mas vocês acham que ele estava feliz ou triste?

João: Não é para o papai dele, é a mamãe! (Com o tom de voz bravo).

Erik: É pai! Pai, pai. (Afirmando).

Pesquisadora: Mas o patinho estava feliz ou triste?

João: Feliz...

Pesquisadora: Feliz? Será?

Pesquisadora: *Chegou o inverno e o patinho feio nadava solitário nas águas geladas. Chegava a primavera, o patinho feio lançou voou e foi para bem longe e avistou um lago onde avistava um lindo cisnei*

Pesquisadora: Olha só! Os dois parecem irmãos, né?

João: O pai e a mãe.

Pesquisadora: *O patinho se aproximou e ao se ver refletido na água notou que era também um bonito cisne.*

João: Aqui o pai e a mãe namoravam. (Apontando o dedo no livro).

Pesquisadora: *Inicialmente ele ficou embaraçado e tentou despistar, mas depois saiu nadando com elegância, a verdade é que nunca tinha pensando que um dia pudesse ser um cisne tão lindo e feliz como os outros.*

Pesquisadora: Olha, gente, ele não era um patinho, era um cisne! (Com a voz empolgada).

Pesquisadora: Quem gostou dessa história?

Crianças: Eu!

Título: Cocô no trono.

Data: 02/10/2019.

Duração: (08m,40s).

Crianças envolvidas: Thomas, Mariana, Sofia, Erik e João (1 ano e meio a 3 anos e meio de idade).

Pesquisadora: Não sei se vocês conhecem essa história. Vamos abrir o tapete?

Crianças: Vamos!

Pesquisadora: Vamos sentar todo mundo no tapete.

(Todos se sentam em rodo em cima do tapete).

Pesquisadora: Você conhece.

Pesquisadora: E alguém sabe quem é esse daqui?

Mariana: O pintinho.

Pesquisadora: E o que ele está fazendo aqui?

Thomas: Ele ta fazendo xixi!

Pesquisadora: Xixi ou...? (Fazendo uma expressão esperando a resposta).

Crianças: No banheiro!

Pesquisadora: No banheiro, mas pode ser xixi ou cocô, né?

(Thomas dá muita risada).

Pesquisadora: E ele está fazendo na privada, né?

Thomas: Na privada (E dá risada novamente).

Pesquisadora: Vocês fazem cocô na privada já?

Crianças: Aham! (Algumas crianças fazem movimento de sim com a cabeça).

Pesquisadora: É? Todo mundo aqui?

Pesquisadora: E quem que usa fralda aqui?

Sofia: Eu... (Levanta a mão de forma tímida).

Pesquisadora: Mais ninguém?

(Ninguém responde).

Pesquisadora: Olha o porquinho aqui. E o pintinho rindo e fala assim: *Essa é a história de um porquinho que faz cocô tipo pudim.*

Pesquisadora: Nossa, como será que é um cocô tipo pudim? (Faz uma expressão de dúvida).

Pesquisadora: Deve ser bem mole, né?

Mariana: Igual o neném, né?

Pesquisadora: E olha o pintinho rindo. (Aponta para o livro).

Pesquisadora: E olha o lobo, o lobo também vai no banheiro? *A história do lobo que faz um coco malvado* (Faz uma voz de assustar).

Pesquisadora: E olha aqui o pintinho: Eu não tenho medo... lá, lá, lá (usa as mãos para ajudar a falar).

Crianças: Lá, lá, lá... (Dão risada).

Pesquisadora: E quem são esses dois aqui? Alguém sabe que animal é esse?

Mariana: O pinguim! (Aponta no livro).

Pesquisadora: *E os dois pinguins estão usando a mesma privada para fazer cocô.*

Mariana: Eu preciso fazer cocô na privada.

Pesquisadora: *De dois pinguins que fazem cocô em dupla.*

Pesquisadora: E esse aqui, quem que é?

Crianças: Uma cobra!

Pesquisadora: E que som ela faz?

(Crianças fazem um som imitando cobra).

Pesquisadora: *Da cobra que faz um coco esconde-esconde.*

Pesquisadora: E quem que é esse? Nossa que grande! É um rinoceronte, e olha a chupeta dele!

Thomas: Chupeta? (Com uma expressão indignada).

Pesquisadora: Ele estava dormindo em cima da privada, olha! (Apontando para o livro).

Pesquisadora: *Do rinoceronte que faz um cocô dorminhoco.*

Pesquisadora: E quem é esse daqui? O elefante, né.

Thomas: Bla bla bla...

Pesquisadora: *Do elefante que faz um coco gigante!* Deve ser enorme, né, gente?

Pesquisadora: E quem é esse daqui?

Mariana: O pintinho...

Pesquisadora: *E também da história do pintinho que faz cocô na privada! Sozinho como gente grande!* Olha ele aqui... E que não esquece de dar a descarga!

Pesquisadora: E olha todo mundo junto!

(Crianças batem palma).

Pesquisadora: E quem aqui faz cocô na privada?

Crianças: Eu!

Pesquisadora: Todo mundo aqui?

Thomas: Sim...

Pesquisadora: E vocês não tem medo de fazer?

Thomas: Não!