

Para além da fruição: um enlace entre literatura infantil e autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil

Adriana Batista de Souza Koide¹, Jussara Cristina Barboza Tortella²,

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha³

Resumo

Desenvolvido em uma escola pública de Educação Infantil, no município de Campinas (SP), o presente estudo objetivacompreender como a literatura infantil, enquanto espaço de fruição, pode ser utilizada para a aprendizagem de estratégias da autorregulação. Para o trabalho investigativo, entrelaçamosnarrativas e observações do cotidiano educacional e entrevistas, utilizando como base teórica os pressupostos de ReuvenFeuerstein. Os resultados obtidos possibilitam um maior entendimento sobre um processo já compreendido pelo âmbito científico como essencial para a promoção de aprendizagens que a criança levará consigo para toda a vidae indicam que novas pesquisas sobre a temática escolhidase fazem urgentemente necessárias, não apenas porque harmonizam deleite e aprendizagem, mas principalmente porque, em equilíbrio, revelam que as crianças pequenas são capazes de se autorregular, em uma formação humana integral e integrante,por meio da literatura infantil.

Palavras-chave: literatura infantil; fruição; autorregulação da aprendizagem; educação infantil; aprendizagem mediada.

1 Mestranda em Educação pela PUC Campinas; Vice-diretora da rede pública municipal de Campinas;Integrante do grupo de pesquisa Formação docente e práticas pedagógicas (PUCCAMP); Escritora de livros infanto-juvenis.

2 Doutora em Educação; Psicologia da Educação pela UNICAMP; Integrante do grupo de pesquisa Formação docente e práticas pedagógicas (PUCCAMP).

3 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela UNICAMP; Integrante do grupo de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente (PUCCAMP).

Beyond fruition: a link between children's literature and self-regulation of learning in children's education

Adriana Batista de Souza Koide, Jussara Cristina Barboza Tortella,

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Abstract

Developed in a Kindergarten public school in Campinas (SP), this study aims to understand how children's literature can be used for learning self-regulation strategies. For this investigative work we triangulated narratives and observations of everyday school life and interviews based on the theoretical assumptions of Reuven Feuerstein. The results allowed a better understanding of a process already understood by the scientific framework as essential to promote learning that the child will carry for life and indicated that further research on the chosen theme is necessary, not only because it combine pleasure and learning, but mainly because they showed that through literature young children are able to self-regulate with an integral and integrating human formation.

Keywords: children's literature; fruition; self-regulation of learning; child education; mediated learning.

1 Introdução

Transitando entre o mundo imaginário e o mundo real, enlaçando realidade e fantasia, a literatura infantil atravessa séculos encantando e despertando sujeitos para a imaginação e a fruição. Contudo, é consenso no meio acadêmico que, desde suas origens, a literatura infantil está vinculada à educação.

De acordo com Vilhena (2014), os primeiros textos escritos para a criança foram elaborados por educadores e tinham como objetivo ensinar costumes e valores. Rodari (2004) também notifica que a literatura infantil surgiu a partir de uma necessidade didática, pedagógica. Com tal personalidade educativa, a literatura infantil englobava normas e valores do mundo adulto, preterindo a fruição e o caráter lúdico dentro da instituição educacional.

Para Santos (2011), a espécie literária destinada à criança e à escola apresentam relações metafóricas simultâneas e complementares, porque a literatura tem um papel a cumprir dentro do cotidiano educativo; no entanto, as severas críticas ao doutrinamento imposto por séculos pelo “texto pedagogizado”, implícito no livro infantil, indicam que é fundamental uma reorganização das relações entre literatura e educação, com papel centrado nos interesses da criança, afinal, a literatura infantil é “um locus de conhecimento e deve ser desenvolvida de maneira correta, com o objetivo de formar o sujeito intelectualmente e eticamente mais humanizado” (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p. 31-32).

Ao pé desse diálogo, intencionamos fomentar debates a respeito da utilização da literatura infantil como fruição e também como meio para a aprendizagem de estratégias que a criança pequena levará consigo para toda a vida. Trazemos, ao encontro com essa proposta, o conceito de mediação para a autorregulação da aprendizagem, buscando apoio teórico em Reuven Feuerstein. Compreendemos a mediação como modificações que acontecem a partir de (inter) ações intencionais, e a autorregulação como a capacidade de modificar pensamentos, sentimentos e ações, planejados e adaptados para a obtenção de objetivos determinados. Outros autores também têm se dedicado ao estudo da autorregulação, tais como Rosário, Núñez e González-Pienda (2007); Fuentes (2009); Piscalho e Veiga Simão (2014), dentre outros. Entretanto, trabalhos com a faixa etária das crianças participantes da presente pesquisa, 2 a 6 anos, são bastante raros.

Nesse contexto, o presente artigo disserta sobre literatura infantil e educação; aduzimos acerca dos pressupostos da perspectiva teórica escolhida; apresentamos a metodologia⁴ utilizada em uma turma de período integral da

4 Este artigo é o recorte de uma pesquisa em vias de conclusão, em que participaram 12 professoras que atuavam com 354 crianças, organizadas, administrativa e pedagogicamente, da seguinte maneira: **Período integral**, AGIA: 30 crianças

Educação Infantil⁵, com 28 crianças de 2 a 3 anos; fazemos uma breve análise do conteúdo e relatamos nossas interpretações a partir dos dados obtidos.

Ao final, em nossas conclusões, intencionamos demonstrar o equilíbrio possível entre fruição e aprendizagem autorregulada, através de um trabalho pedagógico mediado que possa contribuir para o desenvolvimento de crianças mais capazes de pensar sobre o pensar, de aprenderem a aprender, de compreenderem a si, aos outros e ao mundo que as rodeiam.

2 Literatura infantil e educação

Embora seja possível admitir que literatura infantil e escola tenham uma origem comum, Cosson (2014) expõe que as relações entre ambas estão distantes de serem pacíficas. Nesse sentido, Mügge e Saraiva (2006) acrescentam que o posicionamento contraditório da escola perante a literatura acontece por erros conceituais que podem ser exemplificados pela interpretação errônea de que a literatura infantil “é objeto de estudo antes de ser objeto de uma experiência pessoal e intrasferível” (MÜGGE; SARAIVA, 2006, p. 28).

Mortatti (2014) afirma que a literatura, em si e por si, educa e ensina. Em sua visão, a literatura infantil é o meio para a educação humana, e não o instrumento. Por seu caráter mediador, as narrativas infantis constituem ações que modificam e que transformam as crianças. Nesse sentido, entendemos que a literatura infantil é, por si mesma, objeto de ensino inacabado, dinâmico; é fruição e conhecimento, que acontece através da relação entre a criança e o texto literário. Em outro texto, a mesma autora afirma que:

[...] os (bons) textos literários encantam e ensinam (obviamente, se lidos, ou pelo menos ouvidos), porque fazem diferença em nossas vidas, constituem experiências profundamente humanas [...], porque nos ajudam a formular perguntas para nossa vida, estimulam nossa sabedoria, nossa busca de conhecimento de nós mesmos e do mundo. Nesse sentido, en-cantam e ensinam, porque, lendo-os, aprendemos algo sobre nossa vida, ao mesmo tempo em que aprendemos sobre a importância da literatura na formação do ser humano (MORTATTI, 2008, p. 27).

A experiência adquirida pelos textos literários permite saber e vivenciar a vida por meio da experiência do outro. Ou seja, a ficção transformada em literatura é um

(9 meses a 2 anos); AGIIA: 28 crianças (2 a 3 anos); AGIIB: 28 crianças (2 a 3 anos); AGIIC: 28 crianças (2 a 3 anos). **Período da manhã:** AGIIIA: 30 crianças (3 a 6 anos); AGIIB: 30 crianças (3 a 6 anos); AGIIC: 30 crianças (3 a 6 anos); AGIID: 30 crianças (3 a 6 anos). **Período da tarde:** AGIIIE: 30 crianças (3 a 6 anos); AGIIF: 30 crianças (3 a 6 anos); AGIIG: 30 crianças (3 a 6 anos); AGIIH: 30 crianças (3 a 6 anos).

5 Optamos por trazer para este artigo a metodologia utilizada em apenas uma das doze salas, intencionando dedicar a essa turma um olhar diferenciado e exclusivo na análise dos dados.

processo formativo para a criança. “Ambas permitem que se diga o que não sabemos expressar, e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos” (COSSON, 2014, p.17).

É necessário superar as marcas “pedagogizantes da literatura infantil, em decorrência de sua relação original com a educação e com a escola” (MORTATTI, 2014, p. 27). Esse é o ponto de convergência entre literatura para crianças e contexto educacional, instâncias que se completam na formação social humana.

3 Os pressupostos teóricos: a mediação e a autorregulação

Para Feuerstein, todas as pessoas, em todas as idades, podem aprender. Ao dedicar-se a esse assunto, Feuerstein compreende “a mente humana como uma estrutura aberta, acessível às mudanças durante toda a vida” (*apud* CARVALHO, 2012, p. 63). Tais mudanças correspondem às interações que acontecem a partir de ações intencionais, de forma qualitativa e quantitativa, e a elas, às mudanças, Feuerstein atribuiu o conceito de mediação. Pela mediação, é possível ver o que está oculto; é possível aproximar o que está distante, porque a mediação impulsiona o desenvolvimento humano e melhora processos intrapessoais e interpessoais, proporcionando a autorregulação.

De acordo com Feuerstein, há duas formas de aprendizagem humana (FUENTES, 1999; TURRA, 2007). A primeira é a experiência direta, que ocorre pela interação do indivíduo com o meio; a segunda é a experiência de aprendizagem mediada (EAM), que se refere à qualidade e à natureza da interação humana intencional, voltada para seu potencial de aprendizagem.

Gonçalves e Vagula (2012) salientam que a mediação proposta por Feuerstein não pode ser compreendida como qualquer interação. A mediação intencional, significativa, qualitativa, que culminará em modificações cognitivas estruturais, está relacionada “à interposição intencional de um ser humano que media estímulos capazes de afetar o organismo mediado” (GABRIELLI, 2010, p. 43). A mediação intencional demonstra que todo ser humano é passível de modificações cognitivas; dessa forma, haverá modificações cognitivas efetivas quando o mediador estabelecer com a criança interações (mediações) que afetem sua estrutura cognitiva, conduzindo-a ao crescimento intelectual. Interagindo deliberadamente com o mediado, o mediador seleciona, filtra e organiza os estímulos, interferindo diretamente no processo de construção do conhecimento.

A teoria legada por Feuerstein nos remete a compreender que atuar como professor mediador na Educação Infantil significa possibilitar interações que levem a criança a pensar, a refletir, a agir sobre circunstâncias que modifiquem seus

processos cognitivos e que a conduzam ao aprendizado. A função do professor mediador é inserir a criança na cultura, ação esta pura e exclusivamente humana.

No decorrer da vida, as pessoas passam, umas às outras, determinados valores que ultrapassam a necessidade de sobrevivência, como os valores morais, os valores afetivos, os científicos, os filosóficos, dentre outros. Pelo processo de mediação, a criança se apropria de tais valores, adquire cultura, humaniza-se (GONÇALVES; VAGULA, 2012).

Ao professor mediador da aprendizagem, enquanto elo conectivo entre criança e cultura, cabe uma postura de muita disponibilidade e responsabilidade, em uma busca pela construção do conhecimento, tanto para si quanto para a criança. A mediação da aprendizagem, que integra quem ensina (mediador-professor) e quem aprende (mediado-criança) em uma interação intencional e planejada, exige um professor mediador que enxergue além da mera transmissão de conhecimentos. De acordo com Gonçalves e Vagula (2012), o foco da aprendizagem está no processo percorrido, nas formas de pensar, na relação de ajuda, ou seja, no meio em que se dá o desenvolvimento cognitivo, e não apenas nos fins que se encerram em si mesmos. Fazem parte desse percurso a reflexão, o pensar sobre o que se faz, o pensar sobre o que se vive, sobre o que se sente, o pensar sobre o que se pensa.

Destacamos aqui a autorregulação da aprendizagem, justificando que, quando o indivíduo, através da mediação do professor, torna-se capaz de se automodificar, ele estará mais propício a compreender a si e aos outros, a adaptar-se e a transformar-se, cognitiva e emocionalmente melhor às adversas circunstâncias da vida, podendo trilhar um caminho autorregulado; estará também mais propício a compreender e a modificar essas circunstâncias. Dizendo em outras palavras, através da mediação, o desenvolvimento cognitivo pode ser processado pela internalização de uma regulação externa que favorecerá a regulação interna, ou seja, a autorregulação.

Dessa maneira, é possível definir a autorregulação como um processo ativo que envolve a capacidade do indivíduo em estabelecer objetivos e em transformar aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais, com o intuito de alcançar o que foi planejado (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

Assim como o proposto na mediação da aprendizagem por Feuerstein (FUENTES, 2009), a autorregulação também indica que todas as pessoas, adultas ou crianças, conseguem se autorregular. Contudo, a autorregulação não ocorre apenas pela vontade ou pelo desejo de alguém, mas sim por meio da utilização de determinadas estratégias. Nessa linha de pensamento, Piscalho e Veiga Simão (2014) indicam que as estratégias de autorregulação podem e devem ser utilizadas para a aprendizagem, e, quanto mais cedo

forem apresentadas às crianças pequenas, tanto melhor será para sua formação, para sua vida pessoal e para o meio em que viverão. A partir de suas pesquisas, as autoras apontam três fases cíclicas que favorecem o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem:

1) Fase prévia, de planejamento: diante de uma atividade, a criança pensa no que, de qual forma e quando poderá realizar o que está sendo planejado, traçando estratégias que a conduza do plano à ação.

2) Fase de desenvolvimento: a criança realiza o planejamento idealizado, controlando e monitorando suas ações. É preciso atenção e esforço para controlar as distrações externas, bem como registrar, organizar e reorganizar o percurso.

3) Fase de autorreflexão: a criança avalia globalmente o planejamento e o desenvolvimento de suas ações e averigua se alcançou ou não seus objetivos.

Piscalho e Veiga Simão (2014) ainda enfatizam que a promoção precoce das competências estratégicas para a autorregulação também é fundamental, porque ajuda a criança a assumir seu papel enquanto agente da própria aprendizagem, ao longo de sua vida.

Diante do exposto, compreendemos que as escolas de educação infantil podem contribuir para o desenvolvimento da autorregulação, quando trabalham estratégias e processos que contribuam para a formação de uma criança agente daquilo que pensa, que sente e que vive. Em outras palavras, a educação infantil promove a autorregulação da aprendizagem quando reconhece as competências das crianças, quando as leva a acreditarem que são responsáveis por seus desempenhos, quando valorizam os progressos, quando incentivam a construção de significações pessoais, quando promovem espaços para a autoavaliação individual e coletiva.

4 Em destaque: o material empírico

A professora V. tira sarro até hoje. Ela me emprestou um livro de um projeto que estávamos trabalhando e eu contei a história. O livro era bem velho já, mas era dela. Eu contei a história de manhã para as crianças e deixei para as meninas da tarde recontarem. Só que as meninas da tarde recontaram e deixaram o livro na mesa, sem falar nada para as crianças, que rasgaram o livro que não era meu. E quando eu cheguei no outro dia, que eu vi aquele livro todo destruído? Ai, meu Deus! Como é que eu ia contar para a V. que ela me emprestou o livro e que eu não cuidei dele direito? Eu gosto de deixar as crianças manusearem e às vezes essas coisas acontecem e enfiam a gente em uma enrascada. Eu converso com elas, explico que o livro é precioso, tem que tomar cuidado, mas não é sempre que dá certo, não. A mediação às vezes não funciona (risos). Até hoje a V. dá risada, “você rasgou meu livro”, ela fala brincando.

Era da Ruth Rocha o livro, de uma coleção, aquele que fala sobre a chuva, do retrato. A gente estava trabalhando o projeto identidade, com as fotos das famílias. Só comigo acontece essas coisas! Eu ainda tenho que estudar muito para ficar autorregulada.

Em outro momento, as observações cotidianas nos renderam outra narrativa:

A história era “O caso do bolinho”⁶. Eu contei a história do livro uma caixa feita para contação e um bolinho, feito com uma bexiga e farinha, os dois confeccionados pela professora M., que queria fazer outro bolinho porque ela achava que aquele estava muito velho e feio, aí, eu falei para ela que eu usava aquele mesmo, que não tinha problema; mas ela é artista e tem um dom que eu já não tenho, é toda detalhista; mas eu a convenci e acabei contando minha história com aquele bolinho velho mesmo. Só que depois que eu contei a história, eu deixei as crianças manusearem e uma delas furou o bolinho. Foi um furinho de nada, mas aí, quando eu vi, quase surtei. O bolinho da M.! Não é meu esse bolinho! Estou frita agora, vou ter que me explicar. Quando eu fui explicar para ela, ela respondeu assim: faz outro. A hora que ela falou isso eu gelei. Pensei: O quê? Eu? Fazer outro? Eu não tenho essa arte, esse dom de fazer tudo no capricho. Eu falei, meu Deus agora que estou frita mesmo! E fui para a sala pensando. Mas olha, se ela ia jogar aquele fora, porque é que eu tinha que fazer outro? Depois eu pensei, pensei, usei minha autorregulação para responder não, voltei lá e falei: Quer saber de uma coisa, M.? Não vou fazer outro, não! Se você ia jogar fora, eu não preciso fazer outro! E nós continuamos amigas (risos).

Essas duas narrativas foram extraídas dos momentos de observação cotidiana da rotina, e foram autorizadas pela professora para serem utilizadas na pesquisa. Nas observações selecionadas, destacamos que as crianças da turma gostavam muito de livros, de desenhos e de vídeos. A maioria das crianças era composta por filhos únicos, e, segundo a professora, talvez por tal motivo, tivessem mais dificuldade para dividirem brinquedos ou para participarem de atividades coletivas. Por isso, a professora escolheu trabalhar com o livro *Anton e as meninas* (KÖNNECKE, 2013), e relata que a escolha da obra veio ao encontro da necessidade de ensinar as crianças a brincarem juntas, compartilhando brinquedos, sem baterem ou sem jogarem areia no amigo.

A leitura do livro foi feita na roda da conversa; enquanto a professora fazia a leitura, de forma lúdica, arrancando risos da criança, mostrando as ilustrações e entonando a voz para trazer mais emoções às ações do personagem, também introduzia questões que remetiam à reflexão sobre os conflitos vivenciados durante as brincadeiras no parque de areia, com perguntas como: dá para brincar com o amigo no parque mesmo quando a gente tem só um baldinho? É mais gostoso brincar sozinho ou com os colegas? Por que é ruim jogar areia no olho do outro? Após a leitura do livro, a professora retomou com as crianças os conflitos que surgiam nos momentos de parque e deixou, na areia, apenas três brinquedos com os quais as crianças pudessem brincar. Ficou

6 Belinky (2004).

observando depois, junto com as monitoras⁷, para ver como elas se organizariam com os poucos objetos à mão. Perceberam uma boa interação entre a turma, e uma das estratégias utilizadas pelas crianças foi a negociação interpessoal. Através do diálogo, conseguiram brincar juntas com os brinquedos escassos. Em um segundo momento, enquanto as crianças permaneciam brincando, as educadoras acrescentaram mais brinquedos no parque, como de costume. Não houve brigas naquele dia, e, quando aconteceram, em dias seguintes, as educadoras retomaram o que haviam conversado.

As educadoras avaliaram, com as crianças, a atividade do parque, por meio de uma roda de conversa, e foi possível perceber que brigar, bater ou jogar areia no amigo não acontecia apenas pela quantidade reduzida de brinquedos, mas principalmente pelas ações provocativas do colega, como mexer sem permissão em algo que não lhe pertencia ou pelo gosto de estragar os bolos de areia, feitos com capricho pelo outro. Os episódios da mediação feita pelas educadoras a partir do livro de Könnecke (2013) indiciam que os efeitos da atividade foram bastante positivos, embora não se possa deixar de ressaltar que não são nem generalizados (vividos da mesma forma por todas as crianças envolvidas) nem definitivos.

Outro livro trabalhado com a turma foi *Vai embora grande monstro verde* (EMBERLEY, 2009). A professora justifica a escolha pelo fato de que, durante a troca de roupa das crianças, costuma colocar, habitualmente, um vídeo para que elas assistam, afirmando que, com isso, a turma se mantém mais calma, enquanto as educadoras atendem juntas seus cuidados físicos. Nesse contexto, relatam: “Ao colocarmos o DVD ‘Casa Monstro’ percebemos que algumas crianças correram e se esconderam atrás da mesa da sala. Outras taparam os olhos demonstrando medo. Quando perguntamos o que estava acontecendo logo disseram que estavam com medo do monstro”.

Diante disso, a professora buscou, junto com as monitoras, atividades que incentivassem as crianças a pensarem sobre a existência de monstros. Durante a leitura, as crianças foram muito participativas, e as educadoras questionaram-nas sobre o conhecimento de algum segredo que pudesse fazer o monstro ir embora; as crianças tentaram imaginá-lo, apontando ideias que pudessem espantar os monstros, até que M. (3 anos) sugeriu: “Podemos gritar bem alto: ‘Vai embora grande monstro’, igual o livro!”. As educadoras gostaram da ideia e todo mundo gritou, imaginando que qualquer monstro sairia correndo, com dor de ouvido, após aquela gritaria.

Como continuidade, foram confeccionadas máscaras verdes de monstro junto com as crianças, que pintaram e brincaram de fazer “caretas” monstruosas no espelho da

⁷ Essa é uma turma de período integral, por isso atuam na sala uma professora e duas monitoras, no período da manhã, e duas monitoras, no período da tarde.

sala. Outros diálogos sobre monstros, em outros momentos do dia, eram constantes. Uma criança chegou a dizer que o monstro morava dentro da televisão, que ele ficava preso lá e que ninguém precisava mais ter medo. As educadoras passaram quase duas semanas conversando sobre monstros, ouvindo as crianças e fazendo interferências com perguntas do tipo: “mas será mesmo?”; “você acredita que isso acontece de verdade?”; “e se os monstros vivessem somente na imaginação?”; “o que aconteceria se você encontrasse um monstro na escola?”; “o que você diria para ele?”. Dias depois, as educadoras colocaram novamente o vídeo anterior e observaram que as crianças que apresentavam muito medo no começo assistiam normalmente ao filme. Quando a imagem do monstro apareceu na TV, foi uma bela gritaria: “Vai embora grande monstro!”.

O livro *Meu coração é um zoológico* (HALL, 2011) também foi trabalhado com essa turma. Conforme a história foi sendo contada pelas educadoras do período da tarde, as crianças comentavam sobre o tipo de animal, onde já o haviam visto, e interessavam-se pelo assunto. Ao final da história, as crianças perceberam surpresas, e sem a ajuda das monitoras, que o zoológico do livro era diferente, porque ficava no quarto do menino; por isso, só existia na imaginação. Um passeio pelo bosque da cidade complementou a história do livro, e as crianças puderam ver alguns bichos de verdade, desconhecidos por muitas delas, fato que também ocorreu com os animais que apareciam na história lida. Para as atividades subsequentes, as educadoras construíram um painel sobre os animais escolhidos pelas crianças e construíram um zoológico, a partir e de acordo com a imaginação de cada um. Um zoológico coletivo. Ao final, as educadoras avaliaram a escolha do livro e das atividades como positivas, pois aguçaram o pensamento e a criatividade de adultos e de crianças na sala.

Essa imaginação foi sequenciada com o livro *Lá vem o homem do saco* (RENNÓ, 2013). As educadoras da tarde buscaram incentivar a imaginação das crianças, pelo fato de o livro ser constituído apenas por imagens. Para isso, planejaram a participação da turma na contação da história. A cada página virada, as crianças imaginavam uma situação diferente sobre o homem do saco. Algumas lembraram que podia ser sobre o homem do saco que o pai e a mãe falam em casa, que pega crianças e que as leva embora. Outras achavam que dentro do saco poderia ter doce ou chocolate. Mas o rosto assustado predominava no cenário; por isso, a garotada prestava atenção e fazia comentários, um atrás do outro. O final do livro foi uma surpresa, pois o mistério sobre o que havia dentro do saco foi revelado, quando o homem tirou de lá um belo e desconhecido instrumento musical. Algumas crianças contestaram: “Tá errado, tia! A mamãe diz que o homem do saco pega criança, coloca dentro do saco e leva embora. Dentro do saco tem criança!”. E a questão foi motivo para uma longa conversa sobre o medo do homem do saco, o que promoveu um debate reflexivo sobre falar com estranhos e sobre a confiança nas pessoas. Pela avaliação dessa atividade, foi possível dizer que

algumas crianças compreenderam que o homem do saco do livro era diferente, que ele gostava de música e que não raptava crianças; outras se expressaram dizendo que o livro não contava a verdade, e que a mamãe, o papai ou a vovó é que sabia o correto.

Após as observações, fizemos uma entrevista com a professora, da qual trazemos aqui os seguintes aspectos:

A literatura é muito importante, muuuito. Ela está em todos os nossos propósitos. A fantasia tá na história, a criança entra e navega. Eu gosto muito assim, quando conto a história, eu mudo a voz para eles, por exemplo se tem uma fala de criança, eu imito criança, se tem pessoas mais velhas, eu mudo, eu gosto de ir mudando né, estimulando o mundo imaginário. Então, eu acho que a literatura infantil trabalha todos os propósitos. Sem ela, acho que não tem como trabalhar a Educação Infantil, sem a literatura infantil, sem a história, sem o conto, sem aquela fantasia. Quando eu acabo de contar a história eu deixo eles pegarem os personagens da caixinha, tocar, ver como é, pensar depois da história, que nem “A menina bonita do laço de fita”⁸. Depois da história eles querem ver o coelhinho, a coelhinha, a menina bonita. Com as histórias a gente faz a criança pensar. Até a gente pensa sobre as histórias. O livro é tudo, né? Dá para trabalhar o lúdico e também as regras. Na minha sala eu usei para trabalhar sobre o monstro. As crianças estavam com muito medo, não só do filme da Casa monstro, mas eu tinha umas crianças que morrem de medo de tudo. O F., por exemplo, tinha medo de festa de aniversário. A história “Vai embora grande monstro verde”⁹, eu usei para trabalhar o medo por isso. Tentei passar para ele que o monstro só existe na imaginação, na fantasia e que ele não pega as crianças de verdade. Meu propósito era trabalhar o medo sobre bicho papão, bruxas, monstros. A criança fantasia tudo. Através dessa história, das gravuras do monstro, no caso, a gente fez máscaras de monstro, fez caretas no espelho para eles verem e depois tiramos fotos, pintamos a máscara de verde, fazendo perguntas, trabalhando cores e partes do corpo. Eu acho que pela história, nós trabalhamos muita coisa, fizemos pensar. Esse livro do monstro foi escolhido para algumas crianças, não todas, mais para aquelas que tinham medo de filme, das histórias que falavam sobre bruxo. Os menores é que tinham muito medo. Os que vão para o AGIII já não tem mais medo e gostam desse tipo de história, mas não dava para contar por causa dos pequenos. As minhas crianças falavam assim “tia, põe A casa monstro”. A maioria pedia e a minoria se escondia debaixo da mesa, com medo. R. era um que se escondia e ficava o filme inteiro embaixo da mesa ou se enroscando nas minhas pernas. A escolha do livro e do filme foi mesmo para trabalhar esse medo e a gente não ficou só no medo, por que como eu te falei, e você viu, deu para pensar sobre as partes do corpo, sobre as cores, o cabelo do monstro era roxo, a fisionomia. Quem tá triste? Na roda eu pergunto assim, quem tá triste hoje? Quem tá feliz? Eu gosto de trabalhar essas coisas. Agora o outro livro, para trabalhar mais a amizade, eu escolhi porque acabei modificando a história, que era assim, o menino foi ao parque e as amigas não davam atenção para ele, ele queria chamar a atenção, as pessoas nem ligavam para ele, ele fez uma casa de galhos de árvore e ninguém ligou, não deram o mínimo de atenção. No final da

8 Machado (2011).

9 Emberley (2009).

história ele começa a chorar muito, aí elas percebem que ele estava ali, perto delas e chamam ele para brincar. Aí, o que eu fiz? quando li essa história, na minha sala estava com problema de divisão dos brinquedos, não queriam repartir nada, queriam os brinquedos só para eles, pela idade deles eles não sabem dizer ainda, “me empresta o brinquedo”? Eles vão e tiram logo da mão do amigo. Vendo as imagens do livro, eu pensei: “vou trabalhar isso com eles”. Daí eu mudei um pouco a história, mas utilizei as imagens. Também eles estavam com aquele problema de jogar areia, toda hora vinha um “tia, ele jogou areia”. Então eu trabalhei também essa parte. “Olha, os amiguinhos no livro brincam sem jogar areia”. A divisão dos brinquedos. Fui conversando assim, para fazer eles pensarem sobre isso.

Sobre as dificuldades encontradas, a professora relata:

No caso, com a Casa Monstro, nós avançamos muito. Por que o F. tinha medo de tudo, o dia que eu falava na roda que na semana, no dia, teria aniversário, ele já ficava com medo, e falava assim tia, eu quero “embora”. E eu não entendia o porquê. Por que o medo da festa? Desse momento de festa? O dia que veio o teatro do Sesc ele chorava, eu chamava e dizia “vamos sim, todo mundo vai assistir, é interessante” e ele falava “fica comigo aqui na sala”. “Eu não posso, eu quero assistir a história”, eu respondia, para ver se conseguia convencer. Eu perguntei se ele queria ficar em outra sala, mas ele disse que não, que queria ficar comigo. [...] E eu ficava com aquilo, por que o medo? Aí eu chamei a mãe para conversar e ela me explicou: quando ele fez aniversário, quando ele foi num aniversário da família, não lembro direito, na hora do parabéns, a pessoa pegou o prato de bolo e pá no rosto de alguém e aquilo assustou ele. Ele era menorzinho, devia ter uns dois aninhos, um ano e pouco, então ele gravou aquilo, ele deve achar que machucou. Até hoje quando ela faz aniversário dele em casa com a família, diz que ele chora, faz aquele escândalo, porque aquilo de alguma forma marcou práele. Aquela festa deixou um sentimento ruim para ele. [...] Quando eu vi o livro na biblioteca, que veio nessa última compra, o “Vai embora grande monstro verde”, eu vi que daria para trabalhar esse medo. Eu já peguei o livro pensando mais nele do que nas outras crianças, que também tinham medo. Eu percebi que depois da máscara, das atividades, das conversas, ele já não estava chorando mais. Nem as outras crianças. Tanto que na última festa, ele foi numa boa assistir o mágico, sem chorar e sozinho! Eu fiquei falando, é tudo imaginação, é tudo fantasia! E fiquei feliz por ver que com essa história ele perdeu o medo. E outras crianças também, que na hora da Casa monstro, se escondiam embaixo da mesa, a gente trabalhou bastante que a bruxa é imaginação, as histórias são de verdade só dentro da cabeça da gente. Eu falo isso para eles, quando têm muito medo.

Já sobre o desenvolvimento da autorregulação por meio da literatura, a professora respondeu:

Tentar incentivar a autorregulação com perguntas durante a história é um caminho para fazer as crianças pensarem mais delas, dos coleguinhas. É bom para a vida delas. Prá gente também é bom, porque fica mais organizada (risos). Planejar é difícil, avaliar é difícil, mas precisa. Não dá para fazer as coisas com as crianças de qualquer jeito. A gente também precisa pensar no que vai fazer.

5 As análises e as interpretações dos dados selecionados

Quando observamos os dois textos narrativos iniciais, expostos no tópico anterior, cedidos pela professora, percebemos que, na primeira fala, ela reflete que ainda falta muito para que consiga se autorregular, diante da impossibilidade de fazer com que o livro rasgado voltasse a ficar inteiro novamente. A segunda fala, ocorrida depois de um tempo em que a professora esteve envolvida em uma formação continuada sobre literatura infantil e autorregulação, sinaliza que a professora conceitua-se autorregulada, pois, perante a dificuldade, ela precisou exercer sua autonomia para discordar da colega e para alterar um comportamento de submissão. Ao encontro a tal postura, observamos as atividades desenvolvidas com as crianças, que nos faz a destacar o esforço da professora em utilizar, em seu planejamento pedagógico, as três fases apontadas por Piscalho e Veiga Simão (2014) para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. Como consequência, é possível dizer que, ao participarmos das atividades elaboradas por essa turma, pudemos ver que a proposta de desenvolver a autorregulação por meio da literatura infantil aparece em todos os momentos relatados, algumas vezes, mais, outras, menos (isso será mais explícito nos exemplos que trazemos logo a seguir); no entanto, o planejamento da professora/educadoras direcionou o desenvolvimento das atividades, e a avaliação obteve um resultado positivo na maioria das propostas.

A fruição também foi ressaltada pela professora, que buscou integrar a imaginação com o diálogo para a aprendizagem mediada, em atividades, referências literárias e contextos diferenciados, propostos em uma sequência que intencionava levar a criança à reflexão, à superação de seus medos, o que vem ao encontro do que propõem Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) quando indicam que a “sequencialidade autorregulatória (pensar antes, durante e depois da tarefa) deve ser trabalhada recorrentemente e intencionalizada em diferentes tarefas e domínios de aprend–dizagem, analisando sempre situações concretas” (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 29).

Ao escolher uma obra literária para trabalhar o sentimento de medo entre as crianças menores de sua turma, a professora impulsionou o desenvolvimento de tais crianças, melhorando seus processos intra/interpessoais, mediando-as para a aprendizagem autorregulada, tal como a proposta de Feuerstein (FUENTES, 1999). Um exemplo disso foi o comportamento de F. que, antes da mediação, chorava copiosamente diante de filmes específicos e de atividades festivas; depois do planejamento para se levar as crianças a superarem seus medos, F. passou a assistir aos filmes que, anteriormente, o apavoravam, e a direcionar-se para o pátio onde acontecem as festas da escola voluntariamente. Por meio da fruição proporcionada pelo livro *Vai embora grande monstro verde* (EMBERLEY, 2009), aliada às atividades desenvolvidas com a turma toda e ao diálogo mediado, F. deixou de ter medo de monstros e de festas. Acreditamos que

é a essa mediação intencional, voltada para o potencial de aprendizagem e de superação das crianças, que Feuerstein se referia como aprendizagem mediada (FUENTES, 1999).

A leitura do livro *Anton e as meninas* (KÖNNECKE, 2013) também proporcionou momentos de fruição e se constituiu em espaço para a autorregulação da aprendizagem da turma, que passou a apresentar menos conflitos na hora do parque, depois da intervenção mediada pela literatura infantil. Quando as desavenças reapareciam, a professora, juntamente com as monitoras da sala, retomava os combinados, relembrando as regras de convivência, tal qual haviam visto na referência literária. Essa interação ajudou as crianças a selecionarem e a organizarem as informações mediadas pelo livro e pela roda da conversa, interferindo no comportamento da turma.

Com o livro *Meu coração é um zoológico* (HALL, 2011), as educadoras tinham como objetivo trabalhar exclusivamente a fruição, instigar a imaginação, contudo, confirmamos que, mesmo quando não há uma intenção pedagógica, ainda assim as crianças aprendem algo. Nesse caso, nem todas conheciam os animais expostos nas ilustrações. Ao visitarem o bosque, puderam fazer associações. Ao criarem o painel com um zoológico coletivo tiveram que pensar, socializar ideias, aceitar a opinião dos colegas, mesmo quando parecia que não conseguiriam fazer isso, por serem tão pequenas.

Com a última obra literária apresentada, *Lá vem o homem do saco* (RENNÓ, 2013), as crianças observavam as imagens do livro e construíram uma narrativa a partir do que viam. O diálogo sobre o “homem do saco” modificou comportamentos e sentimentos em algumas crianças, embora outras tenham permanecido na crença aprendida anteriormente, com seus familiares, afirmando que o homem do saco leva crianças embora.

Temos consciência de que muitas outras análises podem surgir a partir do material empírico selecionado, contudo, consideramos que a brevidade de um artigo não esgotaria toda a complexidade do assunto levantado; por isso, convidamos outros pesquisadores a continuarem o debate por nós iniciado.

6 Considerações finais

Em nossa sociedade e cultura, não é possível conceber a educação da criança pequena sem a literatura infantil porque, assim como ela precisa do alimento para viver e crescer, igualmente precisa da literatura para desenvolver seu intelecto, para ampliar e para enriquecer seu vocabulário, para compreender contextos e visões diferentes, para encontrar respostas, reais ou não, para seus sentimentos, medos e anseios.

Rodari (2003), em instigante trabalho educativo, propõe que narrar histórias ou solicitar às crianças que inventem suas próprias narrativas desperta para a criatividade e a fantasia. O autor nos lembra que, em um mundo tão voltado para coisas de pouca importância, tão esquecido do verdadeiro sentido da vida, que, para ele, consistia em ser feliz, os professores precisam ajudar a formar pessoas criativas, imaginativas, capazes de transformar essa realidade. Compreendemos que ações dessa natureza fazem com que a literatura infantil seja o meio para se ampliar sentimentos, pensamentos e visão de mundo da criança dentro da escola, em um processo de humanização. Negar a fruição no espaço escolar é mutilar a humanidade que necessita ser construída ali.

Nesse contexto, ao impulsionar as estratégias da autorregulação da aprendizagem, por meio da literatura infantil, a aprendizagem mediada favorece o entendimento sobre o ato de aprender baseado na construção de processos mais autônomos, que contribuirá para a formação de pessoas competentes, tanto dentro quanto fora do cotidiano educativo (FUENTES; ROSÁRIO, 2013). A criança pequena pensa sobre o que aprende e atribui sentido ao que lhe é oferecido. Ela não passa intacta pela educação infantil. É a mediação do adulto que pode/deve despertar o interesse literário na criança, alimentando a ficção e promovendo aprendizagens, sejam resultantes de intencionalidade pedagógica ou não.

A mediação para a aprendizagem autorregulada pode ser melhor visualizada quando buscamos compreendê-la como a capacidade que a criança adquire para controlar seus processos cognitivos, para autogerir seu comportamento, suas emoções, sua aprendizagem, seu autoconhecimento. Sob a perspectiva de Feuerstein, a autorregulação:

[...] refere-se à atividade reflexiva, à ação de autopercepção de nossas próprias elaborações. Por trás da orientação socrática “conhece-te a ti mesmo” está a ideia de metacognição, sendo uma ação fundamental do mediador ativá-la em todos os momentos propícios. As funções metacognitivas, uma vez intensamente ativadas pelo mediador, tendem a fazer com que o mediado perpetue sua modificação, regulando-se continuamente (*apud* GONÇALVES; VAGULA, 2012, p. 10).

Na educação infantil, a literatura é um importante meio para a promoção de tais aprendizagens. Aprendizagens reconhecidas como um direito da criança, como mediação para o convívio social e para a vida individual. Coadunam com essa questão as palavras de Bissoli (2014), ao expressar que é nos primeiros anos de vida que se forma “uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e seu conhecimento, sobre as relações humanas e sobretudo, sobre si mesma” (BISSOLI, 2014, p. 590).

O recorte que trazemos aqui demonstra que a autorregulação, por meio da aprendizagem mediada, é possível na educação infantil. Demonstra que a criança de dois a três anos pode autorregular pensamentos, sentimentos e ações, desde que

inserida em um contexto de aprendizagem mediada e planejada para determinado fim.

É importante reconhecer aqui que outras experiências, mesmo as mais bem conduzidas por professoras, não raramente apresentam resultados tímidos restritos. Nos exemplos aqui apresentados, destacamos a importância da formação docente sobre a literatura infantil e sobre a autorregulação para a aprendizagem mediada. Acreditamos que os relatos bem-sucedidos do presente estudo tenham ocorrido porque toda a equipe educativa estava envolvida em um desenvolvimento profissional docente planejado e desenvolvido de acordo com os objetivos já citados da pesquisa.

Reforçamos a necessidade de novos estudos sobre essa temática, ainda recente no meio acadêmico, para que a formação da criança na educação infantil não seja apenas integral, mas principalmente integrante; para que estratégias de humanização estejam mais presentes nessa importante etapa educacional; para que o livro infantil seja observado para além da fruição que ele traz em si.

Referências

BELINKY, Tatiana. *O caso do bolinho*. São Paulo: Moderna, 2004.

BISSOLI, Michele de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da Educação Infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, out./dez. 2014.

CARVALHO, Luzia Alves de. Gestão do conhecimento: uma proposta de aprendizagem mediada. *Perspectivas online: Ciências humanas e sociais aplicadas*, Campos dos Goytacazes, v. 5, n. 2, p. 63-67, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

EMBERLEY, E. *Vai embora grande monstro verde*. São Paulo: Editora Brinque Book, 2009.

FUENTES, Sonia. *La inteligencia y Reuven Feuerstein: una propuestateorica y practica al serviciodel ser humano*. Santiago do Chile: CEAME, Centro de Estudios, Evaluación y Estimulación del Aprendizaje Mediado, 1999.

_____. *Mediación pedagógica em em aula: lós aportes teóricos prácticos*

de Reuven Feuerstein. Santiago do Chile: Facultad de Ciencias de la Educación, INDESCO, 2009.

_____ ; ROSÁRIO, Pedro Sales Luis da Fonseca. *Mediar para la autorregulación del aprendizaje*: um desafio educativo para el siglo XXI. Santiago do Chile: Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo, INDESCO; Facultad de Ciencias de La Educación, Universidade Central de Chile, 2013.

GABRIELLI, Kátia Silene. *Mediação em fóruns educacionais de curso online de língua estrangeira (espanhol)*. 244 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2010.

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza; VAGULA, Edilaine. *Modificabilidade cognitiva estrutural de Reuven Feuerstein*: uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento cognitivo autônomo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. Anais... Caxias do Sul, RS: ANPED SUL, 2012.

HALL, Michael. *Meu coração é um zoológico*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KÖNNECKE, Ole. *Anton e as meninas*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Literatura e ensino: notas ¿quixotescas?* Leitura. Teoria & Prática, v. 50, n. 51, p. 25-31, 2008.

_____. *Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI*. Curitiba. Educar em Revista, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

MÜGGE, Ernani; SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. *A literatura infantil no processo de formação do leitor*. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 4, n. 7, p. 22-36, jan./jun. 2010.

PISCALHO, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. *Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças*: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 170-190, set./dez. 2014.

RENNÓ, Regina. *Lá vem o homem do saco*. São Paulo: FTD, 2013.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 2003.

RODARI, Gianni. La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria*, n. 125, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís; NÚÑEZ, José Carlos.; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. *Auto-regulação em crianças sub-10*. Projecto Sarilhos do Amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.

SANTOS, Mônica de Menezes. *Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários*. 268 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidades Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: “Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural”. *Educere et Educare*, v. 2, n. 4, p. 297-310, jul./dez. 2007.

VILHENA, Renata de Almeida Torres. *Literatura na educação infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena*. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

Recebido em 01/06/2016

Aprovado em 25/05/2017