



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES**

**LEITURA LITERÁRIA E TRANSDISCIPLINARIDADE:
UMA PONTE POSSÍVEL PARA OS DIREITOS HUMANOS
COM CRIANÇAS EM SALA DE AULA**

NELMA MENEZES SOARES DE AZEVÊDO

RECIFE

2016

NELMA MENEZES SOARES DE AZEVÊDO

**LEITURA LITERÁRIA E TRANSDISCIPLINARIDADE:
UMA PONTE POSSÍVEL PARA OS DIREITOS HUMANOS
COM CRIANÇAS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Hugo Monteiro Ferreira

RECIFE

2016

Ficha catalográfica

A994L Azevêdo, Nelma Menezes Soares de
Leitura literária e transdisciplinaridade: uma ponte possível para os direitos humanos com crianças em sala de aula / Nelma Menezes Soares de Azevêdo. – Recife, 2016.
111 f.: il.

Orientador: Hugo Monteiro Ferreira.
Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, 2016.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Mediação da leitura literária 2. Transdisciplinaridade 3. Educação infantil 4. Direitos humanos I. Ferreira, Hugo Monteiro, orientador
II. Título

CDD 370

NELMA MENEZES SOARES DE AZEVÊDO

**LEITURA LITERÁRIA E TRANSDISCIPLINARIDADE:
UMA PONTE POSSÍVEL PARA OS DIREITOS HUMANOS
COM CRIANÇAS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. **Hugo Monteiro Ferreira** – UFRPE (Orientador)

Prof. Dr. **Humberto Miranda** – UFRPE/FUNDAJ (titular interno)

Profa. Dra. **Eliana Yunes** – PUC- Rio de Janeiro (titular externa)

Recife, 12 de maio de 2016.

DEDICATÓRIA

A todos que semeiam a leitura.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me ter dado saúde e disposição para esta nova conquista.

A minha família, pelo incentivo e compreensão.

Aos meus colegas de curso, pela amizade e socialização de experiências na área de Educação.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades, pela contribuição no descortinar de uma nova caminhada na minha aprendizagem.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho, especialmente a equipe gestora, os alunos e a professora da Educação Infantil da escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, que gentilmente permitiram a efetivação dessa pesquisa nesse espaço escolar.

Ao Professor Doutor Hugo Monteiro Ferreira, pela amizade e segura orientação.

[...] Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comugante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

Manoel de Barros

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo principal investigar, numa perspectiva transdisciplinar, a mediação da leitura literária na Educação Infantil e sua inter-relação com temáticas de Direitos Humanos. A leitura literária, compreendida como uma atividade de natureza transdisciplinar, congrega em si os três pilares que sustentam essa abordagem: complexidade, diferentes níveis de realidade e lógica do terceiro incluído, uma vez que o gênero literário, em função do seu alto grau de complexidade, não fragmenta os saberes que lhe são constituintes, em diversas partes, mas apresenta-os, como se fosse a vida real, conectados por eixos comuns a todos. Quando mediada de modo coerente, ela possibilita discussões em sala de aula as quais fazem emergir problemáticas relacionadas aos Direitos Humanos, podendo tornar as crianças mais criativas, acolhedoras e críticas. Partindo dessa hipótese, acreditamos que desenvolver um trabalho transdisciplinar leva em conta o ser humano na sua totalidade, suas diferentes realidades, criando condições para atitudes flexíveis de tolerância e respeito, além de ensejar reflexão sobre a vida. A experiência da leitura literária nos permite descortinar outras formas de existência, abrir horizontes insuspeitados, refletir de forma significativa. Sendo assim, através de pesquisa teórico-empírica, metodologia de cunho qualitativo, o *corpus* a ser analisado compõe-se de leituras literárias mediadas pela pesquisadora, sob a ótica transdisciplinar, realizadas por meio da observação participante. Os sujeitos envolvidos são crianças na faixa etária de 5 anos, da Educação Infantil, de escola pública do município de Recife/PE. Sustentam nossa pesquisa a teoria da transdisciplinaridade com as contribuições de Nicolescu (1999, 2003), Morin (2008, 2009, 2011), Ferreira (2007); a concepção e fundamento dos Direitos Humanos, baseados em Barretto (2004), Ramos (2015), Rizzini e Pilotti (2011); princípios da Educação Infantil, com Oliveira (2011, 2012), Kramer (2011, 2013), Corsino (2012); apoio na teoria da literatura, com os estudos de Coelho (2000), Zilberman (2001, 2004, 2009), Soares (2003), além da teoria sobre a mediação, com base em Tébar (2011), Vygotsky (2007). A pesquisa evidenciou que as temáticas emergentes relacionadas aos Direitos Humanos conseguem vir à tona nas tratativas da mediação pedagógica, em razão da natureza transdisciplinar do texto literário. Dentre as conclusões, destaca-se a de que o texto literário, mediado sob a ótica transdisciplinar, promove a reflexão sobre os Direitos Humanos, favorecendo a formação de indivíduos mais humanos, que são capazes de entender seu papel no mundo e de modificá-lo por meio de suas atitudes.

Palavras-chave: Mediação da leitura literária. Transdisciplinaridade. Educação Infantil. Direitos Humanos.

ABSTRACT

This research had as the main objective to investigate, in a trans-disciplinary perspective, the mediation of literary reading in early childhood education and their interrelationship with Human Rights themes. Literary reading is understood as an activity of transdisciplinary nature, which congregates itself the three pillars that support this approach: complexity, different levels of reality and logic of this third included, since the literary genre due to its high degree of complexity does not fragment its constituent knowledge in several parts, but reveals itself in the condition of real life interconnected by common axes; when mediated in a meaningful manner it makes possible to consider classroom discussions as a means of debating issues related to the Human Rights, and may make children more creative, welcoming and critical. Based on this hypothesis, we believe that developing a transdisciplinary work taking into consideration the human being in their entire individuality, their different realities, creating conditions for flexible attitudes of tolerance, respect and reflection about life. The experience of literary reading allows us to uncover other forms of existence, opens unsuspected horizons and echoes meaningfully. Thus, through a theoretical-empirical, methodology of qualitative nature, research the *corpus* to be reviewed consists of literary readings mediated by researcher, under the transdisciplinary perspective, held through participant observation. The individuals involved in the research are 5-year-old children attending Child Education of a public school in the city of Recife/, Pernambuco. Our research, has a basic support a transdisciplinary approach with contributions from Nicolescu (1999, 2003), Morin (2008, 2009, 2011), Ferreira (2007); we also count on concepts and foundation of the Human Rights based on Barretto (2004), Ramos (2015), Rizzini and Pilotti (2011); as to Child Education we count on Oliveira (2011, 2012), Kramer (2011, 2013), Corsino (2012); concerning the literary theory we count with the support of Rabbit (2000) Zilberman (2001, 2004, 2009), Sh (2003) and mediation theory based on Tébar (2011), Vygotsky (2007). The research exposed that the emerging themes related to Human Rights and can come to light pedagogical mediation concerns due to the transdisciplinary nature of a literary text. Among the conclusions it is highlighted that the literary text mediated from the transdisciplinary perspective, promotes reflections on the Human Rights principles favouring the formation of individuals who are more human, who are able to understand their role in the world and being able to modify it through their attitudes.

Keywords: Mediation of literary reading. Transdisciplinary approach. Early Child Education. Human Rights.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Aulas observadas	69
Quadro 02 – Trecho da entrevista inicial com a Professora da Educação Infantil	73
Quadro 03 - Planejamento aula transdisciplinar - Malala	76
Quadro 04 - Episódio de discussão de histórias - Pré-leitura	77
Quadro 05 – Episódio de discussão de histórias - Pré-leitura	78
Quadro 06 – Episódio de discussão de histórias nº01 - Pós-leitura	79
Quadro 07 – Episódio de discussão de histórias nº02 - Pós-leitura.....	80
Quadro 08 – Planejamento aula transdisciplinar - Os direitos das crianças.....	81
Quadro 09 – Episódio de discussão de histórias-Pré-leitura.....	82
Quadro 10 – Trecho entrevista inicial- professora Ed. Inf.	83
Quadro 11 – Episódio de discussão de histórias-Pós-leitura.....	84
Quadro 12 – Planejamento aula transdisciplinar-Ser criança é	85
Quadro 13 – Episódio de discussão de histórias - Pré-leitura	86
Quadro 14 – Episódio de discussão de histórias - Pós-leitura	86
Quadro 15 - Planejamento aula transdisciplinar- Flávia e o bolo de chocolate.....	87
Quadro 16 - Episódio de discussão de histórias - Pré-leitura	88
Quadro 17 - Planejamento aula transdisciplinar - O livro da família	90
Quadro 18 – Planejamento aula transdisciplinar - Tudo bem ser diferente	90
Quadro 19 – Episódio de discussão de histórias - Pré-leitura	91
Quadro 20 - Planejamento aula transdisciplinar - Criança como você-UNICEF	91
Quadro 21 - Episódio de discussão de histórias - Pós-leitura	92
Quadro 22 – Planejamento aula transdisciplinar - Fusquinha cor de rosa	93
Quadro 23 – Episódio de discussão de histórias-Pós-leitura	93
Quadro 24 - Planejamento aula transdisciplinar - O menino Nito	94
Quadro 25 – Planejamento avaliação aula transdisciplinar	95
Quadro 26 – Aula transdisciplinar 10	96
Quadro 27 – Trecho da entrevista final – professora Educação Infantil	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Literatura e infância: um convite para lembranças	11
Pontos entrelaçados, caminhos traçados	12
Ética na pesquisa: uma relação de cuidados	17
CAPÍTULO I: DIREITOS HUMANOS E DIREITOS DA CRIANÇA: REFLEXÕES	
INTRODUTÓRIAS	19
1.1 Os Direitos Humanos: reflexões conceituais	19
1.2 A construção dos Direitos Humanos da Infância	26
1.3 A Educação Infantil e a transdisciplinaridade: espaço de discussão dos Direitos Humanos.....	32
CAPÍTULO II: LITERATURA: UMA ATIVIDADE DE NATUREZA TRANSDISCIPLINAR PARA OS DIREITOS HUMANOS	39
2.1 A leitura literária nas práticas cotidianas escolares: um pouco de história.....	39
2.2 A leitura literária sob a ótica transdisciplinar	45
2.3 Os Direitos Humanos e o respeito pela condição infantil: um olhar transdisciplinar .	49
CAPÍTULO III: TRANSDISCIPLINARIDADE, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITOS HUMANOS: RESULTADOS ENCONTRADOS	53
3.1 O caminho percorrido na investigação	53
3.1.1 Desenho da pesquisa	54
3.1.2 A escolha do <i>locus</i>	54
3.1.3 A escolha dos sujeitos participantes.....	55
3.1.4 As entrevistas.....	55
3.1.5 A observação participante.....	56
3.1.6 As etapas.....	57
3.1.7 As obras escolhidas.....	58
3.2 Relatos de uma observação na educação escolar com crianças: mediações transdisciplinares.....	61
3.2.1 A escola onde a pesquisa foi realizada	66
3.2.2 Mediações transdisciplinares	66
3.2.3 Interação mediada: discutindo temas emergentes relacionados aos Direitos Humanos, algumas descobertas	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	102
Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
Apêndice 2: Tópico-guia da entrevista com a professora	

INTRODUÇÃO

LITERATURA E INFÂNCIA: UM CONVITE PARA LEMBRANÇAS

Memória não tem filtro e armazena tudo. Memória a gente não rasga, não joga no lixo, não lava com sabão. Memória não vê mas não tira o olho. Vai somando vida afora. Tudo que a gente olha, ouve, toca, come, cheira, a memória não esquece. E, de repente, transborda mais rápido que enchente. Coisas que a gente só imaginou, a memória guarda. E fatos que a gente nem sabia que sabia rompem sem mais nem menos no pensamento (...). E chegar ao mundo com 57 anos é ter, desde cedo, um grande peso de memória.

Bartolomeu Campos de Queirós

Mergulhar nas memórias de infância é o convite feito pelo escritor Bartolomeu Campos de Queirós, falecido em janeiro de 2012. Remexer e deixar transparecer emoções, sentimentos, alegrias, descobertas de um tempo nem tão distante. Ou como o autor Manoel de Barros, escolhido para a epígrafe desse trabalho, disse, na sua obra *Memórias inventadas: a infância* (2003, p. 4), “De uma infância livre e sem comparamentos”.

As histórias encantadas, lidas ou inventadas no balanço de uma cadeira ou no aconchego de um sofá, sempre estiveram presentes no meu tempo de infância. São doces lembranças que me vêm à memória, despertadas onde me encontro agora: aluna do Mestrado em Educação.

No meu tempo de criança, muitas brincadeiras aconteciam com meu irmão e minhas irmãs. Mas o momento da contação de histórias, que meus pais faziam com os filhos, era o mais esperado. Depois, enquanto crescíamos, as brincadeiras eram deixadas de lado e a leitura silenciosa tomava conta da casa.

Talvez, por isso, quando me tornei professora da educação infantil e do ensino fundamental das séries iniciais, as histórias sempre estiveram presentes. E ao longo dessa trajetória como professora, a busca por aperfeiçoamento e saberes pertinentes à educação, ao encantamento e poder das histórias, foi sempre uma companhia constante.

Fiz a graduação em Letras, mas as experiências vivenciadas com as histórias em sala de aula, na escola municipal, me fez escolher o curso de Especialização em Literatura Infanto-Juvenil. Muitas das crianças para quem lecionava, tinham pouco contato com a leitura literária ou praticamente nenhum. Começava eu a compreender a importância do texto literário como detonador da sensibilidade dessas crianças, como espaço para soltarem a voz, falar das coisas que as incomodava, discutir temas atuais.

Percebia a expectativa dos alunos, quando anunciava que era a hora da contação de histórias. Eles ficavam com olhinhos brilhando à espera das histórias. Sentavam, conversavam, comentavam após a contação. Pediam para folhear, recontar as histórias.

A partir dessas experiências, comecei a me perguntar como vem ocorrendo a mediação da leitura literária na sala de aula. Apenas o acesso aos livros de literatura garante a inserção dos alunos na cultura letrada? No momento em que o professor medeia a leitura literária as crianças são consideradas como sujeitos de direitos, imaginativas, sensíveis?

Assim, nesse momento, retornei à universidade, como aluna/pesquisadora, escrevendo esta dissertação, buscando possíveis respostas sobre um campo que desperta meu interesse como profissional e preocupação por indivíduos que têm seus direitos pouco respeitados: as crianças da Educação Infantil.

Pontos entrelaçados, caminhos traçados

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Sonia Kramer

A infância é marcada pelo tempo e espaço naturais de ser criança, de descobrir e de se encantar pelo mundo, pelas pessoas, pela natureza, pelas brincadeiras, pelos acontecimentos. E a Educação Infantil é considerada uma etapa relevante na medida em que proporciona à criança desenvolver-se, integralmente, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. E para o processo de formação, a criança necessita de orientação adequada, de maneira que possibilite uma aprendizagem saudável e significativa. Nesse sentido, cabe ao educador interagir com as crianças, orientar sua aprendizagem, bem como atendê-las de forma adequada, respeitando sua forma de ser e agir no mundo, pois, segundo as pesquisas desenvolvidas por Vygotsky (2007), é através da experiência social mediada pelo outro, nas diversas situações de convívio social da qual participa, que a criança aprende parte significativa das ações e dos conhecimentos necessários para sua inserção no mundo.

Tendo em vista essa concepção de Vygotsky (2007), é fundamental que o educador oportunize experiências estimuladoras que possibilitem à criança construir seu próprio conhecimento, considerando suas características e diferenças étnicas, religiosas, econômicas e todas as suas necessidades específicas. Portanto compete ao ensino infantil

considerar que as crianças são diferentes entre si, implicando, assim, uma educação baseada em condições de aprendizagem que as respeitem como pessoas singulares.

Sendo assim, a escola, enquanto instituição social, tem papel importante na garantia da proteção integral da criança e do adolescente. Acredita-se que os professores, como mediadores do ensino-aprendizagem, devem ser capazes de desenvolver a *praxis* necessária no âmbito da educação, para que a escola cumpra a sua função de socializar saberes, como, por exemplo, as temáticas emergentes que estão relacionadas aos Direitos Humanos (questões étnico-raciais e de gênero, sexualidade, direitos da infância, configuração familiar).

Sabemos que a construção, o uso do poder e a formação do sujeito de direitos se articulam entre si, mediadas pela dimensão dialógica da educação. O diálogo viabiliza a humanização e o reconhecimento da dignidade. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2013) estabelecem, no seu Art. 6º, seus princípios fundamentais (Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e Parecer CNE/CEB nº 20/2009) como: princípios éticos, políticos e estéticos, para orientar as propostas pedagógicas da Educação Infantil:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2013, p. 97 / 98).

Entretanto a vivência no cotidiano escolar nos tem mostrado situações bastante questionáveis quanto aos processos pedagógicos adotados na Educação Infantil. São situações em que não se atende ao que diz o Art. 6º da DCNEI, não se tem uma relação de escuta nem o incentivo para a criança expor determinada situação ou conceito, a partir de seu próprio ponto de vista. E como afirma Korczak (*apud* MARANGON, 2007, p. 169), “a criança tem o direito de expressar sua opinião, de dizer o que a machuca e a agrada. Ela tem o direito de ser ouvida atentamente, de reclamar algo que pensa ser injusto”.

Cuidar das crianças, educá-las, acolhê-las, interagir e conversar com elas é papel do professor da Educação Infantil. Com a finalidade de assegurar o seu desenvolvimento, o professor precisa estar atento às necessidades infantis, nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagens socioafetivas, como também favorecer a construção de conhecimentos e valores por elas, através de atividades intencionais, estruturadas e livres, que estejam integradas às diversas áreas de conhecimento e aos aspectos da vida cidadã.

Dessa maneira, o interesse por realizar este estudo originou-se de inquietações que tivemos, à medida que presenciamos e experienciamos as mediações pedagógicas nossas e de outras professoras na Educação Infantil, notadamente envolvendo a mediação de obras da literatura infantil. Foi possível notar que temáticas emergentes (gênero, etnia, sexualidade, direitos da infância, configuração familiar) raramente eram abordadas, como também não existia espaço para o diálogo, após a vivência da leitura literária. Sabemos que, às vezes, uma simples leitura basta, mas é válido ampliarmos o prazer que uma leitura nos dá e aprofundar a sua compreensão, desenvolvendo atividades que explorem aqueles aspectos mais marcantes do texto.

Consideramos, então, que esta pesquisa é uma boa oportunidade para que discutamos a mediação pedagógica na Educação Infantil, com vistas à discussão sobre temáticas emergentes relacionadas aos Direitos Humanos. Entendemos que a leitura literária tem papel fundamental nesse processo.

Sabemos que a ótica disciplinar¹ em que nos pautamos contribui para focalizar a atenção e o estudo em aspectos específicos dos conteúdos trabalhados. Entretanto essa maneira de abordar o conhecimento “faz perder de vista o todo de que faz parte e as interações que ressignificam os campos de saber”(YUNES, 2003, p. 277). Diante dessa afirmação, o papel do professor, como mediador entre o conhecimento (Direitos Humanos) e o aluno, consiste em vencer o desafio de oportunizar situações (por meio da leitura literária) que permitam os saberes ao estudante, de forma reflexiva.

Nesse sentido, quando as percepções de mundo são ampliadas por variadas atividades articuladas entre si, tais percepções possibilitam conhecimentos cada vez mais significativos e abrangentes. Conforme Coelho (2000, p. 24), “a literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é a História) para servir de eixo para a interligação de diferentes unidades de ensino”. A leitura da literatura deve ser compreendida como uma atividade de natureza transdisciplinar, pois articula em si os três pilares que sustentam essa abordagem: complexidade, diferentes níveis de realidade e lógica do terceiro incluído. A literatura, conforme Coelho (2000), não pode ser entendida apenas como um produto da imaginação criadora do homem, mas também como um meio de problematizar o real. E quando ocorre a mediação de forma adequada, pode possibilitar

¹ De acordo com Morin (2008), a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica.

discussões em sala de aula as quais façam emergir problemáticas relacionadas aos Direitos Humanos.

Compreendemos, assim, que ao mediar uma atividade de leitura na Educação Infantil, o professor possibilita ao aluno compreender o que é lido, como também se aproximar de novas perspectivas de entendimento e formular opiniões. Nesse sentido, o ser humano não mais se satisfaz com ideias restritas, o que o leva a buscar sempre mais, ampliando a esfera do saber, daí a importância de transpassar os limites colocados entre as disciplinas, que é o que a ideia de transdisciplinariedade se propõe a fazer. A existência de diferentes níveis de realidade, para Nicolescu (1999), leva-nos a explorar os conhecimentos de outra maneira, não só ao reconhecer a existência de outros tipos de conhecimento mas também valorizar os conhecimentos antigos.

Desenvolver um trabalho transdisciplinar leva em conta o ser humano na sua totalidade, suas diferentes realidades, criando condições para atitudes flexíveis, de tolerância, respeito e reflexão sobre a vida. É a experiência da leitura literária que nos permite descortinar outras formas de existência, abrir horizontes insuspeitados, refletir de forma significativa, uma vez que o gênero literário, como já dito, em função do seu alto grau de complexidade, não fragmenta os saberes que lhe são constituintes, em diversas partes, mas apresenta-os, como se fosse a vida real, conectados por eixos comuns a todos.

Contudo, na Educação Infantil, numa abordagem disciplinar, vemos, com frequência, rotinas engessadas, marcadas por ações e falas sempre iguais e o predomínio de uma organização linear do conteúdo, “rotinas carregadas de autoritarismo, preconceito e desrespeito pelo ser humano” (OLIVEIRA, 2010, p. 7). Essa mesma autora também afirma que “O conhecimento não pode ser visto como algo estável com estruturas imutáveis, mas como uma rede de significações, constituída de nós e conexões em um espaço de representações em permanente transformação” (OLIVEIRA, 2011, p.223).

Dessa forma, o diálogo das disciplinas, religando áreas compartimentadas, provoca novos saberes. Não cabe mais a simplificação ou a redução linear do conhecimento, a transmissão de um conjunto de conceitos teóricos (como apresentar as temáticas Direitos Humanos, ecologia, família, entre outros), sem o compromisso de traduzir essa teoria em ações educativas e lúdicas, através da leitura literária, por exemplo, já que, nela, as palavras revestidas de carga semântica, ideológica e de simbologia, componentes questionadores e críticos, agem sobre a razão, as emoções e o imaginário dos leitores. Coelho (2000, p. 13), afirma que a literatura “atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização”.

Direcionar o olhar para a mediação da leitura literária, mais especificamente numa abordagem transdisciplinar, no que tange ao seu comprometimento para a formação de um sujeito mais crítico, criativo, acolhedor e humano, requer pensar-se em transformação, em mudança de paradigmas e concepções.

Mediante as considerações que fizemos nos parágrafos anteriores, e quanto ao interesse pelo **tema** para investigação: a mediação da leitura literária e os Direitos Humanos numa abordagem transdisciplinar, podemos afirmar que o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula foi o ponto de partida, para essa pesquisa, já que a vivência profissional da pesquisadora sempre esteve permeada pela presença da leitura literária no espaço da sala de aula com crianças.

Dessa forma, nossa pesquisa versa sobre o seguinte **problema**: o uso da literatura em sala de aula, numa abordagem transdisciplinar, com crianças matriculadas na Educação Infantil, possibilita que temáticas emergentes relacionadas aos Direitos Humanos sejam tratadas por meio da mediação pedagógica?

Para além do que dizemos surgem outras indagações, as quais chamaremos de perguntas de saída:

1. Por que é importante, na Educação Infantil, utilizar uma abordagem transdisciplinar? É possível fazer um ensino transdisciplinar?
2. Por que a mediação da leitura literária deve ser feita numa perspectiva transdisciplinar?
3. Como as temáticas emergentes, especificamente, os Direitos Humanos, estão sendo abordados na Educação Infantil?

Essas questões levaram-nos a elaborar os nossos objetivos. Com o tema e o problema estabelecidos e considerando os pontos abordados até o momento, definimos como **objetivo geral** de nossa pesquisa: investigar, numa perspectiva transdisciplinar, a mediação da leitura literária na Educação Infantil e sua inter-relação com temáticas de Direitos Humanos.

Como **objetivos específicos** foram delineados os seguintes propósitos:

- Apresentar, de um ponto de vista reflexivo, a construção de conceito sobre Direitos Humanos, como também a relação que essa conceituação possui com a história da infância.
- Explicitar por que a leitura literária é uma atividade de natureza transdisciplinar para os Direitos Humanos.

- Analisar como repercute a mediação da leitura literária, com intervenção do pesquisador, para uma reflexão sobre os Direitos Humanos entre as crianças da Educação Infantil, quando trabalhada, adequadamente, numa perspectiva transdisciplinar.

Com esses objetivos constituídos, pretendemos elucidar por que os Direitos Humanos, quando discutidos por meio da mediação da leitura literária numa perspectiva transdisciplinar, são importantes para a formação de crianças, de cinco anos, da Educação Infantil.

Ética na pesquisa: uma relação de cuidados

Os norteadores de ação que desenvolvemos, foram definidos como apresentados anteriormente. Para se elaborar um trabalho científico, sabemos ser necessário considerar os limites e as possibilidades do contexto a ser investigado, definindo os princípios norteadores da ação, determinando o que queremos conseguir, estabelecendo caminhos e etapas para a pesquisa e avaliando os resultados.

Mediante tais afirmações, questões de caráter ético foram levadas em consideração. Nosso estudo envolveu seres humanos, que foram tratados como sujeitos da cultura, da história e do conhecimento, jamais vistos ou tratados como objeto.

De acordo com Vasconcelos (2013), a ética em pesquisa, nos vários tipos de investigação, exige analisar previamente os possíveis riscos e benefícios da pesquisa científica para todos os sujeitos envolvidos, principalmente para aqueles em situação de maior fragilidade. Além disso, é preciso considerar os direitos à privacidade e à confidencialidade de dados, quando se trata de informações pessoais.

Os procedimentos que foram utilizados na coleta de dados não envolveram riscos aos participantes, conforme termo de livre consentimento (apêndice 1), no entanto, a qualquer momento, os participantes (professora e/ou crianças) poderiam desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não iria trazer nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com a Instituição, mas, com certeza, poderia retardar o processo investigativo.

A confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa foram garantidas (cf. Termo de livre consentimento). O uso dos dados da pesquisa foram exclusivamente utilizados para fins acadêmicos, e serão mantidos em arquivo físico ou digital, sob termo de guarda ou responsabilidade, durante cinco anos após o término da pesquisa.

O conhecimento produzido por essa investigação trouxe benefícios para os participantes do estudo e para a comunidade escolar e acadêmica, de forma direta e indireta, pois pôde: a) propiciar conhecimento sobre a abordagem transdisciplinar e a importância para a educação infantil e, assim, possibilitar uma mudança de atitude, flexibilidade, tolerância, respeito, considerando a inteireza humana; b) refletir e ressignificar a compreensão de que a leitura literária, quando mediada de forma adequada, possibilita o diálogo sobre temáticas emergentes, no tocante aos Direitos Humanos.

De acordo com todas as considerações já apresentadas, é que organizamos este trabalho em três capítulos.

No **primeiro capítulo**, contemplamos uma discussão, em termos conceituais e históricos, sobre a relação de Direitos Humanos e direitos da infância, assim como, a Educação Infantil, como espaço para discussão dos Direitos Humanos numa perspectiva transdisciplinar.

No **segundo capítulo**, abordamos a leitura literária como atividade de natureza transdisciplinar, os Direitos Humanos e o respeito pela condição infantil.

No **terceiro capítulo**, trazemos o caminho percorrido para a investigação da pesquisa (os aspectos metodológicos), como também, a análise dos dados coletados no processo de investigação, categorizado em significados e implicações, como proposto no problema a ser investigado, verificando a mediação numa abordagem transdisciplinar e a implicação disso com/para as crianças. Apresentamos ainda as **Considerações Finais**, que resumem os resultados alcançados.

Dessa forma, pensamos ter esboçado caminhos que situem o leitor no âmbito de nossos propósitos, crendo que todo esforço foi válido para a consecução desta pesquisa.

CAPÍTULO I

DIREITOS HUMANOS E DIREITOS DA CRIANÇA: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

Eduardo Galeano

Neste capítulo, discorreremos sobre conceituações em relação a Direitos Humanos e sua relação com a história da infância. É um capítulo escrito cujo fundamento é atender ao que está pedido no primeiro objetivo específico de nossa pesquisa **Apresentar, de um ponto de vista reflexivo, a construção de conceito sobre Direitos Humanos, como também a relação que essa conceituação possui com a história da infância.** É, pois, um capítulo de natureza teórica e com intenções mais explicativas, importantes para os argumentos que utilizaremos no Capítulo 3, ocasião em que analisaremos os dados coletados empiricamente.

1.1 Os Direitos Humanos: reflexões conceituais

No Artigo 8º da Carta da Transdisciplinaridade², lemos que “A dignidade do ser humano é também de ordem cósmica e planetária. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, a título de habitante da Terra, é um ser transnacional”. Ou seja, ser “transnacional” implica ser de “todas” as partes, a despeito de qualquer traço identitário.

Dessa maneira, nossa concepção de Direitos Humanos fundamenta-se na ideia que diz ser um traço identitário uma marca transitória, cambiante, fluida, a qual, embora essencial às dimensões constitutivas do humano, não pode, em absoluto, implicar redução de qualquer natureza, discriminação, segregação, diminuição e aviltamento de direitos.

² Em 1994, no I Congresso Mundial da Transdisciplinariedade (Convento de Arrábida, Portugal 2-7 de novembro de 1994), foi formulada a Carta da Transdisciplinariedade, com 14 artigos, considerada um dos documentos norteadores para o exercício efetivo da transdisciplinariedade. Fizeram parte do comitê de redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

No documento Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2009), nossa concepção é corroborada, uma vez que, nele, encontramos a assertiva de que os Direitos Humanos incorporam os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e planetária de compreensão à condição humana.

Quem também corrobora com o nosso pensamento, é Schilling (2014) quando afirma, no livro Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa, que Direitos Humanos têm relação com direitos sociais garantidos, isto é, Direitos Humanos é da ordem do subjetivo e do intersubjetivo, do individual e do coletivo, do assegurado socialmente.

Boaventura de Souza Santos nos ajuda a pensar sobre o que nos diz Schilling (2014), quando explica: “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (2013, p. 30). Em outras palavras, ninguém deve, por qualquer razão que seja, ter seus traços identitários inferiorizados.

O conceito de Direitos Humanos com o qual iremos trabalhar nessa pesquisa, portanto, tem duas premissas centrais: a) todos somos diferentes e b) nossas diferenças nos tornam iguais em relação a direitos individuais e coletivos numa sociedade. Tentar atrapalhar essas duas premissas é sempre da ordem da opressão e do desamor, da ordem da não compreensão.

Como estamos trabalhando com o entendimento de que Direitos Humanos implica compreender a condição humana, considerando nuances multirreferenciais e multidimensionais, então podemos dizer que o conceito com o qual lidamos nessa pesquisa não se distancia do que é dito no Artigo 8º da Carta da Transdisciplinaridade.

Sem dúvida, e procuraremos demonstrar isso, ao longo dessa dissertação, existe uma profícua relação entre as bases das transdisciplinaridade e as temáticas emergentes que se tornam evidentes quando contemplamos a vida e todos os seus desdobramentos, tendo como premissas as duas acima anunciadas.

Qualquer maneira de opressão, seja qual seja, de coerção, seja qual seja, se fundamentadas em aviltamento à condição humana, irá de encontro aos preceitos do que entendemos por Direitos Humanos, tanto em termos pessoais quanto em termos sociais. Direitos Humanos é mais do que um tema, é, nesse caso, uma episteme.

Quando analisa a construção histórica do que chamamos, no Ocidente, de Direitos Humanos, Ramos (2015) explica que, já na Antiguidade, mais precisamente com o Código de Hamurabi, a ideia de direitos individuais é trazida à tona, uma vez que, neste documento,

normas e condutas sobre direitos individuais em espaços coletivos são apresentadas, com claras intenções de serem seguidas.

Ainda segundo Ramos (2015), Confúncio, numa época antes do Cristo, lança as bases de sua filosofia, reconhecendo que os seres humanos possuem direitos e esses direitos devem ser cuidados com amor e compreensão. Do mesmo modo, as filosofias budistas tibetanas também reconhecem que o ser humano precisa ser cuidado, posto que possui singulares que lhe garantem direitos auspiciosos.

Não seria impróprio dizer que as tratativas de Sócrates, Platão e Aristóteles, a despeito de suas diferenças, propõem que o ser humano seja o centro da discussão em termos de cuidado. O ser humano é a base consciente que sustenta toda e qualquer noção de vida e de desdobramento do real e da realidade. Nesse sentido, não há sociedade sem humanidade, logo a humanidade é pedra de toque do social.

Vale salientar, todavia, que o conceito de humanidade para os gregos pagãos não é necessariamente o conceito de humanidade para a transdisciplinaridade, por exemplo. No entanto, para a maneira como estamos construindo o nosso pensamento nesse texto, parece-nos suficiente dizermos que os gregos entendiam os seres humanos como possuidores de direitos e de importância real na vida coletiva.

Conforme nos explica Schilling (2014), na Idade Média, inspirados na Carta Magna, assinada em 1215 na Inglaterra, diversos governos elaboraram suas constituições. Em razão disso, a maneira como a Monarquia tratava julgamentos e condenações passou a ser realizada de modo menos injusto para com a plebe, tendo em vista que direitos dessa classe social passaram a ser evidenciados.

Importante dizer da clareza que temos de que o conceito de direitos individuais, em todas as suas nuances, vigentes na Idade Média, não é coincidente com o conceito de direitos humanos com o qual trabalhamos nesta pesquisa. Reconhecemos, no entanto, que a mudança nas análises do rei para com o plebeu, em situação de julgamento, penalidade, condenação ou absolvição, advindas da emergência da Carta Magna, tornou relevantes muitas questões antes não observadas.

De algum modo, a chegada da Modernidade, trouxe ao Ocidente melhorias nos assuntos referentes aos direitos das pessoas em sociedade. Em 1789, após a Tomada da Bastilha, os cidadãos franceses assinaram uma nova constituição que garantiu os direitos de todos os cidadãos. A ideia de igualdade, liberdade e fraternidade, lema da Revolução, tem muito a ver com as ideias de individuação apresentadas antes.

Seguindo esse raciocínio, após a Guerra da Independência, em 1783, os norte-americanos redigiram a Declaração dos Direitos Humanos, estabelecendo de que maneira o governo ficava obrigado a proteger os direitos individuais e delimitava a extensão dos poderes exercidos por esse mesmo governo, isto é, começava-se a falar de modo mais claro em direitos humanos garantidos em sistemas governamentais.

Há muitos problemas epistêmicos durante a emergência da Modernidade, todavia, no que tange aos direitos das pessoas, em termos individuais e coletivos, parece-nos adequado dizer que houve ganhos. As ideias liberais, não condizentes com a nossa linha de pensamento, favoreceram discussões sobre a relação indivíduo-coletividade, trazendo à tona, naquela ocasião, temática relevantes para a construção do conceito que ora analisamos.

Nos dois séculos que se seguiram a essas revoluções, outras guerras eclodiram e um dos maiores massacres de toda a história da humanidade foi registrado. Estamos falando do nazismo ou da negação de todo e qualquer direito humano. É relevante dizer que as mesmas leis liberais, que trouxeram elementos para a discussão sobre os direitos individuais em algum nível, também colaboraram com a ascensão do regime nazista.

Desse ponto de vista, quando se tratam Direitos Humanos com a compreensão da condição humana, sem qualquer rejeição a traços identitários, refutamos, de modo geral e particular, a ideia de que traços identitários “a” sejam superiores a traços identitários “b” e vice-versa. Numa concepção de Direitos Humanos, sob a ótica transdisciplinar, não existe exclusão a traços identitários.

Conforme Morin (2009, p. 12), “o *Homo faber*, o homem que fabrica, cria também mitos delirantes. Ele dá a vida a deuses ferozes e cruéis, que cometem atos bárbaros”. E o nazismo, em razão da sua natureza ontológica, é um produto catastrófico da barbárie europeia. Sem dúvida, a Segunda Guerra Mundial é uma das maiores violações dos Direitos Humanos, constituindo um exemplo explícito de negação da diversidade de traços identitários.

O nazismo foi tão terrível para a humanidade que, durante e depois de seu acontecimento, o espanto e estupefação tomaram conta do mundo. Várias ações foram propostas, como forma de se evitar que tal barbárie voltasse a ocorrer no seio da Terra. Talvez se possa dizer que a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, seja a mais expressiva de todas elas, já que seu maior objetivo era impedir que pessoas como Hitler, por exemplo, voltassem a operar no mundo.

De acordo com Friedman (2013, p. 11), “Um dos ideais da ONU foi a defesa dos direitos humanos, o que desencadeou o movimento em prol dos direitos humanos como

conhecemos hoje”. Talvez seja lícito dizer que as temáticas emergentes com as quais trabalharemos no Capítulo 3 de nossa pesquisa tenham relação (in) direta com o que ora afirmamos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de dezembro de 1948, está descrita em 30 artigos. Os artigos apresentam, dentre outros, o direito à vida, direito dos prisioneiros, direitos do cidadão, direitos relacionados a etnia, gênero e cultura e direitos das crianças. Estes últimos nos tocam mais pontualmente em nosso trabalho, visto a tese que defendemos: é possível tratar sobre direitos humanos com crianças pequenas, crianças da Educação Infantil.

Quando tratamos sobre Direitos Humanos, estamos afirmando que, a despeito de traços identitários biológicos, sociais, históricos, étnicos, culturais, linguísticos, precisamos respeitar e compreender as pessoas, fazendo-as sentirem-se garantidas em sua condição, de modo que, tanto em termos individuais quanto coletivos, elas possam ser livres, viverem e conviverem em paz.

E nesse sentido, coadunamo-nos com a Carta da Transdisciplinar, em seu artigo 10º, quando diz “não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possam julgar as outras culturas. O movimento transdisciplinar é em si transcultural”. Isto é, ser transcultural é não ser superior, hierárquico, segregador, aviltante. Ser transcultural é, sobretudo, ser dialógico, ser contextual.

Sendo assim, podemos afirmar que, de acordo com Barretto (2004), os Direitos Humanos se referem, portanto e antes de tudo, a uma categoria de direitos que têm o caráter de abrigar e proteger a existência e o exercício das diferentes capacidades do ser humano, e que irão encontrar o seu ponto convergente, na ideia de dignidade da pessoa humana.

Em consonância com Barretto, o conceito de Direitos Humanos, defendido por Ramos (2015), é o de que “Os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade” (RAMOS, 2015, p. 27).

Ainda segundo Ramos (2015), não devemos falar em uma lista, predeterminando um conjunto mínimo de direitos essenciais a uma vida digna, uma vez que as necessidades humanas variam e, de acordo com o contexto histórico de uma época, novas demandas individuais e coletivas são emergentes e devem ser entendidas como direitos da condição humana.

Ramos (2015) entende que os Direitos Humanos possuem quatro palavras-chave: universalidade, essencialidade, superioridade normativa e reciprocidade. Entendemos que,

para melhor aprofundamento conceitual de nosso trabalho, é relevante que apresentemos essas quatro palavras-chave de modo mais explicativo.

A universalidade consiste no reconhecimento de que os direitos humanos são direitos de todos, ou seja, falar em direitos humanos universais significa dizer que todos os seres humanos são titulares de direitos, independentemente de sua raça, sexo, religião, nacionalidade ou qualquer outra qualificação.

Marangon (2007), uma autora que se debruçou sobre a biografia de um dos mais importantes baluartes dos direitos humanos das crianças, Janusz Korczak, ratificando ou comentando o princípio da universalidade apresentado por Ramos (2015), assinala que:

A definição de ‘Direitos Humanos’ remete-se à identidade singular de cada sujeito pertencente ao gênero humano. Cada personalidade é única e tem em si mesma um valor universal. A condição humana admite direitos exatamente por ser capaz de reconhecer em cada exemplar da espécie a universalidade do gênero humano (MARANGON, 2007, p. 151).

Em outras palavras, basta ser humano para se ter “direito a ter direitos”. Ainda que, na prática, o acesso das pessoas aos direitos humanos seja limitado, todos somos potenciais detentores deles, daí decorrendo seu caráter universal. É importante esclarecer que universalidade, nesse sentido, nada tem a ver com ausência de singularidade ou com generalidade que nega contextualizações.

A essencialidade, por sua vez, implica que os Direitos Humanos apresentam valores indispensáveis e todos os seres humanos devem protegê-los. Em outras palavras, a essencialidade é um princípio que põe os Direitos Humanos como algo fulcral à vida humana, portanto não é um tema e uma episteme da ordem de uns e de outros não, porém de todos e por todos devem ser garantidos.

Além disso, os Direitos Humanos são considerados superiores, pois, diante de outras normas, eles prevalecem. Na ocasião em que há confronto de relevância, de validade, o princípio da superioridade traz os Direitos Humanos como senso prioritário, portanto, sem eles, todos os demais direitos tendem a ser fragilizados. O fortalecimento dos Direitos Humanos é o fortalecimento da condição humana.

A reciprocidade é resultado da teia de direitos que une toda a comunidade humana. Isto quer dizer que os Direitos Humanos são recíprocos, todos têm e todos devem assegurar que os outros também os possuam. Desse ponto de vista, não se pode admitir que uns possuam direitos em detrimento de outros, uma vez que a negação do direito de um pode ser entendida como a negação do direito de todos.

Como vemos, parece que fundamentar os Direitos Humanos na dignidade humana ainda é o que pode tornar os direitos humanos legítimos e emancipatórios, nas mais diversas concepções de sociedade.

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece que um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito é a “dignidade da pessoa humana” (art.1º, III). Segundo Ramos (2015), a dignidade humana consiste na qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano; consiste em atributo que todo indivíduo possui, inerente a sua condição humana, não importando qualquer outra condição referente a nacionalidade, opção política, orientação sexual, credo, etc.

Em decorrência dessas considerações é que concordamos com Silva (2010), quando afirma que, ao educar em direitos humanos,

[...] os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua formação. O ser humano tem necessidade permanente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade (SILVA, 2010, p. 52).

Ou seja, a escola não pode eximir-se do seu papel formador de princípios e valores, que estão ligados aos Direitos Humanos. Morin (2011), com sua visão integradora da totalidade, afirma que a educação precisa, ao mesmo tempo, trabalhar a unidade da espécie humana, de forma integrada com a ideia de diversidade, combatendo o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo, uma vez que esses procuram colocar em posição secundária aspectos importantes para as sociedades e para a vida das pessoas.

Tudo já considerado até o momento, encontra eco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2013), que afirma:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas (DCNEI, 2013, p. 87).

Percebemos que é importante trabalharmos os Direitos Humanos na Educação Infantil, visando à formação de indivíduos aptos a conviverem naturalmente com a diversidade humana e a tornarem-se sujeitos comprometidos com a igualdade, a liberdade e a solidariedade, e todo esse trabalho tem assento na abordagem transdisciplinar, considerando o que já dissemos antes.

Para a transdisciplinaridade, “diálogos com os saberes, respeitando-se a diversidade e as características de cada um dos participantes do processo educativo, aceitando-se cada aluno como um ser indiviso, com estilo próprio de aprendizagem [...]”

(SANTOS, 2009, p. 33), é elemento necessário e fundamental para a educação de seres humanos, mais precisamente com crianças pertencentes à Educação Infantil.

Assim sendo, no próximo tópico, abordaremos nuances da história dos Direitos Humanos da Infância, objetivando a melhor compreensão sobre a longa trajetória legal da implementação de uma lei (Lei Complementar nº 8.069 / 90 – Estatuto da Criança e do Adolescente), que desafia o nosso país a abandonar antigas concepções e práticas em relação à criança e ao adolescente.

1.2 A construção dos Direitos Humanos da Infância

Para problematizarmos a realidade vivida pelas crianças, exigem-se reflexões amparadas em estudos históricos. Entendemos que é importante refletirmos sobre as lutas sociais em que a criança se faz presente, em geral vitimizada pela negação da sua condição peculiar de pessoa com especificidades. Não é por acaso que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tem essa preocupação, perpassando toda sua fundamentação.

Ancorado na Constituição Federal do Brasil de 1988, que determinou a defesa do estado de sujeito de direitos a criança e adolescente, foi promulgado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se constitui em instrumento primordial de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, fato que, até então, não tinha relevância no cenário brasileiro. Para entendermos a conquista desse Estatuto, é preciso revermos alguns momentos da construção dos direitos das crianças.

No livro História social da criança e da família, o autor Philippe Ariés relata que, na sociedade medieval, não existia a consciência da particularidade infantil, nada parecia distinguir a criança do adulto. A criança pequena se transformava imediatamente em adulto, sem passar pelas fases da juventude, assim que tinha condições de viver por sua própria conta. Esse autor afirma que, sem “a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÉS, 2012, p. 99).

Um sentimento superficial de criança a que Ariés chamou de “paparicação” era destinado àquelas crianças menores que, em seus primeiros anos de vida, eram vistas como algo “engraçadinho”, de modo que, uma vez comparadas a “animaizinhos”, caso falecessem, a morte não representaria grande perda. No livro Infância: a idade sagrada, Evânia Reichert (2013) corrobora as informações do historiador francês.

Segundo Reichert (2013), na Idade Média, o infantício era mais frequente do que possamos imaginar, visto que, tanto nas leis quanto na opinião popular, a morte de criança

não era considerada ilegal. De um modo muito explícito, a criança não possuía qualquer natureza de direito garantido e estava, de modo efetivo, submetida às regras sociais criadas e impostas pelos adultos.

Quem também ratifica esse pensamento de Reichert (2013), é a historiadora brasileira Mary Del Priori (2010), quando trata sobre a história na infância no Brasil. A despeito da geografia, a criança tratada pela cultura ocidental, na época apontada por Ariés, segundo Priori, era refutada na sua condição humana, uma vez que não era compreendida nos seus traços identitários.

Temos consciência, como mostramos na nota de rodapé, que as pesquisas do Ariés³ possuem certos limites e que não devem ser tomadas como verdades absolutas, todavia entendemos que o sentimento de infância, de fato, mesmo quando analisamos situações como a brasileira, não foi entendido pelos adultos de modo compreensivo e respeitoso. As crianças foram tratadas como seres de segunda ordem na escola social.

Priori explica que, em 1549, com a chegada da Companhia de Jesus nas terras brasileiras, os padres, no afã de catequisar as pessoas aqui residentes, entenderam que as crianças nativas deveriam ser submetidas a uma rígida educação, sob pena de se tornarem adultos similares aos seus pais. Com essa percepção, segundo Priori, as crianças nativas foram negligenciadas nas suas singularidades e tratadas como futuros adultos.

Segundo Ariés, a infância é um sentimento oriundo da modernidade, mais precisamente do século XVI, sendo consolidado nos séculos XVII e XVIII, talvez seja essa a sua maior limitação, uma vez que essa assertiva ignora outras realidades geográficas e culturais nas quais a criança já era percebida, antes desses séculos, como um ser com identidade diferenciada.

No seu livro A polícia das famílias, o historiador Jacques Donzelot (2012), de certo modo, ratifica o que diz Ariés, menos quando o assunto é cronologia e mais quando o assunto é situação individual e social dos infantes. As crianças, para esse estudioso, foram colocadas sob a tutela das famílias e da escola e submetidas a uma rígida maneira de proceder, evitando fantasias e ludicidades.

³ Kuhmann Jr (2011), em seus estudos, afirma que é necessário uma certa cautela em determinar que o tema sobre o desenvolvimento de um sentimento de infância seja como é afirmado na obra de Ariés, quando o autor localiza o século XVII, na França, como o período do desabrochar desse sentimento, desconsiderando outros contextos, como no Brasil, onde, no século XVI, com os jesuítas e a catequese dos pequenos indígenas e as crianças órfãs de Portugal, os sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância eram presentes. Ariés, na sua obra, dá ênfase a uma realidade europeia.

Reichert (2013) afirma que o nascimento de um olhar específico, voltado ao cuidado da criança, foi acompanhado de mudanças nos campos político, social e econômico. Era estabelecido que “os filhos seriam cuidados pela família conjugal e fora desse contexto, eles ficariam sob o controle de instituições do Estado, surgindo os projetos políticos e públicos de assistência” (REICHERT, 2013, p. 51).

Para os nossos estudos, é relevante que localizemos o momento, ainda que não de modo generalista para todas as culturas e geografias, em que as crianças passam a ser identificadas como sujeitos com especificidades que irão exigir da sociedade certos cuidados específicos com esse ser humano e, portanto, com a sua condição como seres humanos com traços identitários singulares.

No Brasil, como afirma Mary Del Priori, as instituições religiosas, mais precisamente a Católica Apostólica Romana, tem papel essencial nessa identificação dos traços identitários das crianças. Para evitar o que Reichert (2013) vai nominar como “avalanche de morte nos cueiros dos pequenos”, a Santa Casa de Misericórdia, 1726, implantou o sistema da Roda⁴.

Em geral, a assistência prestada pela Casa dos Expostos perdurava em torno de sete anos. Depois, a criança ficava aguardando a decisão do Juiz, que decidia seu destino e era comum que fossem utilizadas para o trabalho. O que implica dizer que a criança não morria nos cueiros, porém não era reconhecida como alguém que precisava de cuidados específicos e que não deveria ser levada a trabalhar.

Rizzini e Pilotti (2011), quando estudam essa questão afirmam que “a antiga prática de recolher crianças em asilos propiciou a constituição de uma cultura institucional profundamente enraizada nas formas de ‘assistência ao menor’ propostas no Brasil, perdurando até a atualidade” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 20). A assistência à infância, do período colonial até meados do século XIX, é definida como a fase caritativa.

A luta pelo reconhecimento dos traços identitários da criança conduz o Brasil a, em 1927, criar uma legislação especial para o trato com elas. É, nessa ordem, que surge o chamado Código de Menores (Decreto nº 5.083), primeira lei promulgada para regular a ação do Estado no trato com a infância. No entanto temos clareza que a emergência dessa lei não traduz, de fato, o que entendemos por direitos da criança.

⁴ A roda era um cilindro giratório, colocado na parede externa dos conventos, o que permitia que a criança fosse ali colocada da rua para ser retirada já dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar quem a abandonara. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias. Tais crianças eram denominadas de enjeitadas ou expostas. (cf. RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Segundo esse Código, a criança deveria ser corrigida, adequada, ordenada, para que pudesse se tornar um adulto exemplar. Era, na verdade, um código de correção e de negação dos traços identitários infantis. Para Rizinni e Pilotti (2011), um documento repleto de problemas e fundamentado numa compreensão de criança como ser que precisava aprender a se tornar alguém valioso, conforme as ordens sociais.

Em 1979, outro código vem à tona. Nesse, em relação ao anterior, a condição da criança, no que diz respeito aos seus direitos, não se altera em quase nada. Segundo essa legislação, cabia ao juiz o poder de decidir sobre o que seria melhor para a criança: se assistência, se proteção ou se vigilância. A situação da criança, principalmente a pertencente a classes econômicas vulneráveis, era bastante preocupante.

O índice de mortalidade infantil e o de abandono de crianças eram altíssimos. O ano de 1979 foi decretado como o Ano Internacional da Criança, tendo como objetivo sensibilizar e conscientizar a sociedade para os cuidados especiais de que as crianças necessitavam. De algum modo, o Código de Menores ia na contramão desse ideário defendido pelo Ano Internacional da Criança, mas o Brasil começava se mover no sentido de lutar pela infância.

Nesse contexto, a partir de lutas e pressões sociais, os direitos da criança são colocados em evidência por inúmeras organizações e por inúmeras razões. As crianças começam de fato a terem suas singularidades identitárias identificadas e reconhecidas, mas não garantidas de modo individual e coletivo. Entidades, como a Pastoral do Menor, começam a se mobilizar em prol da discussão sobre os direitos das crianças e fazem movimentar várias discussões.

A redemocratização do Brasil é um período importante para os direitos humanos das crianças, pois, na Constituição Brasileira de 1988, os direitos da criança perpassam as diferentes áreas, e ficam bem estabelecidos em seus artigos que determinam, como dever do Estado e da sociedade, os direitos à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e à comunitária, além de colocar as crianças a salvo de toda forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão (RIZINNI; PILOTTI, 2011).

Entendemos que todos os avanços, no que tange aos direitos da criança, inclusive aos da Constituição Federal de 1988, são importantíssimos e possuem relação com o que aconteceu na Europa por ocasião da Segunda Grande Guerra Mundial. Estamos falando do pediatra polonês Janusz Korczak, considerado o precursor dos direitos da criança, segundo Marangon (2007).

O respeito pela criança enquanto ser humano é marca integrante do pensamento pedagógico de Janusz Korczak⁵. “Ele busca respeitar o infante da forma mais completa possível, física e psiquicamente [...]” (MARANGON, 2007, p. 112). Seu princípio fundamental era de que o educador não deveria se sobressair em relação ao educando, mas, ao contrário, deveria sempre levar a sério a opinião, o ponto de vista do infante.

Korczak, médico, educador e defensor dos direitos das crianças, criou, em Varsóvia, o Lar de Crianças, local onde era exercido um tratado de amor e respeito à criança, uma instituição que acolhia os menores pobres judeus. “A criança de Janusz Korczak é um sujeito portador de direitos; direitos pelos quais valeria a pena sacrificar-se a vida” (MARANGON, 2007, p. 18).

Podemos dizer que as ideias de Korczak, inspiradoras para a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1924), para a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e para o Ano Internacional da Criança (1979), também estão presentes nos artigos constitucionais os quais afirmam os direitos da criança no Brasil, como também servem de fundamentos para as ideias contidas no ECA (1990).

O ECA indubitavelmente estabelece diretrizes para a criança e os adolescentes, definindo, como base principal, a proteção integral e declarando seus direitos como o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e à comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. São incumbidos desses deveres todos os segmentos que formam sociedade, aos quais cabe, igualmente, protegê-las contra qualquer forma de abuso e de aviltamento de direitos.

Quando nos debruçamos nos estudos de Januzs Korczak, como bem defende Marangon (2007), vamos encontrar as suas ideias nos ideários que fundamentam a legislação brasileira de proteção às crianças e aos adolescentes.

Discussões sobre os Direitos Humanos e a infância, na contemporaneidade, sempre vêm ocorrendo. De acordo com Ramos (2015), a elaboração do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança, referente à venda de crianças, à prostituição infantil e à pornografia infantil entrou em vigor internacional em 2002 e, no Brasil, em 2004. Considerou-se o direito da criança de estar protegida contra a exploração econômica e contra

⁵ Janusz Korczak foi um dos mais relevantes educadores do século XX, que muito influenciou e enriqueceu o moderno conceito de infância. No orfanato Lar da Criança, a regra fundamental de Korczak era a garantia do direito ao respeito devido à criança, como pessoa, para que ela pudesse ser o que é, e viver seu momento presente, sendo feliz nele. Ele é autor das obras: Como amar uma criança (1920), Rei Mateusinho (1923) e Quando eu voltar a ser criança (1925) (cf. MARANGON, 2007).

o desempenho de qualquer trabalho perigoso ou capaz de interferir em sua educação ou ser prejudicial a sua saúde ou ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social.

Entretanto a realidade mostra-nos o quanto ainda é preciso respeitar a criança como um ser humano, dignitário de todos esses seus direitos. Um exemplo é o que ocorre na considerada a pior crise migratória⁶ de refugiados na Europa, desde a Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto de guerra, a criança é sobremaneira atingida. De acordo com reportagem publicada no Jornal do Commercio, em 1º de fevereiro de 2016, “Mais de dez mil crianças migrantes desapareceram na Europa nos últimos 18 e 24 meses. Muitas delas devem estar sendo exploradas, principalmente de forma sexual, pelo crime organizado, informa a agência policial Europol” (*apud* Jornal do Commercio, 2016, *online*).

Notamos, então, que apesar de todos os debates que ocorrem sobre os direitos das crianças, dentre todas as vítimas de violação de direitos, a criança ainda possui uma das mais tímidas das vozes. Era contra isso que Korczak lutava bravamente. Percebemos que é necessário pensar em estratégias diferenciadas para combater as graves violações que ainda persistem desses direitos, pois ainda são acintosamente desrespeitados em nosso país e em muitas partes do mundo.

Para combatermos isso, devemos começar a pensar sobre a qualidade da relação pessoal da criança com seus familiares e amigos, pois isso é um fator decisivo que possibilitará à criança tornar-se um adulto que respeita a si mesmo e ao outro. A vulnerabilidade em que as crianças se encontram em relação ao uso de drogas, abuso sexual, o *bullying*, tanto no convívio familiar como escolar, são alguns dos problemas que hoje ocorrem em diferentes classes sociais. E o que decorre daí, ao estarem expostas a esses problemas, são crianças agressivas, angustiadas, sofridas. Sobre isso, Humberto Maturana afirma,

Se você observar a história de crianças que se transformam em seres, chamemos assim, antissociais, vai descobrir que sempre houve uma história de negação do amor, em que elas foram criadas com profunda violação de sua identidade, falta de respeito e negação de seu ser (MATURANA, 2004, *apud* REICHERT, 2013, p.199/200).

Refletir sobre a afirmação de Maturana, leva-nos a pensar sobre a escola, instituição da nossa sociedade que exerce papel fundamental na questão de assegurar a educação das crianças, que é um direito não só social mas um direito humano. A escola é um

⁶ Segundo a ONU, em 2014, 59,5 milhões de pessoas foram forçadas a abandonar seus países devido à violência. São países com histórico recente de guerras: Afeganistão, Síria, Somália, Sudão e Iraque. Os refugiados têm-se deslocado para a Europa, continente que apoiou intervenções militares no Afeganistão, Iraque e Síria (*apud* revista Carta Capital, 2015, *online*).

espaço de construção de atitudes de respeito e solidariedade, de fortalecimento da autoestima das crianças.

Segundo Kramer (2011), ao se referir à Educação Infantil, no que diz respeito ao projeto político-pedagógico, na sua dimensão política, ressalta que todo projeto de Educação Infantil “deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada” (KRAMER, 2011, p. 63). As instituições de educação infantil, como primeiro espaço de educação coletiva e fora do contexto familiar, devem ater-se a essa premissa, em seu projeto político-pedagógico, como suporte para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Considerando a importância de todas as ideias que aqui foram apresentadas, no próximo tópico, abordaremos a relação da Educação Infantil com a Transdisciplinaridade.

1.3 A Educação Infantil e a Transdisciplinaridade: espaço de discussão dos Direitos Humanos

Sabemos que, no decorrer do tempo, as mudanças sofridas pela sociedade modificaram a maneira de pensar o que é ser criança e aumentaram a importância dada ao momento específico da infância. Em relação à educação, algumas mudanças também ocorreram. Com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), consolida-se legalmente a educação em creches e pré-escolas (que compreende a educação infantil), como primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil deve propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativas em um espaço coletivo e rico em interações com adultos e outras crianças, devem contribuir para o desenvolvimento infantil, de forma ampla e integrada, precisando, para isso, enxergar a criança como indivíduo único, respeitando sua diversidade étnica, cultural, de gênero, geográfica, a sua integralidade e inclusão na sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) determinam que as práticas pedagógicas devam ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo. E um dos fundamentos norteadores que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), além dos princípios éticos e estéticos, são os princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia e, por muito tempo, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade. Aos poucos, surgiram arranjos mais formais para atendimento a crianças fora da família, em instituições privadas e públicas, devido a diversos fatores. Em primeiro lugar, podemos citar a urbanização, a industrialização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as modificações na organização e na estrutura da família contemporânea. Outro fator seria o reconhecimento, pela sociedade, da importância da Educação Infantil.

Contudo a integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças e suas famílias e dever do Estado, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores as quais, ao longo dos anos, transformaram-se em ação concreta, legalmente legitimada, cumprindo, assim, uma demanda social que incide sobre educação e cuidados para com as crianças de zero a cinco anos.

De acordo com Leite Filho e Nunes (2013), a Educação Infantil, a partir da promulgação da Constituição de 1988, passou a ser direito da criança, e a creche foi reconhecida, ao lado da pré-escola, como instituição educacional. A Constituição não faz distinção de função entre ambas, antes as unifica no conceito de Educação Infantil.

As creches e pré-escolas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), constituem-se em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam das crianças por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada, habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

Isto posto, o novo contexto educacional para a Educação Infantil requer estruturas curriculares abertas e flexíveis que envolvam, também, sensibilidade e uma visão de criança como alguém capaz e com direitos próprios. Para tanto, é preciso que se atenda aos princípios básicos (éticos, políticos, estéticos) norteadores das propostas pedagógicas de Educação Infantil, visando à complexidade dos contextos em que as crianças vivem, na sociedade brasileira, conforme descrito abaixo:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2013, p.87).

Oliveira (2011), no livro Educação infantil: fundamentos e métodos, afirma que o marco maior de todo o processo de Educação Infantil é o trabalho de formação para a cidadania. E isso implica tomar consciência de problemas coletivos e relacionar a experiência da própria comunidade com o que ocorre em outros contextos. É ter consciência dos direitos e deveres próprios e alheios. A autora explica que educar para a cidadania “envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros. [...] respeitar a expressão do outro em relação a sentimentos, ideias, preferências, ser aceita em suas características físicas e morais” (OLIVEIRA, 2011, p. 53).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir experiências que promovam experiências sensoriais, expressivas e corporais, imersão nas diferentes linguagens, possibilitem situações de aprendizagem mediadas, vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, de modo que alarguem seus padrões de referências e de identidades no diálogo, e reconhecimento da diversidade, para que, dessa forma, promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra.

Para Oliveira (2012), é importante que os professores da Educação Infantil sejam sensíveis às necessidades pessoais e sociais das crianças, tornando-se “seus parceiros especiais em situações de adaptação e acolhimento, identificação e explicitação de sentimentos, ou no enfrentamento de conflitos” (OLIVEIRA, 2012, p. 71).

Dessa forma, o espaço escolar torna-se o ambiente ideal para o cultivo da tolerância, do respeito, do combate a preconceitos, formando indivíduos aptos a conviverem naturalmente com a diversidade humana. Sob essa perspectiva, trabalhar conforme a ótica transdisciplinar não seria algo inusitado, visto que a transdisciplinaridade se apresenta como a abordagem adequada para se trabalhar na escola com crianças escolares de 0 a 6 anos, considerando-se o que que foi discutido até então.

Podemos dizer que os estudos sobre transdisciplinaridade são recentes, todavia estão sendo discutidos em diferentes áreas do conhecimento, sobretudo na área educacional escolar.

É com Jean Piaget⁷, em 1970, que o termo transdisciplinaridade foi apresentado publicamente num Seminário Internacional, na Universidade de Nice, provocando uma série

⁷ Há mais de 40 anos, como bom visionário e cientista brilhante do século XX, Piaget já alertava que as fronteiras disciplinares tendiam a desaparecer, alegando que suas estruturas disciplinares são comuns ou solidárias, como é o caso da Biologia e da Físico-química. Advogava também a necessidade dos próprios

de pesquisas sobre seu significado e as implicações por trás da ideia trazida pelo pesquisador. De acordo com o Centro de Educação Transdisciplinar da Escola do Futuro (CETRANS) da Universidade de São Paulo - USP, uma definição para a transdisciplinariedade poderia ser:

A Transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. [...] A transdisciplinariedade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade (CETRANS, 2002, p. 9/10).

A construção conceitual da transdisciplinaridade tem fundamentos históricos em alguns acontecimentos como, em 1986, a emergência da Declaração de Veneza e em 1994, a realização do I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Neste Congresso, foi elaborada a Carta da Transdisciplinaridade, trazendo 14 artigos, entendidos como fundamentos principais dessa abordagem. Ainda nesse Congresso, realizado em Arrábida, Portugal, três pilstras epistemológicas e metodológicas foram discutidas como essenciais para a abordagem. São elas: a Complexidade, a Lógica do Terceiro Incluído e os diferentes Níveis de Realidade, cujo entendimento será fundamental para compreender a abordagem que ora utilizamos em nossos estudos.

No que diz respeito à complexidade, Edgar Morin (2013), sem dúvidas, é um dos mais importantes teóricos sobre o assunto e seus estudos nortearam as nossas afirmações. Se pensarmos sobre a etimologia da palavra *complexus*, poderemos entender o significado em sua plenitude, visto tratar-se do que é ‘tecido junto’. É o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações. O *complexus* é ambíguo e é incerto. Para o pensamento complexo, as contradições têm espaço de acolhimento sem preconceito.

A complexidade é a negação da fragmentação, da divisão, da separação, da segregação. Aquilo que é *complexus* não é senão aquilo que é comunicante, que é teia, que é vaso entrelaçado. A complexidade se opõe ao simplismo, ao simplificador, à ideia da ciência clássica que afirma ser a realidade uma espécie de ocorrência simples, reduzida à somatória de suas partes, formando um todo, conjunto de pedaços reunidos, depois de divididos, para serem mais bem compreendidos.

mestres estarem imbuídos de um espírito epistemológico mais amplo, a fim de que pudessem levar o aluno a perceber as possíveis conexões no conjunto dos sistemas científicos, mas sem negligenciar o campo de sua especialidade (MORAES, 2008, p. 133).

A lógica do terceiro incluído é uma refutação aos axiomas da ciência clássica, a qual, segundo Nicolescu (2013), se assenta em três axiomas:

1. A é A;
2. A # B;
3. A e B jamais serão a mesma coisa, num mesmo tempo e num mesmo espaço.

A transdisciplinaridade compreende que o axioma A é A e o axioma A # B, em certas circunstâncias, são admissíveis e acertados, todavia refuta o terceiro axioma, uma vez que essa afirmação ignora, por exemplo, os estudos da física quântica.

Nos estudos da física quântica, as afirmações da física moderna são revisitadas e as explicações sobre espaço e tempo são questionadas no que diz respeito à aplicabilidade universal dessas afirmações. Em outras palavras, existe, para além do nível de realidade celestial, um outro nível de realidade, o microatômico. Neste, as regras propostas para a macrofísica não são válidas necessariamente para a microfísica.

Nicolescu (2007) compreende que as pesquisas da física quântica já apontariam, no mínimo, dois níveis de realidade, o que põe por terra a ideia newtoniana de um único nível de realidade. Com essa afirmativa, Nicolescu propõe a existência de um novo axioma, chamado por ele de Terceiro Incluído, regente e regido por uma nova lógica.

Nesse sentido, a existência de uma nova lógica, a do terceiro termo, é também a certeza de que não existe um só nível de realidade, mas diferentes níveis de realidade e que, portanto, existem diferentes realidades e tal existência põe por terra uma série de afirmações da educação escolar tradicionalista, por exemplo.

Numa abordagem transdisciplinar, o ensino na Educação Infantil caracteriza-se por seu enfoque no ser (seus níveis interiores e exteriores) que inclui o conhecer, o interagir e o fazer.

A reconceitualização do conhecimento requer, por sua vez, a integração de novos princípios, como o Holográfico (conexão entre as partes e o todo), a Complementariedade (os opostos se complementam), a Incerteza (ambiguidade da vida e do conhecimento) e a Autopoiésis (o ser vivo como um sistema que se auto-re-constrói) (VASCONCELOS, SANTOS; SANTOS, 2010, p. 105).

Segundo Nicolescu (2013), a transdisciplinaridade compreende que “o conhecimento pleno é um novo tipo de conhecimento”, que tenta compreender e explicar o mundo complexo por meio de uma lógica não redutora.

Podemos entender que é possível, sob a ótica transdisciplinar, a discussão sobre temas que emergem dos Direitos Humanos, na Educação Infantil, pois as crianças, nessa

idade, estão abertas ao diálogo, não há resistência ao novo, são sinceros nas suas colocações e possuem uma escuta mais sensível.

A transdisciplinariedade valoriza a lógica do sensível, a intuição, a imaginação e a espiritualidade. Ao serem discutidos temas emergentes na Educação Infantil, numa abordagem transdisciplinar, busca-se a mudança de consciência, de visão e de atitude de forma articulada. No entanto será necessário saber que temas emergentes são esses.

A ideia de um ambiente educacional promotor dos Direitos Humanos está ligada ao reconhecimento da necessidade de respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, dentre outras formas de violação à dignidade humana, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013).

Trazer temas atuais para a sala de aula é de grande relevância para uma educação que visa à formação de indivíduos capazes de conviver em harmonia, respeitando as diferenças sociais, étnicas e culturais. Temos conhecimento de que as mudanças sociais e políticas por que passa a humanidade trazem novas formas de pensamento e sensibilidade, de modo que qualquer assunto pode ser importante; não depende apenas do interesse da criança, depende também das transformações do mundo, da sociedade em que a criança está inserida.

Segundo Suanno (2014), pautar-se apenas na disciplinariedade é uma perspectiva limitada para a compreensão, análise e possibilidade de transformação da realidade e do saber existente na atualidade. A autora afirma que “o processo de ensino por meio de disciplinas com conhecimentos específicos, elaborados a partir de fragmentos da realidade” (SUANNO, 2014, p. 100), não atende às exigências que se colocam para a humanidade no século XXI. Apoiado em discussões transdisciplinares, pede-se do professor atualizar-se, aprofundar, enriquecer seus conhecimentos e se adaptar a um mundo em mudança.

Numa perspectiva de conceber a educação como um todo, enfrentar os desafios e ultrapassar a visão puramente instrumental e fragmentada da educação, o trabalho não apenas do professor, mas do sistema educativo, deve basear-se no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, numa constante ampliação do ambiente educativo.

Nesse contexto, de acordo com Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade busca romper com as fronteiras disciplinares, com o intuito de superar a fragmentação do conhecimento. Esse princípio epistemológico, que é a transdisciplinariedade, materializa-se a partir da relação entre os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade, como apresentado anteriormente.

Discorrer sobre temas como gênero, etnia, família, direitos de infância no ambiente educativo é um desafio, sobretudo no contexto das sociedades contemporâneas, que ainda se orientam por um paradigma cartesiano, dominante. Podemos observar que, ainda hoje, no âmbito escolar, temos atitudes e condutas que geram comportamentos discriminatórios.

Para esta pesquisa, elegemos essas temáticas (gênero, etnia, família, direitos de infância) dentre tantas outras, porque são temas que sempre existiram, porém o preconceito e discriminação que as envolvem, vêm ganhando proporções assustadoras dentro das escolas, gerando muitas vezes atitudes de violência entre os alunos.

Na nossa compreensão, esses temas, por nós elencados, são necessários ao universo infantil, sobretudo, porque as crianças podem e devem discutir assuntos que fazem parte de suas vidas e podem ajudá-las a conviver melhor com os traços identitários diferentes.

Assim como entendeu Ferreira (2007), compreendemos que a literatura pode nos ajudar a trazer essa discussão para a sala de aula com crianças, principalmente se a nossa mediação for adequada no uso da literatura.

CAPÍTULO II

LITERATURA: UMA ATIVIDADE DE NATUREZA TRANSDISCIPLINAR PARA OS DIREITOS HUMANOS

[...] o que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação, prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética [...].

Carlos Drummond de Andrade

As constatações, advindas das considerações desenvolvidas no item anterior, levam-nos a insistir no propósito de verificar como ocorre a mediação da leitura literária, na discussão, entre as crianças da Educação Infantil, de temas que reflitam as questões relacionadas aos Direitos Humanos. Nossa decisão também se fortalece na compreensão de que desenvolver um trabalho com a leitura literária, numa perspectiva transdisciplinar, oportuniza o diálogo com as temáticas emergentes. Isso porque, a leitura, atividade intersubjetiva, faculta ao leitor reflexões em torno daquilo que lhe é prévio e daquilo que lhe é novo (cf. GATÉ, 2001).

Dessa forma, neste capítulo, procuraremos atender ao que está sendo pedido no segundo objetivo específico de nossa pesquisa **Explicitar porque a leitura literária é uma atividade de natureza transdisciplinar para os Direitos Humanos**. Antes, porém, é preciso compreender como vem ocorrendo a prática pedagógica com a literatura no decorrer da sua história. Passemos, pois, à história.

2.1 A leitura literária nas práticas cotidianas escolares: um pouco de história...

Se a literatura infantil europeia teve seu início às vésperas do século XVIII, segundo Lajolo e Zilberman (2004), quando, em 1697, Charles Perrault publicou os *Contos da Mamãe Gansa*, a literatura infantil brasileira só veio a surgir muito depois, quase no século XX, muito embora, ao longo do século XIX, temos registrado, aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada a crianças.

As primeiras formas de literatura para crianças confundiam-se com as destinadas aos adultos e, no Brasil, chegaram com os primeiros colonizadores portugueses. Tais formas seriam, evidentemente, as narrativas orais que circulavam entre os povos e cortes europeias e

cujas origens se perdiam no tempo.

A literatura destinada às crianças e aos jovens surgiu e se desenvolveu sob a tutela da escola. Essa literatura sempre fora entendida como agente mediador de valores, normas ou padrões de comportamento, exemplares. Os livros literários, aqui no Brasil, eram traduções ou adaptações de obras que, na Europa, faziam sucesso entre os pequenos. Na escola, serviam como livro de leitura provando que os conceitos de literatura e educação andaram sempre ligados. De acordo com Palo e Oliveira (1998) “essa função utilitário-pedagógica é a grande dominante da produção literária destinada à infância”.

As necessidades próprias do leitor infantil eram reconhecidas apenas para o objetivo de impor um código moral estritamente convencional. Em consequência, grande parte da literatura infantil, conforme Palo e Oliveira (1998), era rigorosamente didática, limitada à função pedagógica; o texto, escrito por pedagogos e professores, se revelava um manual de instruções, distanciando-se, via de regra, da literariedade peculiar ao texto literário.

Com a expansão da prensa mecânica, nascem as primeiras tipografias, amplia-se o comércio livreiro e aumenta o público leitor, não mais restrito a letrados e sacerdotes. Como afirma Zilberman,

As primeiras décadas da modernidade conviveram com a expansão da tipografia, o incremento do mercado de livros e aumento do número leitores. Difundi-se a escrita, e a poesia passou a se chamar literatura, denominação que enfatiza a importância da letra impressa, e não mais a oralidade (ZILBERMAN, 2001, p. 23).

A leitura, segundo a autora, começa a fazer parte do cotidiano das famílias de classe média. A arte literária, com o passar do tempo, vai-se tornando a predileta de diferentes segmentos sociais. Crianças e mulheres, até então negligenciados, tornaram-se o alvo de escritores e editoras, embora se mantivessem valores hierárquicos indicativos da autoridade do homem e da subserviência da mulher no espaço familiar. Tal expansão do público leitor foi acompanhada pela difusão da educação primária.

O Brasil, no século XIX, passa a ter necessidade de uma sociedade leitora e, portanto, de investir em infraestruturas que subsidiassem a leitura (através de tipografias, livrarias, bibliotecas), exigindo a obrigatoriedade do ensino, ainda que se mantivesse uma escolarização precária. O conceito de escolarização, adotado neste estudo, no tocante à literatura para crianças da Educação Infantil, centra-se na perspectiva de Magda Soares (2003), que defende ser preciso adotar uma escolarização adequada da literatura, “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e

valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2003, p. 25).

Escolarizar a população tornou-se palavra de ordem, começando pela alfabetização em massa. Pelo aumento significativo da população, o número de “alfabetizados” cresce, o que não significa obrigatoriamente que tenha aumentado, na mesma proporção, o número de leitores da literatura. Até um certo momento da história do Ocidente, conforme dispõe Zilberman (2001, p.71), “ele (leitor) era formado para a literatura; hoje, ele é alfabetizado e preparado para entender textos escritos, mas nem sempre a literatura se apresenta no seu horizonte”.

Assim sendo, nas aulas de leitura, insistia-se na memorização mecânica de alguns poucos textos e a leitura exigia paciência e repetição de exercícios. Os professores recebiam apenas treinamento superficial em sintaxe e etimologia; as crianças gastavam horas copiando letras e palavras para aperfeiçoar a caligrafia e nunca eram solicitadas a produzirem alguma coisa original.

O literário reduz-se a simples meio para atingir uma finalidade educativa extrínseca ao texto propriamente dito. O verdadeiro objetivo e prioritário dessa nova escola foi simplesmente o de ensinar a “ler”. Os estudos sobre a história da educação, no que se refere à leitura, mostram que os professores sempre se inclinaram para os textos informativos, considerando-os de “fácil” entendimento e controle, ante certas sutilezas do texto literário. O que ocorre, muitas vezes, é a falta de competência do professor para o enfrentamento crítico da obra literária, bem como o desconhecimento do significado pleno do ato de ler, aspectos que, indubitavelmente, poderiam legitimar e dar sentido às atividades de leitura propostas no espaço escolar.

Não basta que os textos sejam bons ou bem escritos; é necessário que consigam produzir no leitor um efeito de admiração ou de estranhamento. Aqui se situa um dos grandes problemas das aulas de literatura, em que o texto não é visto como um detonador da sensibilidade do aluno e em que, portanto, se desconsidera sua capacidade de se envolver. Nessa perspectiva da má recepção, reside, também, o princípio da escolarização inadequada do texto literário, haja vista o seu não aproveitamento efetivo por parte do leitor.

A palavra escolarização é derivada do verbo escolarizar, de acordo com Soares (2003). Em geral, o sentido que damos ao verbo é em relação às pessoas, “que passam por aprendizado em escola”, e essa concepção de escolarização que temos em mente fica reforçada quando levamos em conta o papel da escola na sociedade a partir do século XV, quando deixou de ser reservada aos clérigos, para se tornar o instrumento da iniciação

social. Ao ensino e à escola cabia o papel de familiarizar o indivíduo para a vida comum, socializá-lo segundo normas e procedimentos da vida em sociedade, produzindo conhecimento necessário à vida social e às práticas de cidadania. As crianças obedeciam a um determinado padrão de comportamento, que consistia em obediência, submissão e postura de inferioridade diante do adulto e/ou autoridade, num regime disciplinar. Além disso, o surgimento da escola também está associado a uma das suas principais características, que é a constituição de saberes escolares.

Com o advento dos tempos modernos, surge a necessidade de preparar as novas gerações para a sociedade letrada e competitiva que se instalava. Os conhecimentos e práticas sociais são escolarizados, passam a objetos de aprendizagem na escola. Dentre os materiais pedagógicos necessários para a empreitada, estava o texto literário, que se converteu em livro de leitura de uso escolar, mais uma vez. Segundo Colomer,

Durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade. Que a literatura tivesse representado toda essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse (2007, p. 15).

Nessa perspectiva, considera-se a escolarização da leitura literária como objeto de aprendizagem. A literatura trabalhada na escola servia como modelo para atividade de redação; os poemas e fragmentos de textos literários eram para ser decorados e compartilhados como referências da coletividade cultural ou nacional; as fábulas e contos curtos para educar em relação a valores e comportamentos. Percebe-se que nunca se via preocupação com o deleite da leitura literária na escola, já que à escola tradicional cabia uma formação conteudista, informativa, os quais não se relacionavam com a realidade do aluno e muito menos com o contexto social brasileiro.

A inserção da literatura no ensino exige que, no seu processo de formação, o professor possa reconhecer que há um conjunto de saberes específicos sobre leitura e literatura a serem apreendidos. Só assim se poderá desconstruir o antigo paradigma de que a literatura infantil guarda estreita relação com a tradição estabelecida de que a educação não concebe a fruição da arte (ou a escolariza), provocando práticas pedagógicas inconciliáveis.

Segundo Calvino (1993), sobre a função formativa da leitura literária, as obras podem ser

(...) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelo, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas coisas que continuam a valer

mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude (CALVINO, 1993, p. 10).

O autor coloca em relevância a função formativa/educativa que os textos literários assumem, no processo de sua escolarização, como obras de linguagem e em relação ao efeito estético, significando que é preciso ultrapassar a noção conteudista do ensino, para compreender que a leitura literária só pode ser exercida numa relação lúdica de construção e reconstrução de sentidos. O professor deve, então, confrontar o aluno com a diversidade de leituras do texto literário, para que reconheça que o sentido não está no próprio texto, mas na construção mediada pelos leitores, em interação com a obra lida. É justamente a partir dessa interação que o estudo da literatura se torna significativo.

Buscando ampliar o enfoque sobre a leitura literária no tocante a sua escolarização, Soares, em estudos realizados em 1997, comenta que a escolarização da literatura seria inevitável, “pois é da própria essência da escola a escolarização” (*in* EVANGELISTA *et al.*, 2003, p. 21).

Anteriormente às pesquisas realizadas pela professora Soares, a pesquisadora Lílian Lopes Martin da Silva, em 1986, publica sua tese em que considera a “escolarização” do leitor (em sentido negativo, pejorativo) decorrente de uma didática inadequada, utilizada no espaço escolar, causando a “destruição da leitura” no sentido de desmotivação do ler por prazer.

De acordo com essa autora, em todo processo histórico, ocorrido nas décadas de 60 e 70, o projeto educacional implantado enfatizava a necessidade de um aprendizado de comportamentos e habilidades adquiridos via desempenho mecânico, um aprendizado distanciado da consciência. E o lugar que a leitura ocupa, neste cenário, é aquele que a escola institui e legitima, ou seja, é uma leitura escolarizada, pedagogicamente programada com exercícios, fichas e provas, prática de leitura oral vivenciada como treinamento, repetição, entre outras práticas de assimilação meramente mecânica.

Como vimos insistindo, a prática da leitura do texto literário é pouco desenvolvida em aula. Lê-se pouco na escola e, quando isso acontece, os leitores realizam leituras fragmentadas dos livros didáticos, ocorrendo o que Pietri (2007) denomina “didatização da leitura”. Os textos escolhidos para constituir o material do livro didático são recortes que descaracterizam o texto original, alterando o sentido da obra. As práticas de leitura desenvolvidas, com base no livro didático, têm objetivos de responder a questões de compreensão de texto, não diferenciando as especificidades de gênero. Lê-se o conto e o fragmento do romance sem possibilidade de reconhecimento das características que

distingam uma e outra modalidade narrativa. Todas as novas possibilidades de sentido, que colocam em questão as verdades do leitor, desestabilizando-o e levando-o a reestruturar-se, proporcionadas pela leitura de uma obra, ficam fora desse processo, inviabilizando, por conseguinte, a verdadeira formação do leitor.

Em relação ao ensino da leitura literária que se apoia no livro didático e no ensino fragmentado, Silva entende que a escola tenha uma única finalidade. Como sugere a autora, “(...) preocupando-se apenas em levar o aluno a recuperar, pela leitura, os seus aspectos meramente referenciais – onde? o quê? quando? quem? – a decifrar o significado das palavras e a aprender significados outros” (SILVA, 1986, p. 60), a escola ensina a leitura como um ato mecânico. As crianças aprendem a ler, mas perdem a assiduidade pela falta de incentivo, de recursos e de informação sobre a importância da obra literária. Leem anúncios, bilhetes, placas, mas não leem literatura. Isso se deve, em parte, ao fato de a escola trabalhar basicamente com a função referencial da linguagem, desprezando a função poética como forma expressiva capaz de contribuir para o desenvolvimento linguístico.

Apesar dos problemas apontados em nosso sistema escolar, a leitura continua sendo instrumento privilegiado no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto as instituições devem desenvolver práticas que superem o modelo negativo determinado por atividades institucionais inadequadas, notadamente em relação à leitura.

A prática da leitura literária precisa ser organizada segundo objetivos claros que visem à formação do aluno, compreendendo-se que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar e, segundo as palavras de Lajolo (2000, p. 16), “De modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura (...)”, mas que essas informações sejam repassadas de forma atrativa e dinâmica. É justamente esse aspecto que Magda Soares defende e discute, no sentido de fazer acontecer uma escolarização da literatura de forma adequada.

A relação literatura e escola pode ser estimulante, criativa e crítica, desde que o excesso de pragmatismo não comprometa a função estética do texto literário. Nesse sentido, Walty (2003) destaca que

Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras pré-estabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar (WALTY, 2003, p. 51/52).

Nesse processo, é importante que a escola adote múltiplas formas de aproximação entre os alunos e o texto literário destacando, por exemplo, o prazer de ler, a fruição estética,

a multiplicidade de sentidos, a ampliação do universo cultural. E essa prática só será eficiente, como diz Aguiar (2003, p. 242), “quando se faz através de práticas desafiantes”, tais como a oferta livre de tipos de textos de diferentes linguagens, de atividades de leitura individual e coletiva, atividades lúdicas com obras lidas que estimulem a participação do leitor, ao mesmo tempo encorajando ações mais refletidas e aumentando a capacidade do leitor de perceber os jogos e as sutilezas do texto, assim como sentir prazer na leitura.

2.2 A leitura literária sob a ótica transdisciplinar

Na trajetória da história da literatura infanto-juvenil, percebemos que sua origem esteve ligada à escola assumindo uma função didática moralizante. A partir do século XX, essa característica começa a ser repensada. E o ponto de partida, conforme Frantz (2011), foi a obra inovadora de Monteiro Lobato, que produz e apresenta uma literatura instigante, nova, propondo ao seu leitor uma reflexão sobre a realidade que o cerca, que o convida a viver a experiência da leitura de forma lúdica e prazerosa.

Depois de Lobato, um longo período se passou sem que quase nada fosse acrescentado na produção literária para crianças. A década de 1970 é considerada importante para a literatura infantil brasileira, segundo Frantz (2011), pois renovam-se os textos para as crianças, criam-se obras que polemizam a realidade social e o cotidiano infantil. É o momento de transição para o que chamamos de literatura infantil contemporânea, autores que dão continuidade ao projeto literário iniciado por Lobato, tendo o compromisso com o mundo infantil e com a arte literária, sem menosprezar a capacidade da criança, mas, ao contrário, apostando nela e no seu poder de transformação.

Segundo Zilberman (1998), embora seja um tipo de texto literário que traz a peculiaridade de se definir pelo destinatário, a obra infantil tem sua dimensão artística assegurada quando rompe com o normativo, com o pedagógico, enfim com o ponto de vista adulto e através de um exercício de qualidade com a linguagem, leva o leitor a uma abrangente compreensão da existência. É importante ter claro essa definição do gênero literatura infantil, que ajuda na compreensão do seu valor e da sua importância para a criança.

Partilhamos a opinião de Zilberman (2009), quando afirma que a obra de ficção tem uma natureza formativa, está voltada à formação do indivíduo ao qual se dirige. Os textos de literatura infantil não são inocentes e, para além de encerrarem em si mesmos valores literários e valores estéticos, estão igualmente impregnados de valores sociais e de valores

éticos. A literatura infantil é assim não só um veículo de convenções literárias, mas também de paradigmas e de comportamentos vigentes e considerados adequados pela sociedade em geral.

Não podemos deixar de salientar que, apesar dos textos de literatura infantil serem portadores de um potencial formativo, eles não podem nem devem ser objeto de uma instrumentalização ou de uma didatização.

Conforme Edgar Morin, toda grande obra de literatura tem a sua dimensão histórica, psicológica, social, filosófica e cada um desses aspectos traz esclarecimentos e informações importantes para o estudante (*apud* NOVA ESCOLA, 2006, *online*). Para esse estudioso, a função da escola seria “ensinar a viver poeticamente”. Ele afirma que é preciso mostrar à criança como compreender a si mesma, para que possa compreender os outros e a humanidade em geral. Os jovens têm de conhecer as particularidades do ser humano e o seu papel na era planetária em que vivemos. “A educação ainda não está fazendo sua parte. O sistema educativo não incorpora essas discussões e, pior, fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade” (MORIN, *In* NOVA ESCOLA, 2006, *online*).

Morin acredita que, por trazer em si a reflexão autêntica da condição humana, a literatura assume a condição de eixo transdisciplinar para a aproximação entre os saberes. O autor vê a literatura como um dos possíveis eixos transdisciplinares, em currículos futuros:

A Literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia... Tudo depende de uma seleção inteligente das obras. [...] O objetivo maior das discussões sobre os novos caminhos da Educação não é a preparação dos programas de ensino, mas a separação daquilo que é considerado como *saberes essenciais* e evitar o *empilhamento dos conhecimentos* (MORIN, *apud* COELHO, 2000, p.24/25).

No livro A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento, Morin defende a literatura como uma das fontes de “experiências de verdade”:

É no romance, no filme, no poema, que a existência revela sua miséria e sua grandeza trágica, com o risco de fracasso, de erro, de loucura. É na morte de nossos heróis que temos nossas primeiras experiências da morte. É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida (MORIN, 2008, p. 49).

O autor destaca que podemos encontrar um meio para adquirir conhecimentos, apreender a complexidade humana, através da literatura; entender os indivíduos como sujeitos a emoções, paixões, etc. A literatura aborda o meio social, familiar, histórico, as relações humanas com uma intensidade que precisa ser aproveitada.

Em consonância com Morin, Coelho (2000, p. 25) afirma: “a Literatura – uma das mais importantes ‘ciências do imaginário’ – poderia ser o eixo organizador de determinadas unidades de estudo [...]”. A autora acredita que a literatura atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização. Ela compara a literatura com o “fio de Ariadne”, ou seja, seria aquele que nos conduz ou o meio para aplicar a transdisciplinariedade na sala de aula.

Coelho (2000) comenta na sua obra Literatura: arte, conhecimento e vida que não basta um currículo de várias disciplinas combinadas entre si – é necessário que todas elas sejam atravessadas por um “esquema cognitivo”, isto é, por um tema, um problema que as atravesse e mostre a relação oculta que existe entre as diferentes áreas da vida, da cultura e do conhecimento.

Assim como Morin e Coelho, Ferreira (2007) nos faz compreender que a literatura pode ser uma alternativa de ensino transdisciplinar. Mas, para que isso aconteça, o pesquisador esclarece que uma escola desejosa de construir aprendizagens significativas, que almeje propor aos aprendizes um ensino de qualidade, comprometido com o todo do sujeito humano, não pode se permitir o uso da literatura como se estivesse utilizando um texto automático, monorreferencial e monodimensional, tendo em vista que o texto literário é um tipo de discurso multirreferencial e multidimensional.

Na sua Tese de Doutorado A literatura na escola: uma alternativa de ensino transdisciplinar (2007), Ferreira afirma que a literatura é transdisciplinar. À luz dos estudos de Nicolescu (1999) e de Morin (2000), Ferreira reflete que o texto literário poderá ser o elo entre os níveis de Realidade e, portanto, um promotor da unificação dos níveis, ou seja, que através do texto literário, é possível que os antagonismos e as contradições de uma realidade possam ser eliminados e transformados em uma outra natureza de realidade.

De acordo com Nicolescu (*apud* FERREIRA, 2007), através de um olhar transdisciplinar, o conhecimento produzido pela mente humana não deve ficar restrito a um único nível de Realidade, porquanto nenhum nível de Realidade, isoladamente, consegue compreender ocorrências complexas.

O conceito de nível de Realidade apresentado por Nicolescu (1999) sugere que a ligação entre os níveis de Realidade seja acionada através da Lógica do Terceiro Incluído. E segundo Ferreira (2007), quando assume a condição de termo T, a literatura, sem dúvida, possibilita que o conhecimento se amplie, pois consegue fazer que os termos A e B⁸ ganhem

⁸ Termos esclarecidos anteriormente no capítulo 1.

outras conotações que não as suas previsíveis e pouco amplas. Ao transcender a lógica binária do A e do Não A, ao resgatar as polaridades contrárias, a transdisciplinariedade nos ajuda a promover a alteridade, a resgatar o respeito ao pensamento do outro que é diferente do meu, a compreender o que acontece em outros níveis de realidade.

Dessa forma, Morin (2008) considera que os livros constituem “experiências de verdade”, quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda que trazemos em nós. Para o autor, “é o romance que expande o domínio do dizível à infinita complexidade de nossa vida subjetiva, que utiliza a extrema precisão da palavra, a extrema sutileza da análise, para traduzir a vida da alma e do sentimento” (MORIN, 2008, p. 49).

Nicolescu (1999) compreende que a complexidade é fator constitutivo do real, constitutivo da vida, uma vez que a complexidade está em toda parte, em toda ciência. Moraes (2014) afirma que a epistemologia da complexidade, como elemento constitutivo da matriz geradora da transdisciplinariedade, nos informa que ela é produto de uma dinâmica que envolve a articulação do que acontece nos níveis de realidade e nos níveis de percepção dos sujeitos, produto de uma lógica ternária que trabalha a passagem do conhecimento de um nível de realidade a outro.

A transdisciplinariedade, na perspectiva da reforma do pensamento, proposta por Edgar Morin, apresenta-se como uma perspectiva complementar à disciplinariedade, já que pautar-se apenas na disciplinariedade é uma perspectiva limitada para a compreensão, análise e possibilidade de transformação da realidade e do saber existente na atualidade, de acordo com Suanno (2014).

Sendo assim, uma proposta do ensino da literatura numa abordagem transdisciplinar, ao invés de ser apenas disciplinar, vincula o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Vale acrescentar, conforme Batalloso (2014), que

Toda práctica educativa transdisciplinar puede y debe poner em marcha estrategias y recursos basados em el poder de la lectura y literatura em todas sus dimensiones, porque la literatura, además de desarrollar nuestros potenciales expresivos, nos ayuda a comprender los diferentes niveles de realidade, al mismo tiempo que a entender el indescriptible mundo de las emociones y de la sensibilidad humana (BATALLOSO, 2014, p. 84).

O autor acrescenta ainda que não se pode entender uma escola ou um currículo transdisciplinar que não conceda espaço e tempo à leitura literária como experiência sentimental, artística. Além disso, a literatura possibilita o aumento de nossa capacidade de

analisar, questionar e refletir.

2.3 Os Direitos Humanos e o respeito pela condição infantil: um olhar transdisciplinar

Como vimos no item anterior, a literatura, como fenômeno artístico, linguístico e histórico-social, calcado na liberdade de criação e na fantasia, proporciona ao seu leitor um olhar diferenciado sobre os diversos ângulos da realidade. Assim, uma marca forte da atual literatura infantil é a sua contribuição para uma visão mais crítica da realidade. Isso tudo sem preterir a fantasia, o humor, a poesia, mexendo com nossa sensibilidade, emocionando-nos e encantando. A literatura oportuniza a abordagem de temas considerados delicados (morte, sexualidade, gênero, nova configuração familiar...) que inquietam e despertam a curiosidade do público infantil.

Sendo assim, neste tópico, destacamos a relação dos Direitos Humanos e o respeito pela infância a ser abordada numa perspectiva transdisciplinar, lembrando que a transdisciplinariedade, conforme Batalloso (2014), não se trata de uma nova ciência, mas, sim, uma forma diferenciada de se abordar o conhecimento, a existência humana e, sobretudo, a educação. Uma nova forma que leva em consideração tanto a importância dos contextos, ao qual estamos indissoluvelmente vinculados, como também o nosso pertencimento à mesma terra-pátria comum, fruto de nossa condição humana.

Partimos do entendimento de que as crianças, quando orientadas sobre as questões emergentes relacionadas aos Direitos Humanos, poderão ser mais acolhedoras umas com as outras e mais cuidadosas umas com as outras, pois, “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. (Art. I, da Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Contudo, ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos esteja em vigor desde dezembro de 1948, no Brasil muitos direitos seguem desconhecidos ou incompreendidos. Segundo Schilling (2011), há mais de 20 anos muitos esforços para difundir e garantir esses direitos (igualdade entre as pessoas, fim da opressão e discriminação, justiça, garantia da dignidade, proteção e liberdade, entre outros) são realizados. Entretanto, no Brasil, existem grandes dificuldades nesse sentido, pois é um país onde não há prática de direitos. E a consequência deste panorama, conforme a autora, é a inexistência de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos.

Para a socióloga e diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz, Helena Singer (2010), uma cultura institucional que desrespeita os direitos humanos e não atribui direitos às crianças e adolescentes se torna um celeiro para violações mais graves, como violência e abuso. Ela ainda afirma que onde não há direitos, há violência.

A escola, como instituição de referência na formação dos indivíduos, não pode eximir-se do debate, da prática, da promoção e garantia dos direitos humanos. Os caminhos pelos quais as escolas podem fazer isso são vários e uma possibilidade seria a transdisciplinariedade. Schilling (2011) destaca que, quando se aborda o tema direitos humanos em apenas uma disciplina, se corre risco de dissociá-lo das outras.

As temáticas étnico racial, respeito a diferenças, gênero, configuração familiar, direitos da infância, entre outras, marcam as inquietações da sociedade contemporânea, em escala global, pelo que os mais jovens não podem ficar alheios a estas realidades.

Diante disso, acreditamos que a questão sobre abordar temáticas emergentes relacionadas aos direitos humanos e, conseqüentemente, o respeito pela condição infantil, assume uma importância fundamental para a sociedade em geral e para a educação das crianças em particular, uma vez que está consagrado na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, na Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que a criança é uma pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, que adquiriu prioridade absoluta e é preciso dar vez e voz a elas. Ter vez significa que a criança tenha prioridade absoluta no atendimento a seus direitos como cidadão; ter voz significa, segundo as leis, que a criança é pessoa, é cidadã, deve ser ouvida, valorizada.

Esse pensamento se coaduna com as ideias de Korczak, autor da obra O direito da criança ao respeito, publicada em 1924, e que foi a base adotada pela ONU (Organização das Nações Unidas), trinta anos depois, para a formulação da declaração dos direitos das crianças, como parâmetro de atuação mundial para a infância, quando afirma que

Como uma nova onda que se levanta, uma nova geração está surgindo. Vem vindo, com toda as suas qualidades e defeitos. Vamos criar condições para que eles cresçam cada vez melhores. (...) Exigimos que se suprima a fome, o frio, a umidade, a falta de ar e de espaço, a promiscuidade (KORCZAK, *apud* SINGER, 2010, p. 74).

De acordo com Korczak (*apud* SINGER, 2010), o professor deveria levar a sério a opinião, o ponto de vista da criança, porque “desfazê-lo seria doloroso para a criança, oprimiria sua personalidade e seu amor próprio”.

Durante a década de 70, a UNESCO proclamou o ano de 1974 como o Ano Internacional do Livro Infantil e o ano de 1979, como o Ano Internacional da Criança,

fazendo com que as atenções se voltassem para os temas da leitura, do livro, da literatura infantil e da criança. Assim, inaugura-se, nos começos da década de 70, uma nova etapa dentro do marco histórico da literatura infantil, com obras que polemizam a realidade social e o cotidiano infantil (cf. AGUIAR, 2001). O surgimento de novos temas emergentes, nos anos 70, não é apenas uma tendência abordada na literatura infantil contemporânea. Como afirma Morin (2008, p. 45), “em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana”.

São considerados como correntes temáticas emergentes a ecologia, o problema da discriminação, a etnia, a droga, os problemas sociais e políticos, a sexualidade, o gênero, os conflitos entre gerações, a nova configuração familiar, os direitos da infância, entre outros. Muitas dessas questões estão relacionadas com grandes preocupações que afetam a sociedade contemporânea e são decorrentes da conscientização, por parte da mesma sociedade, de problemas presentes no seu meio, gerados muitas vezes pelo modo de viver e de pensar das pessoas que formam essa sociedade.

São temas consolidados que se afirmaram e atravessaram as últimas décadas, com uma presença constante não só na nossa sociedade como também nas demais sociedades dos outros países.

Os Direitos Humanos referem-se, segundo Barretto (2004), a uma categoria de direitos que têm o caráter de abrigar e proteger a existência e o exercício das diferentes capacidades do ser humano, e que irão encontrar na ideia de dignidade da pessoa humana, o seu ponto convergente. Em função dessa ideia e visando aos novos rumos dos direitos da criança e do adolescente, traçados pela Constituição Federal de 1988 e em substituição ao Código de Menores, que apresentava uma visão distante da realidade vivida pelos menores, foi elaborada a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que apresenta uma nova visão sobre os direitos e o tratamento jurídico a ser dado à criança e ao adolescente.

A partir dessa nova visão sobre os direitos e o tratamento a ser dado à criança e ao adolescente, a interpretação do ECA deve ser feita sempre em benefício dos menores, havendo a prevalência dos seus interesses, no que diz respeito às condições peculiares de pessoas, ainda em desenvolvimento.

Assim, criar condições para respeitar e colocar em prática o que determina o ECA, documento que dispõe sobre os direitos da infância, pede uma educação fundada na transdisciplinariedade que reconhece a importância das emoções, dos sentimentos e afetos,

percebendo o sujeito em sua multidimensionalidade (corporal, mental e espiritual), indo além de um tratamento jurídico apresentado no documento. Para Moraes (2014), a transdisciplinariedade requer clareza epistemológica, para que possamos incentivar diálogos mais competentes entre ciência, cultura e sociedade, entre indivíduo e contexto.

Morin (2008) afirma que as experiências estéticas e sensíveis são fundamentais ao conhecimento da complexidade humana. As artes, segundo o autor, levam-nos à dimensão estética da existência. A arte nos transporta para dentro da história e nos coloca em sintonia com o outro, com a sociedade e com o mundo. A escola pode estimular a amorosidade, a sensibilidade e o cultivo do estado poético e estético dos sujeitos, com experiências artísticas diversas, tais como a literatura.

Em função dessas considerações, no capítulo seguinte, iremos discorrer sobre as mediações transdisciplinares realizadas com a leitura literária, na Educação Infantil de uma escola municipal, em que os temas emergentes relacionados aos Direitos Humanos foram discutidos.

CAPÍTULO III

TRANSDISCIPLINARIDADE, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITOS HUMANOS: RESULTADOS ENCONTRADOS

[...] Alimento, cuidados, moradia, escola e família são direitos que todos reconhecem às crianças, embora nem todas gozem desses direitos na realidade. E mesmo que todas as crianças do mundo cheguem a alcançar esses direitos, falta nessa enumeração um direito que é básico, inalienável, de todas as crianças: o direito à infância.

Ruth Rocha



“O que é que tem ser diferente? Eu também sou diferente da minha mãe. Eu pareço com meu pai”.
FCFS, aluna do Grupo V.

3.1 O caminho percorrido na investigação

De acordo com o problema e os objetivos apresentados, acreditamos ter sido coerente adotar uma metodologia de cunho qualitativo, na perspectiva de Rodrigues (2007, p.39), para quem “qualitativa é a denominação dada à pesquisa que se vale da razão discursiva”, visto enfatizar as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser, em que se busca examinar, avaliar, interpretar e analisar a natureza dos fenômenos para além de aspectos quantitativos e descritivos de uma questão.

A abordagem qualitativa descreve significados que são socialmente construídos, possuindo características não estruturadas, rica em contextos e destaque das interações. Também nos apoiamos nas ideias de Bogdan e Biklen (1994), afirmadores de que o processo de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os

respectivos sujeitos. Dessa forma, devido à natureza de nossa pesquisa, cujo foco é a mediação utilizando a leitura literária, numa perspectiva transdisciplinar, com crianças da educação infantil, consideramos ser coerente a pesquisa qualitativa.

3.1.1 Desenho da pesquisa

Para desenvolver nossa pesquisa, fizemos a opção pela pesquisa teórico-empírica, com método etnográfico - tipo de pesquisa muito popular na década de 1980, em que os trabalhos produzidos tinham a preocupação de descrever as atividades de sala de aula e as representações dos atores escolares. Segundo André (2012, p. 28), “se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo”.

A escolha por esse método se justifica, uma vez que pretendíamos nos debruçar sobre uma realidade, que é uma instituição com Educação Infantil e, a partir de então, verificar como ocorre a promoção da discussão entre as crianças de temas que reflitam as questões relacionadas aos Direitos Humanos, na prática pedagógica, quando mediada pela leitura literária sob a ótica transdisciplinar.

A pesquisa do tipo etnográfico, que tem como característica o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, possibilita reconstruir os processos e as relações que configuram o cotidiano escolar. Um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação, quando faz uso das técnicas que, tradicionalmente, são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante e a entrevista intensiva (cf. ANDRÉ, 2012). Desse modo, acreditamos que as técnicas do tipo etnográficas são propícias para uma melhor interação entre o investigador e o objeto investigado, como defende Marli André.

3.1.2 A escolha do *locus*

A pesquisa foi desenvolvida numa escola municipal, da cidade do Recife – PE. A escolha por essa rede de ensino foi devido ao fato de a pesquisadora fazer parte do quadro funcional, o que proporcionou uma maior facilidade de contato com os investigados.

A opção pela escola está relacionada à compreensão de que essa instituição (assim como a creche) se constitui como um *locus* privilegiado que colabora com a mediação entre a criança e a apropriação/reconstrução do seu meio social.

A escola investigada foi municipalizada em 1998, estando no prédio novo desde 07 de fevereiro de 2012. É uma escola de médio porte. Dispõe de seis salas ambientes: direção, secretaria, cantina, sala dos professores, biblioteca, sala com mesas interativas. Possui nove salas de aula, banheiros e uma pequena quadra na área externa. Funciona em três turnos: I turno: 7h30 às 12h; II turno: 13h30 às 18h; III turno: 18h40 às 22h. Em 2015, a escola atendia a 373 alunos distribuídos nos três turnos:

Matutino: Educação Infantil (grupo 4 e grupo 5); Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Vespertino: Educação Infantil (grupo 4 e grupo 5); Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Noturno: Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Uma vez que iríamos trabalhar com o texto literário, procuramos conhecer o acervo que a escola possuía. Na biblioteca, há material de referência para os docentes e discentes como enciclopédias temáticas, dicionários, livros didáticos, revistas e livros de literatura infantil e juvenil. Os livros são adquiridos através do governo Federal pelo Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE), através do Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores⁹, do Projeto nas Ondas da Leitura¹⁰ e alguns foram adquiridos na Bienal do Livro através de bônus entregue às escolas pela Prefeitura, que é parceira e promove a Bienal.

3.1.3 A escolha dos sujeitos participantes

Escolhemos a Educação Infantil, visto que a pesquisadora atua nessa modalidade de ensino e por acreditarmos ser possível desenvolver práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e, assim, contribuam para construir uma sociedade mais justa e democrática.

Sendo assim, o estudo teve como foco principal uma turma com crianças de 5 anos, do Grupo V da Educação Infantil (pré-escola). Para preservar a identidade da professora

⁹ O Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores foi criado em 2006 pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Recife, com a missão de estimular as atividades ligadas à leitura e à produção de texto na Rede Municipal de Ensino do Recife. O Programa Manuel Bandeira desenvolve algumas ações como: fomento e criação de rede de leitores; ampliação e diversificação dos acervos para alunos, professores e bibliotecas das escolas; formação continuada de mediadores de leitura entre outras ações.

¹⁰ O Projeto nas Ondas da Leitura foi criado em 2015 com o objetivo de trabalhar cada livro de literatura infantil (kit com oito livros) entregue aos alunos do 1º ao 5º ano, na última semana de cada mês, promovendo ações lúdicas realizadas pelos alunos e professores como culminância dos trabalhos desenvolvidos.

(no momento da entrevista e observação participante), optamos por identificá-la pelas iniciais do nome verdadeiro, LMS, assim como utilizamos as letras PP para identificar a professora pesquisadora.

Também recorreu-se ao anonimato para preservar a identidade dos alunos dessa professora, pois, ao realizar atividades, registros dessas atividades produzidas com a turma, após o momento de leitura das histórias, em que o livro de literatura infantil foi utilizado como suporte, as crianças puderam se expressar mais livremente.

3.1.4 As entrevistas

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com a professora da turma investigada, uma no início e outra no final do trabalho de campo. “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 2012, p. 28).

A entrevista inicial, como técnica etnográfica, objetivou conhecer como a professora compreende a abordagem transdisciplinar, como costuma mediar a leitura literária, o entendimento que possui sobre Direitos Humanos e sua inter-relação com a transdisciplinariedade e a Educação Infantil (cf. Apêndice 2). Consideramos que essa técnica nos trouxe informações mais precisas sobre o conhecimento da professora (juntamente com as observações realizadas inicialmente na turma do Grupo V) e possibilitou organizar, o planejamento dos momentos da leitura das histórias (em sala de aula) em que selecionamos as obras, a forma de apresentação, os questionamentos advindos da leitura (de caráter norteador e nunca fechado, limitado) e até a realização de outras atividades a partir da leitura.

Na entrevista final (cf. Apêndice 3), refizemos com a professora algumas das questões iniciais e formulamos outras perguntas de acordo com o que foi realizado na leitura das histórias. Assim, foram apresentadas questões relacionadas ao que foi visto no planejamento e nas discussões sobre mediação, leitura literária, transdisciplinariedade e Direitos Humanos, como também questões para saber se as atividades desenvolvidas provocaram reflexão sobre a prática educativa dela.

3.1.5 A observação participante

Recorremos à observação participante, quando fomos acompanhar as atividades de mediação da leitura literária da professora da Educação Infantil. A observação “é chamada

de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2012, p. 28).

Justifica-se a escolha dessa técnica devido à importância de perceber-se como a professora da turma investigada desenvolve sua prática pedagógica, especificamente a mediação da leitura literária, assim como se dá a recepção dela e a atitude dos seus alunos, para, então, podermos organizar as aulas transdisciplinares que iriam ser realizadas pela professora pesquisadora.

Tudo foi filmado, com consentimento dos envolvidos, para verificação da participação das crianças nas leituras feitas, suas reações, seus questionamentos, enfim, momentos de interação da criança/texto literário/mediador.

A observação, segundo Haguette (2003, p. 77), é de “[...] responsabilidade e seu sucesso pesa quase que inteiramente sobre os ombros do observador [...]”. Essa técnica tem uma vinculação estreita com a teoria que direciona a própria prática da observação participante.

Estamos cientes de que, por causa de sua flexibilidade, conforme a autora alerta, a observação participante é ameaçada por fatores de contaminação que podem provocar distorções dos dados adquiridos. Precisamos manter uma imparcialidade parcial diante desses cinco fatores externos de acordo com Haguette (2003, p. 78),

1. O viés sociocultural do observador, ou seja, partilhar a perspectiva e valores de sua própria cultura;
2. O viés profissional/ideológico, que induz à seletividade da observação;
3. O viés interpessoal do observador que moldará, a partir de suas emoções, defesas, o que ele “verá”;
4. O viés emocional do observador com relação às próprias necessidades como pesquisador em querer confirmar suas hipóteses;
5. O viés normativo acerca da natureza do comportamento humano pode conduzi-lo a juízos de valor que prejudicarão não só sua coleta de dados como sua análise e interpretação.

O comprometimento que assumimos ao abraçar nossa profissão, principalmente nosso comprometimento ético com o magistério não permite que exista imparcialidade total ao observar e verificar a situação investigada.

3.1.6 As etapas

Definido o local onde foi realizada a pesquisa, uma escola pública municipal em Recife – PE, assim como as técnicas para realização do nosso estudo, foram pensadas algumas etapas.

A **primeira etapa** foi, segundo Bauer e Gaskell (2013), a preparação e o planejamento da entrevista: o que perguntar (elaboração de um tópico guia, roteiro) e a quem perguntar (professora da Educação Infantil). De acordo com os autores, pensar o tópico guia da entrevista é fundamental no processo de pesquisa, “[...] ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa” (BAUER; GASKELL, 2013, p. 66).

Na **segunda etapa**, foi efetivado o convite à professora de Educação Infantil, da escola municipal investigada, para participar do trabalho de pesquisa na condição de sujeito e aplicação da primeira técnica de coleta de dados – entrevista. Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, levando em conta o caráter ético da pesquisa.

A opção foi pela entrevista semiestruturada, porque se aproxima mais de uma conversação (diálogo), focada em determinados assuntos, do que de uma entrevista formal. A vantagem dessa técnica é a sua flexibilidade, ao abordar os entrevistados, e a possibilidade de rápida adaptação. A entrevista pode ser ajustada, quer ao indivíduo, quer às circunstâncias. Segundo Almeida (2011), se o entrevistador julgar que uma pergunta já foi respondida junto com uma das respostas anteriores, esta pode ser eliminada, pois só geraria redundâncias. Da mesma forma, ao perceber que algum aspecto faltou no roteiro de entrevista, pode inserir uma pergunta em tempo. A utilização de um roteiro contribui para a reunião sistemática dos dados recolhidos. Pensamos e realizamos duas entrevistas, uma no início e outra ao final do trabalho de campo com a professora.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com prévia autorização da professora, e transcritas logo depois de realizadas, para complementar as informações memorizadas pela pesquisadora. Conforme Bauer e Gaskell (2013, p. 71), “[...] o entrevistador deve ser capaz de trazer à memória o tom emocional do entrevistado [...] Falas ou comentários que numa primeira escuta pareciam sem sentido podem, repentinamente, entrar em cena [...]”.

Constituiu a **terceira etapa**, a observação participante na sala de aula do Grupo V investigado. Na primeira parte, observamos quatro aulas da professora LMS para estabelecer uma relação com a turma e acompanhar a prática pedagógica dessa professora. Depois, na segunda parte, foram realizadas dez aulas com leitura literária mediadas pela professora-pesquisadora. Foram lidas e trabalhadas obras (a despeito do uso de textos complementares, os textos-base para as discussões em sala de aula foram o literário), que abordavam temas emergentes relacionados aos Direitos Humanos:

- Malala – uma menina muito corajosa – Autora: Jeanette Winter. Campinas, SP: Verus, 2015.

- Escolas como a sua: um passeio pelas escolas ao redor do mundo – Autores: Penny Smith e Zahavit Shalev. São Paulo: Ática, 2008. (Texto complementar)
- Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha. São Paulo: Salamandra, 2014.
- Ser criança é... Estatuto da Criança e do Adolescente para crianças. Autor: Fábio Sgroi. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. (Texto complementar)
- Flávia e o bolo de chocolate. Autora: Míriam Leitão. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2015.
- O livro da família. Autor: Todd Parr. São Paulo: Panda Books, 2003.
- Tudo bem ser diferente. Autor: Todd Parr. São Paulo: Panda Books, 2009.
- Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo. Autores: Barnabas e Anabel Kindersley. São Paulo: Ática, 2009. (Texto complementar)
- O fusquinha cor-de-rosa. Autor: Caio Riter. São Paulo: Paulinas, 2005.
- O menino Nito. Autora: Sonia Rosa. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

As mediações foram gravadas em vídeo (com devida autorização) pois “a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais” (BAUER; GASKELL, 2013, p. 137), assim como gravações em áudio e alguns momentos fotografados.

Conforme André (2012), foi uma abordagem microetnográfica ou microanálise, tendo o vídeo como fonte primária. Diferentemente da etnografia em geral, o foco principal não é mais “o que” está acontecendo naquele momento, mas “o como” está acontecendo. Registrar o momento da mediação da leitura literária em vídeo permitiu ver, rever, discutir e confrontar diferentes ações, tornando a análise mais detalhada, pois o vídeo por si só é o documento vivo de uma situação. André (2012, p. 119) afirma que “É uma forma muito eficaz de investigar as interações de sala de aula, os métodos de ensino, as práticas de avaliação, o trabalho docente em geral”.

A **quarta etapa**, a análise (e estudo) das informações coletadas, que teve como *corpus* de análise os episódios de mediação com a literatura literária realizados nas aulas transdisciplinares, foi realizada à luz dos conceitos das teorias estudadas. Para análise da conversação e da fala, seguimos a perspectiva de Greg Myers (2013, p. 287) que afirma “uma análise atenta dos dados falados transcritos, seguindo modelos baseados na análise de conversação, pode levar a compreensões mais claras sobre os dados coletados [...]”.

Nossa opção metodológica nos fez determinar que a observação participante fosse a técnica mais adequada para nossa pesquisa, uma vez que assumimos a identidade de pesquisador e os objetivos do estudo foram revelados ao grupo pesquisado desde o início. De

acordo com Lüdke e André (2014), tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional.

Usada como a principal técnica de investigação, a observação participante possibilitou um contato pessoal e estreito da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa; foram registradas através de anotações escritas combinadas com as anotações do material transcrito de gravações de áudio e vídeo, além do registro através de fotografias.

Ao lado da observação, segundo Lüdke e André (2014), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Dessa forma, a segunda etapa da nossa pesquisa foi a realização de uma entrevista com a professora do Grupo V da Educação Infantil de uma escola municipal do Recife. O objetivo, num primeiro momento, era conhecer o que a professora pensava sobre literatura infantil, mediação, direitos humanos, transdisciplinariedade e sua relação com o texto literário. As orientações metodológicas dessa etapa foram amparadas nas propostas de Gaskell e Bauer (2013) sobre como devemos proceder na coleta de dados por meio do instrumento entrevista qualitativa.

A entrevista (cf. apêndice 2) ocorreu no mês de junho de 2015 e seus dados foram sistematizados com vistas à organização da etapa seguinte da pesquisa, as sessões de leituras literárias numa abordagem transdisciplinar. A entrevista foi gravada em áudio. Em virtude dos objetivos da nossa pesquisa, conduzimos a entrevista de forma objetiva, o que trouxe informações precisas sobre o conhecimento da professora e o nosso tema de pesquisa, comprovados pelo leitor pois, no decorrer do nosso trabalho, iremos apresentando trechos da entrevista). No último encontro com a professora, em dezembro de 2015, foi realizada a entrevista final, com o objetivo de avaliar o trabalho desenvolvido das mediações realizadas nas aulas de leitura literária e analisar as modificações ou não das ideias da professora, da turma investigada, sobre a leitura de literatura, transdisciplinariedade, Direitos Humanos, em relação às respostas da entrevista inicial.

Após a análise dos dados recolhidos nesse primeiro momento de observação, como participante, e da entrevista com a professora, a pesquisadora planejou e desenvolveu dez aulas transdisciplinares, utilizando obras da literatura infantil, do gênero infantil contemporâneo¹¹, durante o período de outubro a dezembro de 2015. Foi o momento de

¹¹ Para além do prazer/emoção estéticos, a literatura contemporânea visa alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor e, de acordo com Coelho (2000), é no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade, que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Estamos, pois, diante de um conceito bem mais amplo do fenômeno literário, cuja linguagem não se fecha em si mesma, porque considera-se, hoje, que contém uma função social que é provocar a reflexão e a postura crítica.

expandir o papel de observador como participante, quando, então, a pesquisadora assumiu a mediação da leitura literária da turma investigada, realizando leituras de histórias, debatendo e discutindo com as crianças as histórias contadas e realizando atividades após a contação, envolvendo os temas relacionados aos Direitos Humanos. Foram dez encontros, de duas horas cada, realizados na sala de aula dos sujeitos pesquisados, Grupo V, turma B, tarde, da escola escolhida. Os encontros foram quase todos filmados em vídeo e gravados em áudio e alguns momentos fotografados. A professora da turma sempre esteve presente nas aulas transdisciplinares mediadas pela pesquisadora.

3.1.7 As obras escolhidas

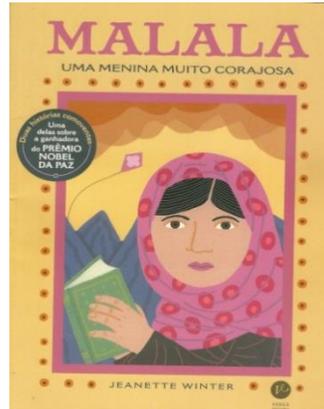
O texto literário provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual, segundo Faria (2004). Fornece informação sobre diferentes assuntos, proporciona ao leitor conhecimentos variados, possibilita entrar em contato com novas ideias. Por essência, a literatura infantil é desinteressada, no sentido de uma prática de ensino sistemática, seu objetivo é emocionar artisticamente a criança, despertando-lhe a imaginação, a sensibilidade.

Os critérios levados em consideração na seleção dos textos respeitaram - além do gênero histórias infantis contemporâneas, autores e estilos variados - o gosto e prazer provocados pela leitura desses textos na pesquisadora.

Sabemos que toda escolha implica perdas e, no nosso caso, não foi diferente. A riqueza de obras da literatura infantil que abordam temas emergentes relacionados aos direitos humanos, nos deixou numa situação difícil de escolha. Entretanto acreditamos que os textos selecionados atenderam aos nossos objetivos de destacar elementos indicadores sobre direitos de infância, étnico/racial, família, gênero (respeito às diferenças).

As obras trabalhadas, ao longo das dez aulas, foram de literatura infantil, assim como três livros que sentimos necessidade de acrescentar como texto complementar, pois, de acordo com a perspectiva do trabalho de caráter qualitativo, modificações podem ocorrer durante a pesquisa e, então, foi preciso inserir esses livros, alterando a seleção dos textos.

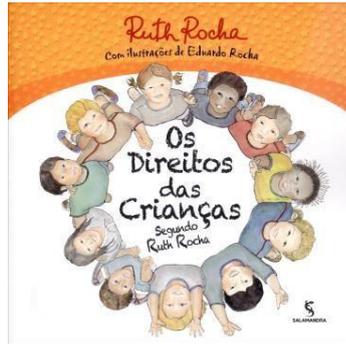
Apresentamos a seguir os livros utilizados nas aulas transdisciplinares, com informações que também justificam nossa escolha.



Malala – uma menina muito corajosa – Autora: Jeanette Winter. Campinas, SP: Verus, 2015. Edição para o leitor infantil. A obra conta a história de Malala, ganhadora do prêmio Nobel da Paz de 2014, e sua luta pelo direito de todas as crianças à educação. Malala Yousafzail queria o direito de estudar, para ela e para as meninas de Mingora, sua terra natal que fica no vale do Swat, no Paquistão. Ali, ela e outras garotas foram proibidas de frequentar a escola pelo grupo religioso Talibã. **Tema: Gênero / Direito de infância.**



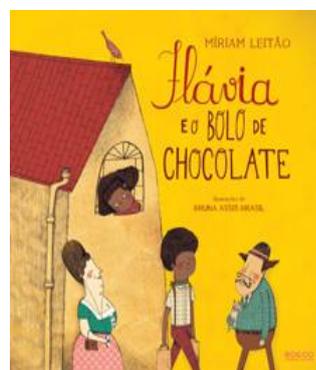
Escolas como a sua: um passeio pelas escolas ao redor do mundo – Autores: Penny Smith e Zahavit Shalev. São Paulo: Ática, 2008. Esse livro é composto por relatos de crianças de mais de 30 países - entre eles, o Brasil - do ambiente escolar que frequentam. O livro é ilustrado com mais de 300 fotografias. **Tema: Direitos de infância.** (Texto complementar).



Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha. São Paulo: Salamandra, 2014. Esta obra é uma declaração dos direitos da criança em forma de poema. A autora Ruth Rocha conta o que não pode faltar na vida de quem ainda não passou para fase adulta. **Tema: Direitos de infância.**



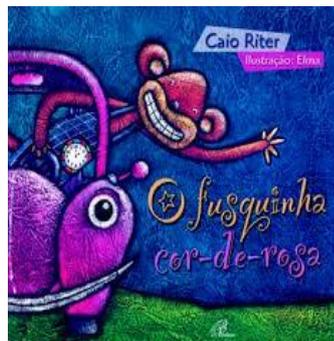
Ser criança é... Estatuto da Criança e do Adolescentes para crianças. Autor: Fábio Sgroi. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) regulamenta os artigos 227 e 228 da Constituição Brasileira de 1988, e estabelece a proteção integral à criança e ao adolescente. São esses deveres e direitos determinados pelo ECA que são apresentados nesse livro. **Tema: Direitos de infância.** (Texto complementar).



Flávia e o bolo de chocolate. Autora: Míriam Leitão. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2015. A personagem Flávia é uma menina muito sabida que cresce e, um dia, passa a se preocupar com a diferença de cor entre sua pele e a da mãe. O livro não fala diretamente



Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo. Autores: Barnabas e Anabel Kindersley. São Paulo: Ática, 2009. O livro apresenta crianças nas mais variadas culturas no mundo todo e traz uma visão de que, mesmo pelas diversidades de cada uma, dentro de seus cotidiano, as crianças não são muito diferentes. Em qualquer canto do mundo elas brincam, tem amigos, anseios, sonhos... **Tema: Étnico racial (respeito as diferenças).** (Texto complementar).



O fusquinha cor-de-rosa. Autor: Caio Riter. São Paulo: Paulinas, 2005. A obra narra a história de um carrinho que ficava no fundo do baú e com o qual os personagens Beto e Bia nunca brincavam; ele não o fazia, porque o fusquinha era cor-de-rosa, que é cor de menina; ela, porque quem brinca com carrinho é menino. Triste e desprezado, o fusquinha encontra ajuda dos outros brinquedos e acaba “descoberto” por Bia. **Tema: Gênero.**



O menino Nito. Autora: Sonia Rosa. Rio de Janeiro: Pallas, 2008. Essa obra conta a história do personagem menino Nito, que por tudo chorava. Seu pai, achando que ele já era grande para tal comportamento, vem com o seguinte discurso: “Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora.” Essas palavras selaram o novo comportamento de Nito. O menino deixou de chorar. Em função dessa postura, ele ficou doente. A visita do médico resolveu o seu problema: o menino tinha de “desachorar” todas as lágrimas reprimidas. **Tema: Gênero.**

Para compreender a transdisciplinariedade como uma abordagem que favorece uma relação de troca entre os indivíduos nos mais variados campos do saber, possibilitando o diálogo com as temáticas emergentes relacionadas aos Direitos Humanos através da mediação com a leitura literária, nos apoiamos nos teóricos estudados e referidos nos capítulos anteriores desse trabalho para análise dos dados observados e das atividades realizadas, que iremos apresentar a seguir.

3.2 Relatos de uma observação na educação escolar com crianças: mediações transdisciplinares

3.2.1 A escola onde a pesquisa foi realizada

Antes, é preciso conhecer um pouco mais a escola campo de pesquisa para nos situarmos e entendermos como tudo aconteceu na investigação.

A escola onde foi realizada a pesquisa de campo é uma escola municipal, como dito anteriormente. Fica localizada no bairro da Iputinga, cidade do Recife, estado de Pernambuco. O espaço (dimensão física) destinado à Educação Infantil, não pode ser considerado o ideal nessa escola. Fica separado das demais salas de aula, num pequeno corredor. São duas salas, uma destinada ao Grupo IV (19 crianças de quatro anos) e a outra ao

Grupo V (16 crianças de cinco anos), levando em consideração as características do espaço físico e as das crianças, como é determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), atendendo à proporção de 20 crianças por professor.

A sala do Grupo V é muito pequena, possui duas janelas e um ventilador para a ventilação da sala, tem mesa e cadeira para a professora (que fica próxima à porta), um armário, quadro branco, filtro para água, um baú/arca com livros empilhados (didático e literatura). As carteiras dos alunos são adequadas ao tamanho das crianças, porém dispostas em filas duplas para ter um pequeno espaço para a passagem e circulação das pessoas dentro da sala. De acordo com a gestão, o espaço respeita o que é determinado por lei: um metro quadrado por aluno.

Não tem brinquedos e jogos na sala de aula. As crianças merendam nas mesas que são arrumadas na frente da cantina e depois recreiam de forma livre na pequena quadra externa. A dinâmica de atividades da turma compreendia basicamente dois momentos: um anterior e outro posterior ao horário da merenda.



Espaço da Educ. Infantil- Escola investigada

Conforme Oliveira (2012), o espaço (dimensão física) constitui importante elemento na relação de aprendizagem na Educação Infantil. Tal como ocorre em relação ao tempo (pedagógico), ter um espaço organizado para as crianças, do qual elas se sintam realmente apropriadas e onde estejam seguras, amplia as possibilidades de interações variadas, prolongadas, estimulantes, afetivas, influenciando o desenvolvimento de sua atividade criativa.

Medel (2011), em consonância com Oliveira, afirma que o espaço da sala de aula deve permitir o livre deslocamento das crianças, de modo que possam interagir entre elas e utilizá-lo de acordo com suas necessidades e interesses.

O tamanho e a maneira que estava organizada a sala de aula do Grupo V na escola investigada, nos fez perceber aí o primeiro desafio que tínhamos para colocar em prática as atividades a serem desenvolvidas na nossa pesquisa. Tivemos, então, que rever a organização daquele espaço para atender ao que planejamos para nossas aulas transdisciplinares, como afastar e empilhar as carteiras dos alunos para a formação de um círculo no chão com as crianças ou colocar do lado de fora as carteiras, quando necessário, assim como tentar fazer as crianças romperem com a mesmice de certas propostas de trabalhos a que estavam acostumadas, como a realização de atividades sempre sentadas nas carteiras, até mesmo no momento da leitura das histórias ou para assistir a filmes no vídeo.

3.2.2 Mediações transdisciplinares

Na primeira parte da pesquisa (mês de maio de 2015), assumimos a observação participante, visando a uma primeira aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos e à coleta de dados sobre a prática de ler histórias, como a literatura infantil estava sendo trabalhada, de modo a verificarmos se a atividade era pensada, planejada e preparada levando em consideração o desenvolvimento infantil, já que, principalmente nessa fase da Educação Infantil, é primordial a interação da criança com o adulto. Também pudemos observar a mediação da professora nesse momento e como os temas ligados aos Direitos Humanos estavam sendo ou não abordados.

Realizando a observação, pudemos verificar que a professora LMS seguia uma rotina em sua sala de aula, conforme a descrição das quatro aulas observadas no quadro a seguir (foram observadas quatro aulas, uma a cada semana do mês de maio):

Quadro 01

<p>Os alunos entravam na sala de aula, colocavam suas bolsas e mochilas nas mesas, se acomodavam nas cadeiras e recebiam a seguinte instrução: “esperem que vou entregar a massinha para vocês”. Depois a professora ia para sua mesa fazer as tarefas nos cadernos das crianças. Após realizarem a atividade no caderno, os alunos/as iam para a merenda. Era o momento que as crianças tinham para correr e brincar um pouco. Quando retornavam da merenda, a professora explicava no quadro o assunto do dia e entregava outra atividade, dessa vez, xerocada. Quem terminava, podia pegar um livro de literatura, que estava numa caixa</p>

empilhada junto com outras caixas contendo materiais diversos, e aguardavam a professora terminar de organizar a tarefa de casa para poderem ir embora.

(Aula observada 01)

Após entrarem na sala e se acomodarem nas mesinhas, a professora LMS cantou junto com a turma algumas músicas infantis. Em seguida, apresentou no quadro conteúdo de matemática. Entregou uma atividade xerocada de matemática junto com a ficha do nome das crianças. Ao terminar a tarefa, os alunos foram merendar e brincar. Ao retornar para sala, as crianças receberam o livro da Positivo para realizar a atividade sobre os animais (que segundo a professora o assunto já tinha sido iniciado na aula anterior). Ao concluir a atividade os alunos receberam massinha de modelar, enquanto a professora fazia a tarefa de casa nos cadernos dos alunos para depois eles irem embora.

(Aula observada 02)

Depois que as crianças se acomodaram, a professora anunciou que iria contar uma historinha. Então ela fez a leitura do livro “A lagartixa que virou jacaré” de Izomar Camargo. Em seguida, ela perguntou se algum aluno tinha um super-herói preferido e alguns alunos levantavam a mão para responder; outros queriam responder ao mesmo tempo. A professora apenas dizia “certo, certo” e depois distribuiu figuras de super-heróis para as crianças colorirem. Após a merenda, os alunos realizaram atividade no caderno de escrita de palavras. Depois receberam massinha de modelar, enquanto a professora fazia a tarefa de casa.

(Aula observada 03)

Quando os alunos/as estavam em suas mesinhas, a professora entregou o livro da Positivo. Conversou sobre a planta vitória-régia, que era assunto da atividade do livro, leu a lenda da vitória-régia e perguntou se eles conheciam outra lenda. Eles citaram a do saci e a do bumba-meu-boi. Depois ela entregou pincel e tinta para os alunos fazerem a atividade pedida no livro. Ao concluírem essa tarefa, foram para a merenda. Retornando à sala, as crianças deram continuidade às atividades do livro. A professora permitiu que pegassem algumas revistas e livros para “lerem”, enquanto ela passava a tarefa de casa.

(Aula observada 04)

De acordo com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades, promovendo em suas práticas a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança. Entretanto percebemos, nesse momento das observações, fragilidades no trabalho pedagógico da professora LMS, as quais incidem numa concepção de aluno/a como receptor passivo de informações que deve concordar e não questionar. As aulas, notamos, ficavam restritas a execução/reprodução de atividades sem reflexão ou discussão sobre os temas abordados. Ressaltamos, ainda, como, por exemplo, a aula observada 03, em que constatamos, na relação

entre professor/texto/aluno, um caráter monológico, em que prevalecia a voz da professora, não sendo consideradas as interpretações dos alunos/as sobre a história.

Então, diante do que observamos das aulas da professora LMS, organizamos e planejamos como aconteceriam nossas mediações. Foram realizadas dez aulas transdisciplinares, sendo inicialmente planejadas pela pesquisadora duas aulas por semana, entretanto devido a alguns imprevistos (outro desafio), como a necessidade de juntar as turmas do grupo IV com a do grupo V (o que impossibilitou desenvolver a atividade com o grupo V, no dia planejado), depois, ausência da professora da turma investigada por motivo de doença, foi preciso, então, alterar o cronograma pensado para ida à escola, ficando, então, semana com duas aulas e outras semanas com apenas uma aula.

As aulas foram gravadas em áudio e vídeo, e registradas também em fotografia, em cujo contexto foram feitas as mediações com a leitura literária pela própria investigadora. Depois procedemos à transcrição das aulas e, de posse dos dados, analisamos as situações que emergiram durante a pré-leitura e pós-leitura das aulas transdisciplinares. No momento da mediação da leitura literária, adotamos, como princípio metodológico, a experiência da leitura por andaime (*scaffolding*¹²), defendida por Graves e Graves (1995), que se trata de um processo que permite ao aprendiz resolver um problema, levando adiante uma tarefa ou atingir uma meta que poderia estar além de seus esforços não assistidos. De acordo com Freitas (2005), a experiência de leitura *scaffolding*, a experiência de leitura com andaime prevê no processo de interação verbal, como a situação de leitura entre professor e aluno, a construção de uma estrutura instrucional, um andaime, que assista o aluno conforme o seu nível de aprendizagem. Se o adulto coloca andaimes, uma forma de tutoramento, cria as possibilidades para a aprendizagem.

Essa opção didática para proceder a mediação foi feita em função da coerência com os pressupostos de Vygotsky (2007) e Tébar (2011), respaldado sob a ótica da transdisciplinariedade.

Essa abordagem, a experiência de leitura com andaime, está relacionada aos pressupostos de Vygotsky (2007), devido à atitude mediadora de um adulto ou companheiro mais experiente criar situações que desenvolvem as zonas proximais (a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de

¹² O termo *scaffolding*, do inglês, quer dizer “andaime” e foi utilizado inicialmente por Jerome Bruner para caracterizar a interação verbal entre pais e filhos pequenos no sentido de apoiá-los no processo de aquisição da linguagem pelas crianças no contexto familiar (FREITAS, 2005).

problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes). Ou seja, “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOSTSKY, 2007, p. 98).

Tébar (2011) acredita que a meta da educação é a formação de pessoas que possam pensar; pensar em si e nos outros. Para isso ele oferece uma clara definição do professor como mediador: “o professor é o mediador entre os conhecimentos que a criança possui e aqueles que se pretende que ela adquira, é o guia na construção de conhecimentos do próprio aluno” (TÉBAR, 2011, p. 114).

O estudo de Lorenzo Tébar tem origem e influências nas teorias de Reuven Feuerstein, diretor do Centro Internacional para o Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem em Jerusalém. Na base de todas as influências assumidas, reside a preocupação em inserir todo ato educativo em um processo integral. Logo a concepção de mediação sustentada pelo estudioso, da experiência de aprendizagem mediada (EAM), é da mediação como fator humanizador. O autor destaca valores básicos na mediação como:

- Acompanhamento e proximidade – o educando precisa de um acompanhamento diversificado ao longo de suas etapas de formação. O tempo de escolarização deve converter-se em uma história prazerosa na vida do educando.
- Experiências profundas de paz e alegria – o âmbito educativo deve propiciar ao educando o encontro ou relação profundamente humana: o afeto, a amizade e o diálogo com confiança.
- A importância do afeto – deve-se destacar a importância do afeto nas etapas de desenvolvimento intelectual. Emoção e cognição são duas coisas que se complementam. A afetividade determina, em muitos casos, a eficácia da ação cognitiva da aprendizagem, e a cognição, por sua vez, é um determinante da natureza das emoções.
- Despertar a autoestima – todo ser humano deveria entrar e sair do limiar da sua personalidade a partir de sua auto-aceitação. O mediador deve desenvolver determinadas potencialidades, estimular a plena expansão das capacidades do educando.
- Ajudar a esclarecer e discernir as experiências – na tarefa mediadora, o indivíduo aprende a ser ele mesmo, a conscientizar-se da existência e enfrentá-la de maneira crítica, a buscar referências, analisar todo panorama, sem perder de vista o pessoal e os valores absolutos (verdade, bem, amor, eternidade).
- Ensinar a olhar, a contemplar – o mundo é aquilo que nosso olhar seja capaz de descobrir, aquilo que saiba projetar e, a partir dessa perspectiva, ampliar a capacidade de demonstrar surpresa e admiração diante do mistério, do saber e da própria vida.
- Dotar o educando com as estratégias de aprendizagem – mediar, expressamente no campo educativo, permite dotar o educando com as estratégias de aprendizagem para a formação de habilidades cognitivas, para aprender a aprender, para um desenvolvimento pleno das potencialidades. (TÉBAR, 2011, p. 79 / 80).

Tébar defende que não basta estar inteirado ou envolvido com a tarefa para que a experiência de aprendizagem se desenvolva.

Freitas (2005) destaca que a abordagem da experiência de leitura com andaime, apresentada por Graves e Graves (1995), é constituída pela fase do planejamento e a fase de implementação. Segundo a autora,

A fase do planejamento considera os sujeitos que participarão da experiência, o material a ser utilizado, e os propósitos da atividade de leitura. A fase de implementação está dividida em três momentos: pré-leitura (que envolve a ativação de conhecimentos prévios, construção de previsões); leitura (momento da contação, leitura compartilhada ou individual) e atividades de pós-leitura (discussão, produção de textos, atividades artísticas, etc.) (FREITAS, 2005, p. 42/43).

Em cada etapa dessa sequência (pré-leitura, leitura e pós-leitura), o professor atua por meio de andaime, recorrendo a atividades de pergunta/resposta que levam a reflexões críticas, pedidos de explicitação, instruções, atividades dirigidas, entre outras.

Sendo assim, fizemos atividades diversas, entretanto priorizamos as atividades de discussão (diálogo) que aconteceram antes e depois da atividade de contação de histórias, pois, de acordo com Brandão e Rosa (2010, p. 70), um ponto que justifica a importância da conversa com as crianças sobre os textos literários lidos para elas é “a possibilidade que a conversa dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta”. Ou como afirma Kleiman (1993, p. 24), “Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão”.

Diante das afirmações dessas autoras, verificamos, durante o período de contato inicial com a turma investigada, que a professora (LMS) responsável pela turma, trabalhava a leitura literária em sala de aula, mas não tinha essa atividade tão presente na rotina e não explorava tudo o que podia explorar. A função dada ao texto literário por LMS é equivocada, o que demonstra seu desconhecimento sobre a natureza e a função literária, já que LMS utiliza o texto literário apenas como meio para facilitar o trabalho de conteúdos, ou seja, o texto como pretexto. Conforme a entrevista inicial realizada com LMS:

Quadro 02

Trecho entrevista inicial com a professora da Educação Infantil-perguntas 06, 07 e 08
PP: Com sua turma da Educação Infantil, você faz uso da leitura literária? Em qual momento?
LMS: Em alguns momentos... que é o momento da história...
PP: E esse momento é no início, no final da aula?
LMS: Quando dá, é no começo da aula. Logo depois que eles chegam, sentam, relaxam um pouquinho nas suas mesinhas...
PP: Como você seleciona as obras infantis a serem lidas com as crianças? A escola tem um acervo? Você faz uso desse acervo?
LMS: Alguns eu trago, outros temos a biblioteca, aí eu utilizo alguns de lá. Porque é assim...

dependendo do que eu estou dando, do assunto que eu estou dando, da época do ano, aí... pronto. Folclore... (cf. aulas observadas 03 e 04) aí tem vários livros que estão lá e alguns que eu já comprei...

PP: Você planeja, prepara suas aulas para usar obras literárias? Como? Qual o objetivo?

LMS: O objetivo é... fora eles conhecerem, né?... porque muitos... apesar de ter em casa alguns, porque assim... a prefeitura entregou alguns materiais a eles mas outras crianças não têm. Assim... o livro serve muito para você se imaginar... é ... como é uma princesa... como seria o bumba meu boi... assim... e daí trabalhamos as letras iniciais, junto com o assunto que está trabalhando...

Percebemos, então, outro grande desafio que teríamos pela frente, como observado durante o período que passamos na sala investigada, pois os alunos não estavam acostumados a ouvir as histórias literárias com a mediação de uma professora que formula perguntas, permite o comentário das crianças e estimula a discussão sobre o texto.

Constatamos como era, muitas vezes, precária a forma de interlocução que acontecia entre a professora responsável pela turma e as crianças, após a contação de histórias, momento em que a turma poderia interagir e participar com o domínio de uma linguagem bem mais diversificada e complexa, porém o modo como a professora conduzia o diálogo, essa interação não acontecia. A conversa se resumia à técnica de estímulo-resposta, e não permitia à criança posicionar-se enunciativamente. A professora fornecia lacunas a serem preenchidas em sua própria fala, não fornecendo a oportunidade para que o outro se constituísse como pessoa do discurso (cf. aula observada 04).

Em relação a essa prática desenvolvida pela professora responsável pela turma, recorremos mais uma vez a Vygotsky (2007) que afirma que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos construídos na experiência social. É por meio da linguagem que a criança produz cultura, constrói conhecimentos nas trocas com outras crianças e adultos.

Desse modo, a Educação Infantil deve ter a preocupação em realizar um trabalho sistemático de exploração verbal de forma a ajudar as crianças a avançar não apenas nas suas competências comunicativas, mas, principalmente, na elaboração do pensamento. O aluno evolui, porque sempre está recebendo novas informações e desafios, que exigem que ela vá um pouco além do que já sabe (cf. VYGOTSKY, 2007).

Oportunizar momentos para conversar (criança-criança, adulto-criança) é importante, porque é nessa prática social que os pequenos encontram oportunidade para a exploração e a elaboração do pensamento e da linguagem. Essa atitude favorece a inserção da criança em seu grupo social por meio das trocas de ideias, opiniões, gostos e experiências.

Se até o presente o professor se preocupou com que os alunos assimilassem certos conteúdos e acumulassem saberes (embora ainda encontremos, em algumas instituições educativas, essas práticas), Tébar (2011) defende que o aluno deve ser o protagonista de suas aprendizagens, tanto pela mediação como pela autodescoberta. O professor deve levar em consideração a individualização e as diferenças, capacidades, ritmos e interesses distintos dos alunos. O mediador deve selecionar, intensificar os estímulos e retroalimentar o aprendiz em relação às suas experiências a fim de produzir aprendizagem apropriada, intensificando as mudanças no aluno.

Essa atitude adotada pelo professor ao considerar as diferenças e individualização dos alunos, segundo Suanno (2010), permite práticas transdisciplinares baseadas no respeito, na convivência, no escutar o outro, no diálogo. E o professor dialógico, segundo o autor, entende que as percepções individuais contribuem para uma maior compreensão do assunto, entende que uma pessoa completa a outra com aquilo que ainda não é dela, mas, depois de participar da relação interpessoal, transforma em seu o novo conhecimento e dele se apropria ao seu jeito.

Feitas essas considerações preliminares, planejamos nossas aulas transdisciplinares tendo o objetivo de analisar como repercute a mediação da leitura literária (através da intervenção do pesquisador), quando trabalhada adequadamente numa perspectiva transdisciplinar, para uma reflexão sobre os direitos humanos entre as crianças.

Descreveremos, então, os episódios de discussão de pré-leitura e pós-leitura nas mediações conduzidas pela pesquisadora.

3.2.3 Interação mediada: discutindo temas emergentes relacionados aos Direitos Humanos, algumas descobertas...

Conforme Smith (1999), a sala de aula deve ser o lugar onde ocorrem as atividades de leitura (e escrita) significativas, onde é possível a participação ativa dos alunos, sem que nenhuma criança seja excluída. Dessa forma, de acordo com Colomer e Camps (2002), o professor deve conhecer as ideias de seus alunos em relação àquilo que se propõe ensinar, tanto para poder descobrir se possuem apoios conceituais suficientes para incorporar os novos conhecimentos, como para tentar entender sua forma de proceder e de interpretar o escrito, visando a favorecer a evolução positiva desses conceitos no desenvolvimento das aprendizagens.

Tendo em vista as afirmações desses autores, o momento da pré-leitura (que envolve a ativação de conhecimentos prévios, construção de previsões) apresentado por Graves e Graves (1995), na experiência de leitura com andaime, foi planejado de forma a motivar as crianças para a leitura do texto literário escolhido, despertando a curiosidade, ativando conhecimentos sobre o tipo/gênero de texto a ser lido, sobre o tema do texto a ser lido, sobre o autor do texto, explorando os índices textuais (ilustrações, título) e, principalmente, fazendo previsões através de formulação de questões, pois, se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura podemos estabelecer previsões sobre o texto com os alunos, para que essa interação seja a mais produtiva possível.

Sendo assim, para compreendermos como aconteceram as aulas transdisciplinares, apresentamos, antes da análise dos episódios de discussão (das obras escolhidas), a sistemática de como foi organizada, planejada cada aula, utilizando o texto literário para discussão das temáticas emergentes relacionadas aos Direitos Humanos.

Iniciemos a nossa análise com o texto literário **Malala – uma menina muito corajosa**.

Quadro 03

Mês: Out

Conteúdo: Gênero/Direitos de Infância

Pré-leitura: Você gosta da escola onde você estuda? A escola é um lugar bom para fazer o quê? Será que todas as crianças podem ir à escola, frequentar uma escola? Todas têm esse direito?

Entregar o globo terrestre (bola mundo) para o grupo, sentado no chão em círculo, para passar de um para outro;

Quando a música parar, uma das questões é respondida pela criança: Onde vivo tem: Exemplo: hospital? árvores? escolas?

Depois de o globo do mundo ter passado nas mãos de todos, a conversa continua: nós vivemos em um país chamado Brasil, encontre no globo nosso país.

Mas nossa história não acontece no Brasil. Quem quer dar um palpite de onde acontece nossa história? Nossa história acontece num país chamado Paquistão. Ele fica bem aqui. Perto da Índia.

O que vocês acham que essa história conta?

Leitura/Recurso: Apresenta e realiza a contação do livro: **Malala – uma menina muito corajosa – Autora: Jeanette Winter**

Comentar um pouco sobre a autora e ilustrador.

Pós-leitura: Quem quer comentar a história? Vocês entenderam? Conversar um pouco sobre a distância entre os países, Brasil e Paquistão, através do atlas. Mostrar a bandeira do Paquistão comparar com a do Brasil

Mostrar a foto da verdadeira Malala, falar um pouco sobre a vida de Malala, que mora na Inglaterra atualmente.

Para conhecer outras escolas e outras realidades, apresentar o livro **Escolas como a sua: um passeio pelas escolas ao redor do mundo** – autores: Penny Smith e Zahavit

Shalev- TEXTO COMPLEMENTAR

Entregar os livros para as crianças olharem, manusearem...

Pedir que, por meio de desenho, recontem ou retratem uma passagem da história de Malala que mais chamou sua atenção, para depois comentar com os colegas.

Horas de duração: 2h

Diante do planejamento apresentado, tentamos conduzir a aula levando em consideração o que Brandão e Rosa (2010) propõem. As autoras sugerem cinco categorias de perguntas de compreensão que podem ser feitas antes, durante e após a leitura de textos literários. Elas afirmam que, assim, o professor terá mais subsídios para propor perguntas interessantes que orientem sua conversa, promovendo uma discussão mais ampla sobre o que foi lido durante a leitura literária. São elas: perguntas de ativação de conhecimentos prévios; perguntas de previsão sobre o texto; perguntas literais ou objetivas; perguntas inferenciais e perguntas subjetivas.

Observemos a seguir o episódio de pré-leitura realizado com a obra **Malala – uma menina muito corajosa:**

Quadro 04

Episódio de discussão de histórias - Pré-leitura
<p>(01) PP: Boa tarde, pessoal! Vamos sentar aqui no chão, fazendo uma roda? Vamos afastar as mesinhas, para termos mais espaço, certo? Quem pode ajudar a tia? Isso, muito bem! Agora, vamos conversar primeiro... Você gosta da escola onde você estuda? (direcionando a uma aluna que estava sentada no lado esquerdo)</p> <p>(02) MJ: Sim.</p> <p>(03) A escola é um lugar bom para fazer o quê? Será que todas as crianças podem ir à escola, frequentar uma escola? Todas têm esse direito?</p> <p>(04) ME e MJ: Fazer tarefa!! Estudar!</p> <p>(05) PP: E frequentar uma escola? Todas têm esse direito? O que vocês acham?</p> <p>(06) JG: Todo mundo vai para escola!</p> <p>(07) PP: Será? Vamos descobrir isso daqui a pouco, certo?</p> <p style="text-align: right;">(Aula Transdisciplinar 01)</p>

Percebe-se do exposto no episódio relatado anteriormente, a professora pesquisadora (PP) encaminhou as perguntas com o objetivo de convidar os ouvintes a entrarem no texto que seria lido, trazendo para a situação de leitura conhecimentos que poderiam ser relevantes para a compreensão das crianças. De acordo com as respostas das crianças, notamos que a representação de escola que elas têm é a escola como local de estudo (fala 04) e que todos vão para a escola (fala 06). Percebemos que as crianças sofrem muitas influências sociais por meio de suas interações e trocas com tudo e com todos que fazem parte

do ambiente em que estão inseridas, e vão formando representações dos diferentes aspectos da sociedade em que vivem, sendo esta representação, em sua maioria, produto da influência dos adultos. Logo, deduzimos que a resposta (04) seja fruto da fala de seus familiares.

Quando, na atividade proposta, a PP entregou um globo terrestre para localizarem o país em que vivemos (Brasil) assim como o país (Paquistão) onde se iria passar a história, as crianças mostraram interesse e curiosidade por aquele material. É importante ressaltar que as crianças não conheciam o globo terrestre nem o Mapa Mundi apresentado no atlas, apesar de, na biblioteca da escola, haver esses materiais, surpresa que se destaca na situação apresentada no quadro abaixo:

Quadro 5

Episódio de discussão de histórias - Pré-leitura
<p>(08) AS: Tia, que bola é essa? Ela é bonita!</p> <p>(09) PP: É um globo terrestre, AS. Ele mostra onde ficam os países. Nós vivemos em um país chamado Brasil; encontre no globo nosso país.</p> <p>(10) MJ: Aqui tia! (Apontando para a Europa. Os demais colegas apontaram também aleatoriamente sem conseguir localizar o Brasil).</p> <p>(11) PP: Vejam, o Brasil fica aqui (localizando o Brasil no mapa). Mas nossa história não acontece no Brasil. Quem quer dar um palpite onde acontece nossa história?</p> <p>(12) JG: No Recife!</p> <p>(13) AS: Em Boa Viagem!</p> <p>(14) PP: Esses lugares que vocês falaram ficam no Brasil, em Pernambuco. Aqui, olha (mostrando no mapa). Nossa história acontece num país chamado Paquistão. Ele fica bem aqui. Perto da Índia (mostrando no mapa a localização). O que vocês acham que essa história conta?</p> <p>(15) MJ: Tem uma menina e ela segura um livro.</p> <p>(16) PP: Isso mesmo, MJ. E você, JG? Você acha que essa história é sobre o quê?</p> <p>(17) JG: É sobre uma menina e o livro dela.</p> <p>(18) PP: Ok. Alguém mais quer dizer sobre o que essa história vai contar? (Silêncio). Então vamos descobrir por que ela segura esse livro.</p>
(Aula Transdisciplinar 01)

Concordamos com Suanno (2010), quando afirma que o professor mediador que adota uma postura transdisciplinar ajuda a abrir novas possibilidades de ação para a vida e não impede novas experiências, criando uma atmosfera de amorosidade, compreensão e confiança na interação com os alunos. E, ao proporcionar a leitura do mapa para localização de países, a PP oportunizou práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças. Ao ingressar na escola, as crianças possuem conhecimentos prévios que podem ser trabalhados, melhorando, dessa forma, a sua maneira de entender o mundo.

As crianças, ao responderem o lugar onde a história aconteceria, disseram locais que conheciam (fala 12) / (fala 13), da realidade deles. Os lugares citados são espaços familiares à criança. Pode se dizer que é o espaço com o qual o sujeito se identifica e se sente pertencente e/ou afetivamente ligado. Então, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, no Art. 53, a criança tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa e conhecer o espaço onde vive é importante para a formação de sua identidade, para desenvolver o sentimento de pertença e consciência de cidadania.

Após essas atividades iniciais, realizamos a leitura do texto literário, comentando sobre a autora e ilustrador. Analisemos, agora, o momento de pós-leitura do episódio n.01 a seguir.

Quadro 06

Episódio de discussão de histórias n. 01 – Pós-leitura
<p>(19) PP: Quem quer comentar a história? Vocês entenderam? Gostaram?</p> <p>(20) ME: Tia, ela morreu? Tocaram fogo na escola dela?</p> <p>(21) PP: Não, ME. Veja aqui no livro. Ela foi levada para o hospital e ficou boa (mostrar a foto de Malala, cenas do seu tratamento, ela discursando na ONU). Vejam, vamos olhar no mapa aqui onde tudo aconteceu. E onde Malala mora hoje. Vejam como fica distante daqui de onde moramos. Vocês conhecem essa bandeira? (mostrando a bandeira do Brasil)</p> <p>(22) Todos os alunos: Sim!!! É do Brasil!!!</p> <p>(23) PP: Muito bem! E essa aqui? (mostrando a bandeira do Paquistão) Vocês conhecem?</p> <p>(24) JG: Não...</p> <p>(25) PP: É a do Paquistão. Do país onde Malala nasceu. Era um país bonito mas por causa das guerras acabou ficando todo destruído. A bandeira é um símbolo que representa o país a que pertence. As duas bandeiras são parecidas? Em quê?</p> <p>(26) JG: Tem a cor verde, tia...</p> <p style="text-align: right;">(Aula Transdisciplinar 01)</p>

No episódio em análise, a professora pesquisadora formulou, inicialmente, perguntas de verificação da recepção da história pelas crianças. Notamos, então, a preocupação da aluna ME (fala 13) pela vida da personagem, sua sensibilidade pela vida do outro. Segundo Morin (2008, p. 51), “a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias”. O que ocorre, geralmente, é que deixamos de lado as histórias de vida, os sentimentos e as emoções vividas, não os reconhecendo como operadores cognitivo-emocionais de um pensar complexo e transdisciplinar, elementos ou dimensões que nos ajudam a estruturar a realidade, a trabalhar as incertezas.

Destacamos, também, os conhecimentos de outras disciplinas (geografia – mapa, localização dos países; história – a bandeira como representação de um país; matemática –

cores, figuras geométricas nas bandeiras), que são utilizados para enriquecer e possibilitar diversos saberes. O texto literário e a conversa que acontecia estava conduzindo o diálogo para um campo de interação entre disciplinas diversas. Questões sobre gênero e direito de infância também foram abordadas após a contação da história. Confirme-se o episódio n.02, a seguir, quando as crianças folheavam o livro:

Quadro 07

Episódio de discussão de histórias n.02 – Pós-leitura
<p>(27) DP: Tia, aqui ela tá no ônibus indo para a escola? (mostrando a cena no livro) O homem atirou nela, não foi?</p> <p>(28) PP: Isso mesmo.</p> <p>(29) DP: Tá vendo, JG?</p> <p>(30) PP: Você sabe o porquê de ele ter atirado, DP?</p> <p>(31) DP: Queria impedir ela e as amigas dela de ir para a escola.</p> <p>(32) PP: E quem podia ir para a escola?</p> <p>(33) JG: Os meninos. As meninas não podiam estudar. Ela queria estudar para ficar sabida (apontando para Malala).</p> <p>(34) PP: O que vocês acham? Meninos e meninas têm direito a ficarem sabidos? Meninos e meninas não são crianças?</p> <p>(35) DP: Sim...</p> <p>(36) PP: Então, eles não têm o mesmo direito? Quais outros direitos vocês acham que as crianças têm?</p> <p>(37) JG: Ficar sabida para quando tiver filho ensinar a tabuada pra ele...</p> <p>(38) PP: Você acha importante saber tabuada? Por quê? O que é tabuada?</p> <p>(39) JG: Minha mãe diz que é bom.</p> <p>(40) PP: Por que ela diz isso?</p> <p>(41) JG: (Silêncio)</p>
(Aula Transdisciplinar 01)

Perguntas subjetivas são as que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor e, embora tomem o texto como referência, a resposta dada não pode ser deduzida dele, de acordo com Brandão e Rosa (2010). Nessa direção, evidenciamos a ação da professora pesquisadora na mediação, quando solicitada para esclarecer a dúvida do aluno em relação ao que aconteceu com a personagem Malala. Sua intervenção provocou outras articulações que suscitou questionamentos sobre questão de gênero (falas 26 e 27), o que despertou, também, muito interesse por parte do aluno naquele momento, que continuou com a questão de “ser sabida” associada com o ensino da tabuada. Diante da resposta de JG (fala 30), pode-se inferir que ter acesso ao conhecimento e poder ensinar ao filho é dar condições para que esse filho tenha uma vida menos sacrificada. Segundo Suanno (2010, p.216), “o aluno dá o seu

significado para o assunto estudado de acordo com o nível de realidade e as características cognitivas e biológicas que possui”.

Sabendo que, dentro do nosso planejamento das aulas transdisciplinares, teríamos oportunidade de voltar a essa temática (gênero e direitos da infância), demos continuidade a nossa aula, pois, considerando que a leitura literária deve ser vivenciada diariamente, sempre na perspectiva de que uma leitura suscita outra e um comentário sobre um livro sempre estimula a leitura de outro, apresentamos o livro **Escolas como a sua: um passeio pelas escolas ao redor do mundo**, na aula transdisciplinar 01, para que as crianças conhecessem outras escolas, outras realidades.

Elas olharam, manusearam e foi possível viajar por outros países, conhecendo um pouco da cultura de cada lugar. Conforme afirma o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 4º, é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar além dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, o direito à cultura. E propiciar situações planejadas, como essa, oportunizou aos alunos/as do Grupo V conhecerem outras crianças com costumes, vestimentas, escolas e brinquedos diferentes dos deles. Consideramos isso importante, uma vez que a nossa sociedade brasileira possui pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas, sendo, dessa forma, necessário garantir uma interação harmoniosa e de respeito para/entre todos.



Alunos participando das mediações transdisciplinares – Aula Transdisciplinar 01

O quadro a seguir traz o que foi planejado para a segunda aula transdisciplinar:

Quadro 08

Mês: Out

Conteúdo: Direitos de Infância

Pré-leitura: Alguém lembra a história que eu contei? Malala queria o quê mesmo? Vocês acham que criança tem direito a alguma coisa? A quê?

Leitura/Recurso: Vamos escutar agora uma história. Mostrar o livro **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha** e a foto da autora. Comentar um pouco sobre a autora e

ilustrador. Realizar a contação da história.

Pós-leitura: Como vimos as crianças têm alguns direitos. Existe um documento que defende os direitos das crianças e adolescentes chamado de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Mostrar e entregar para manusearem o livro do ECA.

Vocês acham que deveriam ter mais algum direito?

Então, a nossa atividade hoje será a seguinte: vocês deverão procurar, aqui na caixa, figuras que representam alguns direitos da criança que vocês acham que toda criança deve ter e figuras que mostrem situações que não podem acontecer com as crianças e colar aqui nesse mural (cartaz de papel madeira com figuras de crianças ornamentando o cartaz e as frases: Temos direitos/Isso não pode acontecer).

Depois falar porque você escolheu a figura.

Horas de duração: 2h

O leitor infantil pode ser muito facilmente envolvido pelo momento da contação, desde que o processo seja bem conduzido. De acordo com Brandão e Rosa (2011), na Educação Infantil é preciso que a professora, enquanto leitora mais experiente e mediadora entre as crianças e os textos, tenham a preocupação de não apenas escolher boas histórias mas também de encaminhar uma boa conversa em torno desses textos, uma vez que, numa perspectiva transdisciplinar, conforme Suanno (2010), não é aceitável uma prática pedagógica em que aprendizagem seja uma mera transferência/aquisição de informação.

E dando prosseguimento à análise, apresentamos, a seguir, o episódio da pré-leitura da aula transdisciplinar 02. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha** foi a obra escolhida para a segunda aula transdisciplinar. A autora Ruth Rocha conta, de forma poética, o que não pode faltar na vida de quem ainda não passou para a fase adulta.

Quadro 09

Episódio de discussão de histórias - Pré-leitura
(42) PP: Alguém lembra a história que eu contei?
(43) Alunos/as: Sim! Malala!
(44) PP: Muito bem! O que aconteceu nessa história?
(45) DP: Não queriam deixar ela estudar...
(46) PP: Mas não deixavam ela estudar por quê?
(47) (Silêncio)
(48) PP: Na escola não deixavam ela estudar porque ela era o quê? Quem não podia estudar?
(49) ME: Malala e a amiga dela.
(50) PP: Isso. Por que elas não podiam estudar? Lembram?
(51) JG: Porque elas eram meninas.
(52) PP: Muito bem. Lá onde Malala morava, o Paquistão, não permitiam as meninas estudarem. Existia um grupo religioso, Talibã, que proibia as meninas irem para a escola. As meninas não tinham esse direito. Será que isso é certo?
(53) MJ: Não, tia. Eu sou menina e venho pra escola.
(54) PP: Isso mesmo, MJ. Todos têm esse direito. Não importa se é menino, menina... Hoje eu trouxe outra história pra gente continuar falando sobre ter direitos. Vocês acham que

<p>criança tem direito a alguma coisa?</p> <p>(55) MJ: A estudar, a fazer tarefa...</p> <p>(56) PP: Muito bem. Mas será que a criança só tem esse direito?</p> <p>(57) AS: A passear.</p> <p>(58) PP: Coisa importante AS disse. Criança além de estudar, como vocês disseram, tem direito a passear. E você, DP? Gostaria de dizer outro direito da criança?</p> <p>(59) DP: Ir pro parque...</p> <p>(60) PP: Ir pro parque para fazer o quê?</p> <p>(61) DP: Brincar.</p> <p>(62) PP: Ok. Lembram mais de outro direito?</p> <p>(63) (Silêncio)</p> <p>(64) PP: Posso dizer, ou melhor contar uma história que vai falar sobre outros direitos da criança?</p> <p style="text-align: right;">(Aula Transdisciplinar 02)</p>

Percebemos nas respostas de JG (fala 51) e MJ (fala 53) a compreensão de gênero, que as meninas têm direitos e que o direito a frequentar a escola independe da condição de gênero. Ou melhor, os direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade são direitos fundamentais e inerentes à criança e ao adolescente, como também aos seres humanos em geral; que todas as pessoas, de uma forma geral, sem considerar suas desigualdades, no que se refere ao gênero, idade, etnia, raça têm direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais têm direitos e devem ser respeitados.

E, nas respostas dos alunos/as, na pré-leitura, quando indagados se conheciam alguns direitos das crianças, percebemos que elas relacionaram ao que tinham de mais próximo como estudar, fazer tarefa, passear, ir ao parque brincar (falas 55, 59 e 61).

Segundo a professora LMS, essa temática era trabalhada com os alunos/as, conforme entrevista inicial:

Quadro 10

<p>Trecho entrevista inicial com a professora da Educação Infantil-perguntas 13 e 14</p>
<p>PP: Você tem conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos? Do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA?</p> <p>LMS: Sim (ar de reconhecimento do ECA).</p> <p>PP: Como você possibilita a reflexão sobre as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos?</p> <p>LMS: Tratamos com uma linguagem mais simples, né? Porque assim como são crianças muito pequenas, não podemos colocar com esse ângulo tão... mas aí trabalhamos que o direito..., a criança tem direito a ter uma casa, um lar, ter pais, é... ter escola, que todas elas têm direito a ter escola, é... uma alimentação e que também dos direitos também tem também os deveres, tem dever/direito de vir para escola, mas tem o dever de vir para escola, estudar, cada criança que está aqui tem o dever de estudar porque estão vindo pra escola pra isso.</p>

Percebemos que a professora LMS não conseguiu expressar-se, com clareza, sobre o trabalho que desenvolve com as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos. No primeiro capítulo dessa pesquisa, destacamos que é importante trabalharmos os Direitos Humanos na Educação Infantil, visando à formação de indivíduos aptos a conviverem com a diversidade humana, cientes dos seus direitos, pois uma das consequências sobre a falta de conhecimento dos próprios direitos é a impossibilidade de exercer o direito essencial: o direito a ter direitos, conforme Ramos (2015). E recorrendo a uma prática transdisciplinar é possível pensar os problemas contemporâneos, não mais de forma fragmentada, mas oportunizando aos nossos alunos o exercício da criticidade, a construção de uma visão de mundo e de saberes mais amplos.

Nas atividades propostas na pós-leitura, apresentamos o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e os alunos/as realizaram uma seleção de figuras que representavam situações dos direitos das crianças e situações que não podem acontecer com as crianças, que estavam expostas no chão, no momento da roda de histórias. Após a seleção das figuras, as crianças falaram sobre suas escolhas:

Quadro 11

Episódio de discussão de histórias – Pós-leitura
(65) PP: Então, quem gostaria de falar por que escolheu essas figuras? (apontando para as figuras que as crianças seguravam nas mãos)
(66) ME: Nessa ela está no médico e nessa ela faz tarefa no chão...
(67) PP: Qual figura você vai colar onde representa os direitos das crianças?
(68) ME: Essa. (mostrando a figura da criança sendo atendida por um médico)
(69) PP: Seria um direito da criança ir ao médico? Por quê?
(70) ME: É... Sim... porque...
(71) JG: Quando eu fico doente, eu vou ao médico.
(72) PP: Certo, JG. Isso é certo. Mas vamos deixar ME responder. É um direito da criança, por quê?
(73) ME: Porque tem que tomar vacina. Não é bom ficar doente.
(74) PP: Por quê?
(75) ME: Você fica mole... dói a cabeça... não pode brincar lá fora...
(76) PP: Então é importante ir ao médico quando fica doente, para tomar vacina... se cuidar, se tratar. E é um direito porque ...
(77) ME: Porque tem que ir pro médico...
(78) PP: Certo. Porque as crianças têm direito a serem atendidas em primeiro lugar nos postos de saúde, nos hospitais sempre que precisarem. E a outra figura que você pegou?
(79) ME: Deve ter um lugar para fazer a tarefa (mostrando uma criança sentada no chão de terra batida escrevendo, numa sala onde tem um quadro com giz).

- (80) PP: Isso não está certo? (a aluna faz um gesto negativo com a cabeça). Como deveria ser a escola dela?
- (81) ME: Bonita. Igual a nossa.
- (82) PP: Você acha sua escola bonita, por quê?
- (83) ME: Porque sim.

(Aula Transdisciplinar 02)

Sabemos que a pós-leitura é o momento para o mediador proceder à ajuda da compreensão, como dito anteriormente por Brandão e Rosa (2010). Nesse sentido, o mediador, ao estimular e conduzir a uma reflexão, como proposto na atividade, sobre a escolha das figuras de situações que mostravam um direito da criança (saúde, prioridade para receber proteção e socorro) e uma situação que não deveria acontecer (um lugar apropriado para estudar), seguiu-se o que Tébar (2011) defende como experiência de aprendizagem mediada (EAM), definição apresentada anteriormente no item 3.2.2 desse trabalho, significando um meio de interação em que os estímulos que chegam ao sujeito são transformados por um agente mediador.

O professor possibilita a criança construir novas compreensões nas interações mediadas, conforme exemplificado nas falas entre os alunos e a professora pesquisadora. A criança pode desenvolver operações mentais, significados que modificam sua estrutura cognitiva para responder (cf. TÉBAR, 2011), como visto na fala entre a aluna ME e a professora pesquisadora (falas 73 até 83).

Quadro 12

Mês: Out

Conteúdo: Direitos de Infância

Pré-leitura: Hoje vamos assistir a um vídeo: Criança não trabalha, Palavra cantada. Vocês concordam que criança não precisa trabalhar? O que devemos fazer quando os direitos das crianças não são respeitados? Quem devemos procurar? O que podemos fazer?

Leitura/Recurso: Lembram que conversamos que as crianças tem direitos? Vamos ouvir uma história que fala sobre esses direitos: **Ser criança é... Estatuto da Criança e do Adolescentes para crianças de Fábio Sgroi** (TEXTO COMPLEMENTAR).

Pós-leitura: Realizada a leitura, refletir com a turma sobre quais dos direitos que eles ouviram/conheceram através do vídeo e da leitura do texto acham mais importantes. Listar numa cartolina e registrar através de desenhos.

Hora de duração: 2h

Prosseguimos abordando a temática direitos da infância na aula transdisciplinar 03, apresentando o texto complementar **Ser criança é... Estatuto da Criança e do**

Adolescente para crianças. Iniciamos a aula trazendo o vídeo Criança não trabalha, da Palavra Cantada, para realização da pré-leitura. Questionando, após a exibição do vídeo, se a criança precisa trabalhar, notamos, de acordo com as falas das crianças, mais teor argumentativo por parte delas sobre o trabalho infantil e as temáticas abordadas.

Quadro 13

Episódio de discussão de histórias - Pré-leitura
<p>[...]</p> <p>(84) PP: E então, vocês concordam que criança deve trabalhar?</p> <p>(85) AS: Trabalhar só quando crescer. A criança deve, olha tia ... ajudar a mãe, lavar os pratos, arrumar os brinquedos...</p> <p>(86) ME: Mas se o pai, a mãe estiver sem trabalhar... pode</p> <p>(87) PP: Você acha, ME? Mas nós vimos aqui nesse documento (mostrando o ECA) que a criança é de menor e não pode trabalhar ainda.</p> <p>(88) ME: Tia, se está precisando, tem que trabalhar, para ganhar nem que for um real...</p> <p>(89) PP: Você não acha que o pai ou a mãe podem tentar ver outro emprego, tentar conseguir outro trabalho?</p> <p>(90) AS: É... minha mãe tá vendendo bolinho lá no Leão (supermercado).</p> <p>(91) PP: Trabalhando, a criança perde sua infância, o direito de estudar, de brincar... Vocês não acham?</p> <p>(92) (Silêncio)</p> <p style="text-align: right;">(Aula Transdisciplinar 03)</p>

A resposta da aluna ME demonstra preocupação quando falta trabalho e o que isso acarreta financeiramente em casa. É preciso que todos ajudem e contribuam de alguma forma de acordo com a fala (88) da aluna ME. O trabalho dentro de casa também é destacado pelas crianças, conforme a fala (85), uma vez que, segundo AS, “trabalhar só quando crescer”. Uma ajuda que deve ser reconhecida e valorizada pelo adulto, pois é importante para a formação da criança, sua autoestima e uma forma de irem adquirindo responsabilidades.

E o trabalho com a literatura, na sua condição transdisciplinar, mais uma vez permite a discussão de temas que preocupam as crianças. O que coaduna com o pensamento de Zilberman e Rösing (2009), quando afirmam que, caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como mediadora entre cada ser humano e seu presente.

Após realizar a leitura do texto, os alunos/as disseram quais os direitos da criança que consideravam importantes e porque eram importantes. À medida que iam falando, íamos listando numa cartolina. As respostas foram as seguintes:

Quadro 14

Episódio de discussão de histórias – Pós-leitura
<p>(93) PP: AS, qual direito da criança você acha importante para escrevermos aqui? (94) AS: É o que fala da criança ir ao médico... (95) PP: Por quê? (96) AS: Porque quando fica doente ela deve ir ao médico e ele passar remédio para ela tomar... (97) MJ: Tia... eu acho que é ir para escola... (98) PP: Por que, MJ? (99) MJ: Para estudar, aprender muita coisa...</p> <p style="text-align: right;">(Aula Transdisciplinar 03)</p>

Os direitos da criança são abrangentes e estão inter-relacionados; não existe direito à educação sem condições de vida adequadas. Ao conhecer seus direitos, de acordo com o estatuto jurídico e social, a criança tem conhecimento que é sujeito de direito. A resposta da aluna MJ (fala 99) mostra seu entendimento da importância do direito de frequentar uma escola, espaço para estudar e aprender novos conhecimentos.

Dando prosseguimento as nossas aulas transdisciplinares, a leitura da obra **Flávia e o bolo de chocolate** possibilitou que as crianças refletissem sobre a questão das novas configurações familiares, uma vez que Flávia era adotada e sua família era constituída por ela e sua mãe, mas refletirem principalmente sobre a questão étnico-racial.

Quadro 15

<p>Mês: Nov Conteúdo: Família/Étnico racial (Respeito às diferenças) Pré-leitura: Qual a sua comida favorita? Será que todo mundo gosta das mesmas coisas? Ou temos gostos diferentes? Quem cozinha na sua casa? Para cozinhar, a pessoa precisa usar alguma receita? Por quê? Alguém aqui conhece alguma receita de alguma comida? Convidar a merendeira para ensinar como se faz um bolo de chocolate. Organizar a receita numa cartolina. Servir um bolo de chocolate. Gostaram do bolo? Qual a cor do bolo? Vocês acham que tem algum problema uma pessoa ser diferente da outra? Leitura/Recurso: Nossa história de hoje será: Flávia e o bolo de chocolate de Miriam Leitão. Comentar um pouco sobre a autora e ilustrador Pós-leitura: Como era formada a família de Flávia? E a sua? Você conhece uma família igual a de Flávia? Flávia descobriu que não tem problema ser diferente da outra pessoa, o que importa é gostarmos de nós mesmos, de como somos e respeitar o outro como ele é. Você tem uma amiga ou amigo de que você goste mais? Pode ser daqui da escola ou da rua onde você mora... como ela / ele é? Você gosta dela/dele por quê? Pintar, recortar flores e entregar ao colega falando: “você é meu amigo, eu respeito você, eu gosto de você do jeito que você é”. OBS: Pedir que os alunos tragam fotos de pessoas de sua família</p>

Horas de duração: 2h

De acordo com Vera Teixeira Aguiar (2001), as histórias que envolvem sentimentos infantis atingem a emoção do pequeno leitor, ao tematizar e se estruturar em torno das relações familiares, quando a criança precisa resolver conflitos com os pais, desfrutar espaço e atenção com os irmãos, aceitar novos membros (como a esposa do pai, o marido da mãe, um irmão mais novo), enfim, descobrir modos de amar e se relacionar. Passemos ao trecho do episódio a seguir:

Quadro 16

Episódio de discussão de histórias - Pré-leitura	
(100)	PP: TC, você disse que precisava de que para fazer o bolo?
(101)	TC: Da receita!!!
(102)	PP: Vamos escutar a tia (merendeira) falar o que precisa para começar a fazer o bolo.
(103)	M (Merendeira): Essa receita é muito fácil de fazer. Podemos fazer usando a batedeira. Mas como não temos isso aqui, vamos bater com a colher.
(104)	ME: Tem essa colher aqui...
(105)	TC: Eu bato igual a minha mãe...
(106)	M: Vamos precisar de margarina, ovos...
(107)	JG: Tá vendo que precisa de ovos... (olhando para a outra colega).
(108)	TC: Tia, deixa eu colocar...
(109)	M: Todo mundo vai ajudar, tá bom? Vamos começar com a margarina...
(110)	Diretora: Eu vou querer um pedaço desse bolo!! (aparecendo na cozinha)
(111)	MJ: Não! É nosso!! (Risos)
(112)	ME: A gente pode dar um pedacinho...

(Aula Transdisciplinar 04)

O ambiente educativo cumpre um papel fundamental na integração das experiências infantis. Ele não se restringe aos espaços físicos e materiais, mas abrange também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva, os valores que se exprimem nas ações e as experiências educativas promotoras de desenvolvimento humano e que trazem consigo as regras da tolerância, do respeito, da responsabilidade, do prazer de estar em grupo.

As crianças participaram dessa atividade na cozinha da escola com muita alegria, sem competitividade nem discussões, ensinando ao colega o que ele não sabia fazer (fala 107) e a participação da merendeira foi importante, pois, com paciência, conduziu e permitiu às crianças, uma a uma, contribuírem para a realização da atividade proposta (fala 109). O saber matemático foi apresentado através da quantidade utilizada nos ingredientes, o saber da experiência do dia a dia como cozinheira também foi levado em consideração, quando

descobrimos não ter a farinha de trigo para polvilhar a forma de bolo e a merendeira sugeriu substituir pelo flocão de milho.



Na cozinha da escola - Aula Transdisciplinar 04

O preconceito e a discriminação são um problema sério, de proporções graves, que está presente não só no espaço escolar como também em outros setores da sociedade. Outro momento significativo, na aula transdisciplinar 04, foi na pós-leitura, quando foi discutida com as crianças a importância de respeitar o outro como ele é e aceitarmos a nós mesmos como somos; foi pedido que as crianças pintassem flores e entregassem ao colega falando: “Você é meu amigo, eu respeito você, eu gosto de você do jeito que você é”.

Foi um momento de refletir com os alunos sobre o respeito à diversidade, de estimular o diálogo e a interação com as diferenças. A escola deve apresentar propostas contra situações desumanizadoras, preconceituosas e discriminatórias que as crianças vivenciam e incentivar ações que reduzam ou eliminem essas situações.



Crianças mais acolhedoras, mais sensíveis – Aula Transdisciplinar 04

Para Morin (2011), existem sete saberes fundamentais que deveriam ser observados em toda a sociedade. Entre eles está o ensino sobre a compreensão humana.

Segundo o autor, nunca se ensina sobre compreender uns aos outros, que é preciso compreender a compaixão, que significa sofrer junto. É isso que permite a verdadeira comunicação humana. E os alunos, percebíamos, começavam a demonstrar respeito pelo sofrimento do colega, escutar o que eles tinham a dizer, rir e brincar junto com o colega, sem muita discussão nem brigas.

Na aula transdisciplinar 05, a obra trabalhada foi **O livro da família** e, na atividade de pré-leitura, as fotos (de familiares dos/as alunos) trazidas pelas crianças serviram para começarmos a conversar sobre a família de cada um e o que fazem para ajudar em casa. Indagamos se elas conheciam famílias parecidas com as delas ou diferentes na sua formação. As crianças responderam que sim e citaram diversas configurações: que moravam com avó, mãe e irmãos; pai, mãe e três irmãos; mãe e irmãos; mãe, tios, irmãos e primos,...

Quadro 17

Mês: Nov

Conteúdo: Família

Pré-leitura: Comentar cada aluno sobre as fotos de família que trouxeram e colocar num mural as fotos (falar quem está na foto, o que fazem, trabalham, ...).

Leitura/Recurso: Leitura da história: **O livro da família de Todd Parr**

Comentar um pouco sobre o autor e ilustrador

Pós-leitura: Vimos que existem diferentes tipos de família. Mas a sua é especial pois apesar das brigas, discussões, um não concordar com o outro, devemos respeitar, amar, tentar compreender o outro.

Faremos agora a seguinte atividade: o que eu gosto de fazer junto com minha família?

E registrar através de desenhos.

Horas de duração: 2h

Após a leitura da história e conhecerem diferentes tipos de família, as novas configurações familiares, as crianças desenharam o que gostavam de fazer junto com sua família. Eles registraram passeios à praia, passear, brincar. Comentaram que o que mais gostavam era quando saíam todos juntos. De acordo com o Art. 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente, toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, no caso da falta da família natural, lhe será assegurada família substituta.

A proposta planejada para a aula transdisciplinar 06 foi a seguinte:

Quadro 18

Mês: Nov

Conteúdo: Étnico racial (Respeito às diferenças)

Pré-leitura: Distribuir no chão figuras geométricas (forma e cor diferentes). Cada aluno pegará uma figura e formará dupla e cada dupla irá dizer uma coisa que tem de diferente do seu colega e uma coisa igual. Comparar as figuras pela cor e forma

diferenças e semelhanças. Vamos pensar e dizer nomes de objetos que tenham essas formas que vocês pegaram.

Vocês notaram que as coisas, os objetos, as pessoas têm coisas parecidas, mas também possuem diferenças? Isso é bom ou ruim? Ser diferente do outro ou todo mundo tem que ser igual?

Leitura/Recurso: Agora a nossa história de hoje será o livro: **Tudo bem ser diferente de Todd Parr.**

Pós-leitura: Entregar uma atividade em que deverão desenhar: comida predileta; um amigo; uma brincadeira; uma pessoa da família de que gosta mais.

Conversar sobre a atividade que realizaram.

Horas de duração: 2h

Observemos o episódio de pré-leitura a seguir:

Quadro 19

Episódio de discussão de histórias - Pré-leitura
(100) PP: Vocês notaram que as coisas, os objetos, as pessoas têm coisas parecidas, mas também possuem diferenças? Isso é bom ou ruim? Ser diferente do outro é bom ou ruim? Ou todo mundo tem que ser igual?
(101) FC: O que é que tem ser diferente? Eu também sou diferente da minha mãe. Eu pareço com meu pai.
(Aula Transdisciplinar 06)

No episódio apresentado, destacamos a resposta da aluna FC (fala 101) e sua compreensão em relação em aceitar o outro, respeitando as diferenças que cada um, como ser humano, possui, como a cor de pele, os gostos... Após a atividade realizada na pré-leitura da obra **Tudo bem ser diferente**, em que os alunos/as escolhiam uma figura (geométrica) e formavam duplas e cada dupla dizia uma coisa que tem de diferente do seu colega e uma coisa igual, assim como, comparavam as figuras pela cor e forma, observando as diferenças e as semelhanças. Depois diziam nomes de objetos que tinham essas formas.

A fala da aluna mostrava que ser diferente não tinha importância. Você pode parecer com algum membro da sua família na aparência ou no caráter.

Quadro 20

Mês: Nov

Conteúdo: Étnico racial (Respeito às diferenças)

Pré-leitura: Apresentar, todos sentados no chão em círculo, o mapa mundi. Lembrar que já vimos um mapa em forma de globo, bola. Pedir que localizem o Brasil e sua bandeira. Em conversa, falar que existem crianças no mundo todo, de vários países, cada um com seus gostos, diferenças, amigos, escolas, família, roupas e brinquedos.

Leitura/Recurso: Realizar a leitura do livro: **Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo da UNICEF** (TEXTO COMPLEMENTAR).

Pós-leitura: Vocês viram que, na historinha, diz que tudo bem termos uma cor

diferente, não ter cabelo, ter orelhas grandes, ...
 Você gostaria de ser igual ao seu colega? Em quê? Por quê?
 Tem alguma pessoa que você admira? Quem? Por quê?
 Você acha que todo mundo tem que ser igual? Por quê?
 Vamos agora, escolher uma cor e desenhar nossa mão para montar um mural onde terá a frase: “Tudo bem ser diferente. Você é especial e importante apenas por ser como você é” (Todd Parr).
Horas de duração: 2h

Na aula transdisciplinar 07, o livro trabalhado foi **Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo**, da UNICEF, um texto complementar. Dando continuidade à análise, na atividade de pós-leitura as crianças demonstraram envolvimento na discussão, quando relacionaram a informação que obtiveram com a leitura com as que já tinham conhecimento.

Quadro 21

Episódio de discussão de histórias - Pós-leitura
<p>(102) PP: Vejam, são crianças com costumes, cultura diferente. (103) AS: Elas são de outros países... (104) PP: Esse é Carlito. Ele mora na Argentina. O brinquedo preferido dele é bicicleta. Olha como é a farda de ele de ir para a escola... (105) AS: Tia, onde fica a Argentina? Vamos procurar no mapa? (106) PP: A Argentina fica aqui perto do Brasil (mostrando no mapa). (107) JG: Messi é da Argentina!! (108) PP: Isso mesmo! Diga aos seus colegas quem é Messi. (109) JG: Ele é jogador.</p> <p style="text-align: right;">(Aula transdisciplinar 07)</p>

O aluno AS pergunta sobre a localização da Argentina, que não está no texto, mas que foi suscitada pela leitura do texto e AS já tem conhecimento que pode obter essa resposta no mapa, instrumento que foi apresentado aos alunos/as na aula transdisciplinar 01.

Conforme os estudos de Kleiman (1995, p. 9), “A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender”. Então, segundo a autora, controlar os nossos processos cognitivos e refletir sobre o conhecimento são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor competente que “lê as entrelinhas”, identificando elementos implícitos, reconstruindo o não-dito, fazendo inferências, percebendo relações com um contexto maior.

Vejamos a aula transdisciplinar 08:

Quadro 22

Mês: Nov

Conteúdo: Gênero

Pré-leitura: Listar nomes de brinquedos. Selecionar com eles o que eles considerariam de meninos e de meninas.

Depois, passar uma caixa (com o fusquinha cor-de-rosa dentro) e pedir que os alunos tentem adivinhar o que tem dentro, qual o brinquedo que estaria dentro da caixa.

Mostrar (ao descobrirem/adivinharem) o carrinho e questionar: seria um brinquedo para menino ou para menina? Por quê?

Leitura/Recurso: Vamos escutar agora uma história em que 2 crianças, por causa de um fusquinha que era cor-de-rosa, não queriam brincar com ele.

Livro: **O fusquinha cor-de-rosa de Caio Riter**. Comentar um pouco sobre o autor e ilustrador

Pós-leitura: Então, gostaram da história?

Vocês acham que as crianças agiram corretamente ao não querer brincar com o fusquinha por pensarem que carro é coisa de menino e a cor rosa é cor de menina?

Mulher dirige carro? Vocês conhecem alguma? Homem usa roupa cor de rosa? Quem dos meninos aqui tem uma roupa rosa ou conhece algum homem que tenha? Vamos levar esses 2 carrinhos (rosa e preto) aos homens e mulheres que trabalham aqui na escola e perguntar qual carrinho eles escolheriam e por quê? E o que poderíamos fazer ou dizer para eles não terem preconceito ou essas besteiras de dizerem que isso é coisa de homem e isso é coisa de mulher? Atividade xerocada: Pintar a figura de um fusquinha. Se você fosse comprar um carro, qual seria a cor dele? Para comprar um carro é preciso o quê? (Mostrar os documentos de um carro, carteira de motorista, é preciso pagar as taxas, colocar gasolina... e falar dos gastos e responsabilidades de ter um carro).

Horas de duração: 2h

Para a aula transdisciplinar 08, a obra escolhida foi **O fusquinha cor-de-rosa**. A questão sobre gênero foi discutida a partir do brinquedo, um fusquinha rosa, trazido dentro de uma caixinha pela professora pesquisadora: seria um brinquedo para menino ou para menina? Após a leitura da história, a atividade proposta foi os alunos/as levarem dois carrinhos (um rosa e um preto) até alguns funcionários da escola e perguntar qual dos dois eles escolheriam e por quê. Vejamos o que responderam e a posição das crianças diante das respostas.

Quadro 23

Episódio de discussão de histórias - Pós-leitura
<p>(110) MJ: SAL (vigia), qual carrinho você escolheria?</p> <p>(111) SAL: Esse preto.</p> <p>(112) MJ: Por quê?</p> <p>(113) SAL: Ele é bonito. Esse rosa é cor de menina, não é? Homem não usa rosa.</p> <p>(114) MJ: Usa sim. Homem e mulher usa rosa. Tudo é igual. Eles dirigem carro. Os dois. Não tem diferença.</p> <p style="text-align: right;">(Aula Transdisciplinar 08)</p>

A resposta (114) da aluna dada ao funcionário (vigia) vem mostrar que, após as discussões realizadas na aula, provocadas pela leitura literária, temas como discriminação e

preconceito começam a ser revistos pelas crianças. Lajolo (2000) defende que é à literatura que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos, através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus desejos, seus pensamentos. E percebemos que, sob a ótica transdisciplinar, a discussão que a literatura possibilita, sobre temas que emergem dos Direitos Humanos, é possível acontecer na Educação Infantil, pois as crianças, nessa idade, estão abertas ao diálogo, não há resistência ao novo, são sinceros nas suas colocações, possuem uma escuta mais sensível. Logo a mudança de consciência, de visão e de atitude começa a ocorrer de forma articulada.

A outra atividade sugerida para as crianças possibilitou outros conhecimentos como saber para que serve a carteira de motorista, documento de um carro, as despesas que um carro tem (pagamento de taxas, o preço de gasolina), além da responsabilidade ao dirigir.

Segundo Martins (2004), a leitura ultrapassa o processo de decodificação, pois possibilita que os indivíduos organizem os conhecimentos adquiridos, estabelecendo conexões entre as situações novas e as situações conhecidas e, a partir daí, resolverem os problemas que surgem, vivenciando leituras de alta significação, as quais os habilitam a ler tudo e qualquer coisa. Por isso a importância do nosso contexto pessoal, pois ele nos fornece meios para o desenvolvimento da prática da leitura. Ao lermos um texto (qualquer texto), colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados. O leitor, no sentido amplo da palavra, é aquele que interpreta um texto à luz de seu contexto, estabelecendo relações entre as ideias produzidas e a vida concretamente vivida em sociedade.

Prosseguindo, apresentamos a aula transdisciplinar 09:

Quadro 24

<p>Mês: Dez</p> <p>Conteúdo: Gênero</p> <p>Pré-leitura: Menino chora? Homem chora? Vamos assistir agora uma história de um menino que chorava por tudo e veremos o que aconteceu. Assistir ao vídeo Livros animados – do projeto A cor da Cultura DVD 1: O menino Nito.</p> <p>Leitura/Recurso: Pedir que algum aluno recontе a história usando o livro O menino Nito de Sonia Rosa Comentar um pouco sobre a autora e ilustrador (professor/mediador).</p> <p>Pós-leitura: Então, o que acharam da história de Nito? Meninos e meninas têm os mesmos direitos? Como funciona a divisão das tarefas domésticas na sua casa? Você acha certo que, dentro de casa, as tarefas domésticas sejam divididas para todos? Por quê? Você tem alguma tarefa específica na sua casa? Qual? Conversar com as crianças sobre o que o autor apresenta no livro: Se você é um menino, procure sempre considerar a menina tão importante quanto você, pois ela é corajosa, inteligente e não esconde o que</p>

você sente. E se você é uma menina, nunca aceite ser tratada como inferior. Você tem valores e direitos iguais aos meninos.
 Vamos desenhar algumas profissões que você conhece em que homens e mulheres podem ter. Conversar sobre o que desenharam.
Hora de duração: 2h

O menino Nito foi o texto literário utilizado na aula transdisciplinar 09. Antes de apresentar a obra, foi passado o DVD do projeto A cor da cultura, que trazia a história do livro. Foi outra forma de apresentar a história que seria abordada nessa aula. Estávamos dando prosseguimento à discussão sobre a questão de gênero: menino não chora? As crianças responderam que sim, que ele tem esse direito.

Na pós-leitura, questionamos sobre as atividades que os homens e mulheres da família dos alunos/as exercem dentro de casa e pedimos que falassem sobre profissões que tanto homens e mulheres ocupam na nossa sociedade. Dentre as respostas, as profissões citadas foram: policial, dentista, médico, motorista de ônibus.

Conforme Arnt (2010), os espaços para uma aprendizagem integrada devem considerar a inteireza humana, envolver e criar condições para atitudes de abertura, flexibilidade, tolerância, respeito. Esse entendimento, levado ao cotidiano escolar, exige a criação de um espaço de diálogo, em que o respeito e a escuta ao outro são fundamentais, já que não é possível garantir a igualdade sem tolerância à diferença e assegurar discussões sobre os direitos humanos.

Dessa forma, a última aula transdisciplinar 10 foi destinada a avaliar o que foi realizado nesse período dedicado à pesquisa.

Quadro 25

Mês: Dez
Atividade: Avaliar o que foi produzido ao longo das aulas transdisciplinar.
 Vocês lembram as histórias que foram trabalhadas?
 Qual a história que você mais gostou? Por quê?
 Existe alguma coisa, em nosso mundo, que você gostaria de mudar? O quê? E como seria a melhor maneira para ajudar a fazer essa mudança?
Hora de duração: 2h

Sabemos que, segundo Nicolescu (1999), trabalhar numa perspectiva transdisciplinar possibilita dialogar com duvidar, pesquisar, questionar e construir conhecimentos que, novamente, podem ser postos em dúvida, porque estão permanentemente em mutação.

As crianças demonstraram envolvimento nas atividades propostas e, quando questionadas de qual história gostaram (foi exposto na roda da conversa todos os livros trabalhados), se existia alguma coisa em nosso mundo que gostariam de mudar ou como seria a melhor maneira para ajudar a fazer essa mudança, responderam:

Quadro 26

Aula Transdisciplinar 10
<p>(115) PP: Qual a história de que vocês mais gostaram? (116) A maioria respondeu: a história de Flávia e o bolo de chocolate. (117) PP: Por quê? (118) JG: Porque aprendemos muita coisa... como fazer um bolo, conhecer a cozinha da escola. (119) PP: Existe, em nosso mundo, algo que gostariam de mudar? (120) ME: A violência. Como aconteceu com Malala, tia. O homem atirou nela. Na minha rua sempre tem briga. (121) PP: E qual seria a melhor maneira para mudar situações como essas (referência a Malala)? (122) AS: Prendendo quem faz isso. (123) ME: Acho que conversando, tia.</p>

De acordo com Ferreira (2007), o conceito de conhecimento com o qual se lida numa aula transdisciplinar não deve estar atrelado unicamente ao viés da dimensão cognitiva, mas deve considerar, outras dimensões do saber. E Amarilha (2006, *apud* FERREIRA) afirma que a leitura literária pode amadurecer o sujeito da recepção tanto no nível da cognição quanto no nível da emoção sem que isto esteja subdividido em partes opostas e excludentes. Ou seja, ao quebrar a rotina de uma aprendizagem que sempre acontecia dentro da sala de aula, os alunos/as puderam ter contato, conhecer, compartilhar outros espaços dentro da escola. Assim como relacionaram situações vividas pelo personagem da história, com a vivência deles em que brigas e discussões aconteciam. Vale ressaltar que, no decorrer das atividades, os alunos amadureceram, a participação deles foi total e a última resposta dada pelos alunos AS e ME: “Acho que conversando, tia”, retrata o que Morin (2011) apresenta na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, referente ao sétimo saber que é a ética do gênero humano, a qual defende que não devemos querer para outrem aquilo que não desejamos para nós mesmos.

Quando realizamos a entrevista final com a professora LMS, ela afirmou que estava percebendo que as crianças estavam diferentes, com atitudes mais questionadoras. Veja-se o diálogo descrito no quadro abaixo:

Quadro 27

Trecho entrevista final com a professora da Educação Infantil-perguntas 04 / 05 / 06

PP: É possível trabalhar a leitura literária numa perspectiva transdisciplinar?

LMS: Sim. É possível, mas é preciso conhecer as obras e planejar as atividades senão nada acontece.

PP: E a mediação feita pela pesquisadora surtiu alguma mudança nos alunos?

LMS: Sim. Eles estão mais participativos, querendo ouvir histórias, escutando mais os colegas.

PP: E em você?

LMS: Eu gostei demais. Fui pesquisar, quando cheguei em casa, sobre a menina... a Malala... Fiquei curiosa pela história dela. Como essa menina luta pela educação, não é?

À fala da professora LMS, ao responder que é preciso conhecer as obras, planejar e ao dizer que sente curiosidade em descobrir mais sobre a situação vivida pela personagem (Malala), associamos o pensamento de Coelho (2000), quando afirma que, nesse processo, é possível tecer, tendo a literatura orientando-nos como o “fio de Ariadne” (expressão utilizada por Coelho), as informações do passado, pelo exercício da memória; do presente, com tudo o que está circulando de informações no mundo, como os temas emergentes que estão em evidência; e das projeções que podem ser feitas em termos de futuro, através de desejos, de projetos, um ensino transdisciplinar, levando em conta a realidade de cada um.

De acordo com Coelho (2000), os diálogos estabelecidos entre o texto literário e as várias contextualizações (o contexto em que viveu o autor/a autora, a vivência/experiência dos alunos e do professor) configuram, também, a perspectiva de leitura transdisciplinar. Ou seja, de uma leitura não apenas da obra em si, mas em conjunto com os textos apresentados anteriormente, com os assuntos enfocados em outros “conteúdos” disciplinares, enfim, em consonância com a própria compreensão de mundo. Ou como diz Coelho (2000, p. 22), “a ‘informação’ a ser transmitida deve equilibrar-se com a ‘formação’ dinâmica da personalidade e da consciência crítica do aluno através do estímulo ou provocação de suas potencialidades”.

Ao comentar que os alunos estão mais participativos, questionadores, escutando mais os colegas, a professora LMS informa mudanças no comportamento das crianças que são decorrentes de aulas mais dinâmicas, mais dialógicas. Pela resposta da professora, constatamos, então, que as atividades que envolvem a leitura precisam ser apresentadas à criança leitora como ato estimulante, atraente, interessante, prazeroso, dando ênfase ao ludismo e à versatilidade. O professor, ao planejar seu trabalho com a leitura, estará contribuindo para que o aluno participe da descoberta do real desencadeado pelo poder imagético do texto e do prazer da exploração dos recursos da linguagem que todo texto estético mobiliza.

Também é importante ressaltarmos que, ao trabalhar na perspectiva de Direitos Humanos, o professor deve estar atento para o fato de que não se trata de uma atividade específica ou momentos reservados para se trabalhar com os Direitos Humanos. São temáticas que devem, sim, permear todo o conteúdo escolar. Conforme Morin (2011), é preciso romper com a fragmentação do conhecimento em campos restritos, no interior dos quais se privilegiam determinados teores, e também eliminar a estrutura hierárquica vigente entre as disciplinas. Reformar essa tradição requer um esforço complexo, uma vez que esta mentalidade foi desenvolvida ao longo de inúmeras décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confrontando nossas expectativas, fruto de nossas leituras, experiências e a realidade encontrada no ambiente escolar pesquisado, a reflexão que ora concluímos parte da convicção de que a leitura dos textos literários permitiu e possibilitou despertar nas crianças uma consciência social, política e humana, preparando-as progressivamente para a tomada de atitudes e de decisões responsáveis sobre os problemas que estão relacionados aos direitos humanos.

Isso está relacionado à questão que foi proposta a ser respondida no início de nosso estudo - O uso da literatura em sala de aula, numa abordagem transdisciplinar, com crianças matriculadas na Educação Infantil, possibilita que temáticas emergentes relacionadas

aos direitos humanos sejam tratadas por meio da mediação pedagógica? – e chegamos a essas considerações finais, destacando a complexidade daquilo que acontece na prática pedagógica (envolvendo professor, alunos, o contexto escolar, a vivência dos alunos fora da escola) e a responsabilidade que temos com o trabalho que desenvolvemos com crianças da Educação Infantil, o que envolve o educar e o cuidar.

Sabemos que toda atividade envolvendo a literatura resulta num fazer transformador, numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que é e o que pode ser. Escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado para apresentar-se uma história, requer do mediador conhecer os alunos e seus interesses, respeitando a liberdade de serem, de sentirem e de criarem, ajudando-os em todo momento que for necessário.

Temos conhecimento que ser leitor de literatura, na escola, é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras da poesia; ser leitor é também posicionar-se diante da obra literária, questionando ou afirmando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.

Por meio da análise das aulas transdisciplinares, foi possível refletir e compreender a relevância do texto literário numa perspectiva transdisciplinar para emergir problemáticas associadas aos Direitos Humanos, possibilitando a formação de crianças mais criativas, acolhedoras e críticas. A pesquisa desenvolvida permitiu-nos, também, entender que a abordagem transdisciplinar é ainda desconhecida e pouco discutida no espaço escolar, assim como o é o trabalho com a leitura literária, numa perspectiva da escolarização adequada defendida por Soares (2003).

Consideramos relevante retomar alguns pontos sobre a prática pedagógica de leitura literária realizada pela professora pesquisadora, buscando relacioná-la com alguns aspectos por nós enfatizados e apontarmos algumas dessas reflexões que abrem caminhos para novos estudos os quais possam colaborar com as escolas, professores e alunos.

Um primeiro ponto, que consideramos ser importante destacar, diz respeito ao resultado geral da pesquisa. Constatamos que, quando bem orientada, numa leitura lúdica e dinâmica, ao invés de uma leitura impessoal, a criança formava opinião própria, começava a conhecer um autor, um gênero literário, desenvolvendo todo um potencial crítico. Conversar com os alunos sobre o que foi lido foi fundamental, pois foi nesse diálogo que as atividades de leitura adquiriram sentido e puderam tornar-se práticas significantes.

Também destacamos a reflexão que íamos fazendo durante a nossa ação (mediação), e concordamos com Santos, Sommerman e Santos (2009), de que as atividades

transdisciplinares desvelam nossa dificuldade em lidar com o diverso. Os obstáculos são os nossos próprios olhares condicionados pela cultura na qual nos criamos e sob a qual vivemos.

Constatamos no decorrer de nossa pesquisa, que é possível realizar um ensino transdisciplinar na Educação Infantil, entendendo o currículo, não como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, mas como uma proposta que explicita concepções de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil.

Entretanto, verificamos, também, com nossa pesquisa, que ainda há muito o que se dizer e pesquisar sobre a relação que a transdisciplinariedade possui com o ensino escolar. Por conseguinte, de acordo com os resultados alcançados, cabe ao professor a tarefa de se auto-educar na construção do saber transdisciplinar, buscando construir um espírito reflexivo, em que é preciso compreender que a disciplinaridade é importante, mas insuficiente para a compreensão do próprio objeto, talvez de uma realidade mais complexa. Assim é que se deve admitir a influência de outras disciplinas na solução de alguns problemas específicos de uma área, como também reconhecer a importância de um novo olhar, ou de um olhar através de uma outra perspectiva.

É certo que não se pretende quebrar a ideia de disciplinaridade. Sem dúvida, é importante manter a estrutura de uma disciplina com o seu objeto, como categoria que organiza o conhecimento científico. Porém não se admite mais o fechamento completo, prejudicial a uma compreensão mais racional do objeto e da totalidade de um ramo do conhecimento. A circulação de ideias e conceitos entre disciplinas distintas permite a evolução do conhecimento.

A análise dos dados apresentados permitiu-nos verificar que é imprescindível que professores e alunos leiam sempre, diariamente, com objetivos significativos, utilizando estratégias de leitura variadas, refletindo e opinando sempre. Como mediador de leitura, o professor é o especialista que precisa conhecer, selecionar e indicar a leitura de livros para a criança, mas não pode esquecer que é preciso que ele mesmo seja um usuário assíduo da literatura. O mais importante, nesse processo, é reservar um momento para planejar essas atividades e compreender, em profundidade, a natureza da literatura infantil, conhecer a diversidade de seu acervo e dominar meios de intervenção garantidores de uma prática eficaz que atenda às várias dimensões (cognitiva, afetiva, social, espiritual...) do leitor em formação.

Constatamos, em vista do exposto, que os aportes teóricos a que recorremos em nosso estudo nos auxiliaram a entender que o texto literário, devido a sua natureza interativa, viabiliza uma proposta de ensino transdisciplinar. E desenvolver um trabalho transdisciplinar

leva em conta o ser humano na sua totalidade, suas diferentes realidades, criando condições para atitudes flexíveis, de tolerância, respeito e reflexão sobre a vida.

Outro ponto que deve ser ressaltado é que os momentos de discussões de pré-leitura e de pós-leitura (acreditamos que sim) promoveram a criança à condição de sujeito falante, tornando o espaço sala de aula em um lugar de interlocução de e sobre leituras. As histórias contadas para os alunos da Educação Infantil da escola pesquisada, com certeza, colaboraram para o desenvolvimento das crianças, como leitoras e apreciadoras de textos de qualidade.

Destacamos também que o aprofundamento teórico e a convivência prática que este estudo proporcionou nos fizeram amadurecer científica e profissionalmente.

Creemos, portanto, ter confirmado nossa hipótese de que o uso da literatura em sala de aula, numa abordagem transdisciplinar, com crianças da Educação Infantil, possibilita que temáticas emergentes relacionadas aos Direitos Humanos, sejam tratadas por meio da mediação pedagógica. Entendemos que a leitura literária tem papel fundamental nesse processo, conforme as observações que empreendemos no curso da nossa pesquisa.

A pesquisa evidenciou que as temáticas emergentes relacionadas aos Direitos Humanos conseguem vir à tona nas tratativas da mediação pedagógica, em razão da natureza transdisciplinar do texto literário. Dentre as conclusões, destaca-se a de que o texto literário, mediado sob a ótica transdisciplinar, promove a reflexão sobre os Direitos Humanos, favorecendo a formação de indivíduos mais humanos, capazes de entender seu papel no mundo e de modificá-lo através de suas atitudes.

Os resultados evidenciaram que muito ainda poderá ser pesquisado sobre leitura literária numa abordagem transdisciplinar, e essa pesquisa é apenas mais uma contribuição.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. 4. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. In A. A. M. Evangelista; H. M. B. Brandão & M. Z. V. Machado (Eds.), **A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro – RJ, 20.07.74

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmano Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARNT, Roamaria de Medeiros. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinariedade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

BARRETTO, Vicente. Multiculturalismo e direitos humanos: um conflito insolúvel? In: BALDI, César Augusto (Org.). **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultix, 1979.

BATALLOSO, Juan Miguel. Educación, transdisciplinariedad y pensamiento ecossistêmico: uma aproximación a la práctica In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Orgs.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

BAUER W. Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In **Céu, inferno ensaios de crítica literária e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil In BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino; v. 20.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivill/LEIS/L8069.htm>

BRASIL. **Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes** – 20 anos do Estatuto / apresentação: Paulo de Tarso Vannuchi e Carmen Silveira de Oliveira (2010) - Brasília, D.F.: Secretaria de Direitos Humanos.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009) – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da justiça, UNESCO.

BRASIL. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos / Primeira fase. Brasília, 2012, UNESCO.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDAU, Vera Maria; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Susana; AMORIM, Viviane. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARTA CAPITAL. Perguntas e respostas: crise imigratória na Europa. Edição de 11/09/2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br>. Acesso em 02/02/2016.

CARVALHO, Edgar de Assis; MENDONÇA, Terezinha (Orgs.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

CETRANS (coord.). **Educação e transdisciplinariedade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria** – literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patricia. Infância e linguagem na obra de Bartolomeu Campos de Queirós: questões para a educação infantil In Kramer, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

COSTA, Marta Moraes. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibplex, 2007.

COSTA, Wanda Maria Maranhão. Pedagogia e complexidade: uma articulação necessária *In* CARVALHO, Edgar de Assis; MENDONÇA, Terezinha (Orgs.). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2012.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A Literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A Literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

FREITAS, Alessandra Cardozo. **Literatura e educação: ação argumentativa na discussão de histórias**. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

FRIEDMAN, Mark (2013). **Direitos Humanos**. São Paulo: Hedra Educação.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.

_____. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita** (Trad. Maria Elena Ortega Ortiz Assumpção). Bauru: EDUSC, 2011.

GRAVES, Michael; GRAVES, Bonnie. The scaffolded Reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. **Reading**. V. 29, n. 1, p. 29-34. Apr. 1995.

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adriane; BARBOSA, Sílvia. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos *In* KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JORNAL DO COMMERCIÓ. Crianças migrantes somem aos milhares. Recife, 1º de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.jconline.com.br> Acesso em: 1º de fevereiro de 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes/Unicamp, 1993.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KRAMER, Sonia; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; Carvalho, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinariedade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Janusz Korczak, precursor dos direitos da criança**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinariedade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinariedade e educação**. Novos fundamentos para iluminar, novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinariedade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Cultura e barbárie europeias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 14.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos do diálogo transcultural In: CARVALHO, Edgar de Assis; MENDONÇA, Terezinha (Orgs.). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NOVA ESCOLA. Edgar Morin. A escola mata a curiosidade. Edição 168, 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/escola-mata-curiosidade-425244.shtml>. Acesso em: 07 de março de 2016.

OLIVEIRA, Siro Darlan; ROMÃO, Luís Fernando de França. **A história da criança por seu conselho de direitos**. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil** – voz de criança. São Paulo: Ática, 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

PIETRI, É. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PRIORE, Mary Del (Org.). **A história das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Antes do depois**. Rio de Janeiro: Manati, 2006.

RAMOS, Andre de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

REICHERT, Evânia. **Infância a idade sagrada:** anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos. 4. ed. Porto Alegre: Vale do ser, 2013.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade:** em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Ana Cristina Souza. Formação de professores e os aspectos interdisciplinares e transdisciplinares da educação em química: uma experiência vivida através da prática de ensino In LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SCHILLING, Flávia. **Educação e Direitos Humanos**: percepções sobre a escola justa. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. (Org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Lílian Lopes Martin. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In A. Evangelista; H. Brandão & M. Z. Machado (Eds.), **A escolarização da leitura literária** – o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinariedade In MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Orgs.). **O pensar complexo na educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística In MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

TÉBAR, Lorenz. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

VAIDERGORN, José (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VASCONCELOS, Helena; SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina Souza. Professora, a maioria da turma não está entendendo nada! Construindo olhares e atitudes transdisciplinares In LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância;** apresentação e comentários SMOLKA, Ana Luiza. São Paulo: Ática, 2009.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. In A. A. M. Evangelista; H. M. B. Brandão juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

_____. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia. **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: **Leitura literária e transdisciplinariedade: uma ponte possível para os Direitos Humanos com crianças em sala de aula**

Pesquisador Responsável: **Nelma Menezes Soares de Azevêdo**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)**

Telefones para contato: (81) 32417929 - (81) 9 99663495

Nome do participante:

Idade: _____ anos - R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

_____ R.G. _____

Responsável legal: _____

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Leitura literária e transdisciplinariedade: uma ponte possível para os Direitos Humanos com crianças em sala de aula**”

, de responsabilidade da pesquisadora: **Nelma Menezes Soares de Azevêdo**

1- INFORMAÇÕES GERAIS DA PESQUISA

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em entrevista e observação participante que discutirá a respeito do tema A mediação da leitura literária e os

Direitos Humanos. Os procedimentos que serão utilizados na coleta de dados não envolverão riscos aos participantes. No entanto, a qualquer momento, os participantes poderão desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição, mas poderia retardar o processo investigativo. As entrevistas serão gravadas em áudio, com prévia autorização das professoras, e transcritas logo depois de realizadas, para complementar as informações memorizadas pela pesquisadora. E as contações de histórias serão videografadas.

A confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa serão garantidas. O uso dos dados da pesquisa serão exclusivamente utilizados para fins acadêmicos, que serão mantidos em arquivo físico ou digital, sob guarda ou responsabilidade durante cinco anos após o término da pesquisa.

O conhecimento produzido por essa investigação trará benefícios para os participantes do estudo e para a comunidade escolar e acadêmica de forma direta e indireta, pois poderá: a) propiciar conhecimento sobre a abordagem transdisciplinar e a importância para a educação infantil e, assim, possibilitar uma mudança de atitude, flexibilidade, tolerância, respeito, considerando a inteireza humana; b) refletir e ressignificar a compreensão de que a leitura literária, quando mediada de forma adequada, possibilita o diálogo sobre temáticas emergentes, no tocante aos Direitos Humanos.

O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Travessa Olímpio Bonald, 111, Salgadinho, Olinda. Telefone 81-999663495 ou 81- 32417929. azevedonelma@yahoo.com.br

Eu, _____, RG nº _____
 declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Ou

Eu, _____, RG nº _____,
 responsável legal por _____, RG nº _____
 declaro ter sido informado e concordo com a sua participação na
 pesquisa acima descrita.

Recife, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável legal

Nome e assinatura do responsável por
 obter o consentimento

Testemunha

Testemunha

Apêndice 2: Tópico guia da entrevista com a professora

Entrevista Inicial

1. Em quais turmas você leciona?
2. Você leciona há muito tempo na Educação Infantil?
3. Quais suas experiências com a Literatura Infanto-Juvenil?
4. Você se considera uma leitora assídua?
5. Gosta de ler? Ler sempre? Por quê? Qual livro que você leu e te marcou?
6. Com sua turma da Educação Infantil, você faz uso da leitura literária? Em qual momento?
7. Como você seleciona as obras infantis a serem lidas com as crianças? A escola tem um acervo? Você faz uso desse acervo?
8. Você planeja, prepara suas aulas para usar obras literárias? Como? Qual o objetivo?
9. Para você, o que seria mediação?
10. Você tem conhecimento do que seja transdisciplinariedade?
11. Você relaciona problemas sociais da atualidade referente a infância/criança à sua prática como professora de Educação Infantil?
12. Você tem conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos? Do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA?
13. Como você possibilita a reflexão sobre as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos?

Entrevista Final

1. O que você achou das aulas em que foram utilizadas as obras literárias?
2. Você definiria que a transdisciplinariedade é
3. Pelo que você observou, a transdisciplinariedade é viável numa escola?
4. É possível trabalhar a leitura literária numa perspectiva transdisciplinar?
5. A mediação feita pela pesquisadora surtiu alguma mudança nos alunos?
6. E em você?
7. Você acredita que é possível uma mudança de paradigma da prática educativa?
8. Por onde começar?
9. A proposta pedagógica da Prefeitura da cidade do Recife segue essa prática ou fica a desejar?