

**ELENI SANTIAGO SEIDEL**

**O PROFESSOR, A HISTÓRIA E A CRIANÇA: as aventuras e desventuras entre  
o Era uma vez e o Foram felizes para sempre**

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2007**

**ELENI SANTIAGO SEIDEL**

**O PROFESSOR, A HISTÓRIA E A CRIANÇA: as aventuras e desventuras entre  
o Era uma vez e o Foram felizes para sempre**

Dissertação aprovada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Lingüística, pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração, Lingüística Aplicada.

Orientadora: **Prof. Dr<sup>a</sup> Terezinha Kuhn Junkes**

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2007**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela magnitude de sua criação, em quem encontrei força nos momentos de fraqueza e cansaço e quando de minha incompreensão diante de tantas dificuldades, sempre me mostrou caminhos.

Aos meus pais: Rosalino (in memoriam) com quem aprendi os valores necessários para a vida e Paula que com sua doença ensinou-me o valor de pequenas ações e com quem tenho aprendido a andar devagar.

Ao meu marido e companheiro Ingo, pela paciência e compreensão quando meu olhar não encontrou o seu.

Aos meus filhos Camila e Lucas com a grandeza do meu amor e todo meu orgulho por chamá-los de FILHOS.

Aos amigos por não permitirem que minha ausência se transformasse em saudade.

Aos alunos do IV período do curso Normal Superior, turma 2006/II com minha profunda admiração.

A minha orientadora e professora Terezinha Kuhn Junkes por tantas vezes me falar ao coração e mostrar entre caminhos tortuosos e pedras, as flores.

A todos os professores, contadores de histórias ou não, que escolheram essa profissão e fazem dela uma obra de arte.

Ao IFES, pela abertura de espaço e por tornar possível o desenvolvimento da pesquisa junto aos acadêmicos. Obrigada.

**Há muito, as histórias têm mostrado simbolicamente o início da individuação com a partida da casa paterna.**

**Lá fora, certamente há perigos, desafios, quedas, mas nunca derrotas. No caminho da individuação, tudo são possibilidades de conscientização, tudo são vitórias.**

**Ser derrotado é ficar.**

**PAVONI (1989)**

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 01 - Questionário Aplicado aos Acadêmicos

Anexo 02 - Marionete de Palitos

Anexo 03 - Árvores Genealógicas

Anexo 04 - Histórias de Pais e Filhos

Anexo 05 - Fantoches da Aluna (Professora de Arte na Rede  
Pública Municipal)

Anexo 06 - Proposta de Atividades com a História das Bruxas.

Anexo 07 - Proposta de Atividades com a Lenda da Vitória Régia

Anexo 08 - Proposta de Atividades com a Lenda do Sol e da Lua

Anexo 09 - Proposta de Atividades com o Mito do Curupira

Anexo 10 - Proposta de Atividades com a Lenda do Negrinho do Pastoreio

Anexo 11 – Adivinhações

Anexo 12 – Frases Feitas

Anexo 13 – Ditados Populares

Anexo 14 - Artista Plástico Agê Pinheiro

Anexo 15 - Fotos da Realização do Trabalho com o Artista Plástico

Anexo 16 - Fotos dos Personagens do Boi de Mamão Confeccionado pelas Alunas

Anexo 17 - Avaliação do Trabalho com o Artista Plástico

Anexo 18 - História dos Irmãos Grimm

Anexo 19 - História de Charles Perrault

Anexo 20 - História de Hans Christian Andersen

Anexo 21 – Síntese das Apresentações dos Autores: Irmãos Grimm, Andersen e Charles Perrault.

Anexo 22 - Análise do Semestre Letivo

Anexo 23 - Autorização para Observação dos Acadêmicos

Anexo 24 - Termo Consentimento da Instituição

## RESUMO

A presente pesquisa inscreve-se no ramo da Linguística Aplicada e enfoca como ponto de investigação específico o Texto e Ensino. Aborda a contação de histórias na formação do professor e da criança com ênfase nas atividades de linguagem que promovem a interação entre os sujeitos: professor formador/ professor em formação/ criança. Apresenta os resultados obtidos no segundo semestre de 2006, no Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior, com a turma do quarto período do Curso Normal Superior e tem como objetivo: propor ações pedagógicas que possibilitem ao acadêmico, do curso Normal Superior, perceber a importância da contação de histórias na formação e estimulação das crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e como esta contação favorece a interação verbal. A pesquisa justifica-se por vir ao encontro dos professores, pesquisadores e acadêmicos envolvidos com o processo educacional; Os autores que sustentam teoricamente a pesquisa, no que se refere à interação verbal e à perspectiva interacionista da linguagem são Bakhtin e Vygotsky. Outros autores presentes na fundamentação do trabalho são: para a parte da leitura, o apoio veio de Teberosky e Colomer( 2003), Geraldi(1984 e 1987), Kleiman (1985, 1999, 2000) e Martins (1982). As histórias infantis, sua importância na formação social do indivíduo, sua linha temporal, sua articulação com a escola e com o professor, as estratégias de instrumentalização do professor emergiram das leituras de Zilbermam (1981), Lajolo(1981, 1985, 1999), Betelheim (1980), Faria (2004), Silva (1988), Girardello (2003), entre outros. O encaminhamento metodológico adotado para a pesquisa foi o da pesquisa-ação pelo fato de a pesquisa-ação partir das ações dos interlocutores (papel ativo), de sua atuação no meio social e da interação. A pesquisa foi realizada em dois momentos denominados: primeiro e segundo planos. Desenvolvimento do Primeiro Plano (professora/pesquisadora e acadêmicos/professores): partiu-se da proposta da ementa, leitura de textos teóricos para análise e discussão, elaboração de estratégias didáticas para o trabalho com a contação de histórias aos acadêmicos. Nessa primeira etapa o objetivo foi analisar a compreensão dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e da sua incorporação na prática pedagógica por parte dos acadêmicos. Na segunda parte, parte prática, os acadêmicos/professores contaram histórias aos seus próprios alunos nas salas de aula de suas respectivas escolas. Nessa etapa o objetivo foi analisar a interação acadêmico/professor x crianças na contação de histórias, a dinâmica discursiva que ocorreu nesse contexto escolar e como essa interação contribui para a formação social da criança. O desenvolvimento da pesquisa possibilitou perceber a importância que o papel do professor de ensino superior desempenha na formação dos futuros professores e a necessidade de conciliar teoria e prática para que haja uma

instrumentalização efetiva para a prática pedagógica desses futuros professores e dos que já o são. Também se percebeu como a interação constituída no processo interlocutivo colabora para a apreensão de conhecimento pelos acadêmicos assim como para o desenvolvimento e formação das crianças. A análise de dados comprovou o quanto a contação de histórias favorece a interlocução e a interação verbal assim como a compreensão, o vocabulário e o conhecimento das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** interação - professor – criança - contação - história

## **ABSTRACT**

The following research is inscribed in the field of Applied Linguistics and deals with Text and Teaching as a specific point of investigation. It approaches story telling in educating teachers and children with emphasis in language activities that promote interaction between the subjects: teacher educator/ teacher in training/ child. It shows results obtained in the second half of 2006 at the Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior with a 4th group of Higher Normal Course and its objective is to: Propose pedagogic actions that enable the academicians of the Higher Normal Course to understand the importance of story telling in the education and stimulation of children of Infant Education and Initial Grades of Fundamental Learning and how this story telling favors verbal interaction. This research is justified because it meets with teachers, researchers and academicians involved in the educational process; Authors who theoretically support the research, regarding verbal interaction and the interactive perspective of speech are Bakhtin and Vygotsky. Other authors present in the work's substantiation are: for the reading, support came from Teberosky and Colomer( 2003), Geraldi(1984 and 1987), Kleiman (1985, 1999, 2000) and Martins (1982). Child stories, their importance in the social education of individuals, their time line, their articulation with the school and teacher, teacher's instrumentation strategies emerged from readings of Zilbermam (1981), Lajolo(1981, 1985, 1999), Betelheim (1980), Faria (2004), Silva (1988), Girardello (2003), among others. The handling of adopted methodology for research was the research-action due to the fact that research-action starts from the interlocutor's actions (active role) as well as their procedure in the social and interaction environment. The action took place at two moments named: first and second plans. Development of the First Plan (teacher/researcher and academicians/teachers): starting from the proposal of synopsis, theoretical text reading for analysis and discussion, setting up of didactic strategies for the job by story telling to the academicians. At this first stage the objective was to analyze the understanding of acquired knowledge in the classroom and its incorporation into pedagogic practice by the academicians. In the second part, practical part, academicians/teachers told storied to their own pupils in the classrooms of their respective schools. At this stage the objective was to analyze the interaction of academician/teacher x children in story telling, speech dynamics occurred in this school context and how this interaction contributes to the child's social education. The development of the research enabled the understanding of the importance that the higher teaching makes in forming future teachers and the need to conciliate theory and practice in order to achieve effective instrumentation for the pedagogic practice of these future teachers and of those who already are. It was also realized how the interaction established in the process where the interlocutor helps with the knowledge

concern by academicians as well as for the educational development of the children. Data analyses proved how much the story telling favors children's speech and verbal interaction as well as vocabulary and learning.

**KEY-WORDS:** interaction – teacher - children - story telling

**Excluído:** ¶

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I	
1 -PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	21
1.1 A Interação .....	21
1.2 Histórico da Literatura Infantil .....	36
1.2.1 A Literatura Infantil no Brasil .....	41
1.2.2 A Literatura Infantil na Atualidade .....	46
1.3 A Escola, a Criança e a Literatura .....	50
1.4 A Leitura .....	60
1.4.1 A Leitura na Escola .....	60
1.4.2 A Leitura Compartilhada .....	67
1.5 As Crianças e o Ouvir Histórias .....	69
CAPÍTULO II	
2 A PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA .....	77
2.1 Metodologia da Pesquisa-Ação .....	77
2.2 A Instituição .....	78
2.3 Fase Exploratória dos Acadêmicos / Professores .....	80
2.4 Plano Geral de Ação .....	85
2.5 Planejamento e Desenvolvimento das Aulas .....	88
2.6 Material Didático .....	96
CAPÍTULO III	
3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA .....	97
3.1 Desenvolvimento do Primeiro Plano .....	97
3.2 Desenvolvimento do Segundo Plano .....	138
3.3 As Contações dos Acadêmicos aos seus Alunos : transcrições e análises .....	142

3.3.1 Transcrição e Análise das Contações da Acadêmica (A).....	143
3.3.2 Transcrição e Análise da Contação da Acadêmica (B) .....	153
3.3.3 Transcrição e Análise das Contações da Acadêmica (C).....	163
3.3.4 Transcrição e Análise das Contação do Acadêmico (D) .....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	181
REFERÊNCIAS .....	186
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO INFANTIL .....	190
ANEXOS .....	192

## INTRODUÇÃO

Há muito os professores têm se debruçado sobre o assunto: contação de histórias e têm discutido em encontros e em congressos a importância que isso adquire no processo de formação e de desenvolvimento da criança. Também não faltam dúvidas sobre o quão difícil é esta tarefa para os professores, que sempre estão atarefados, com carga horária extensa e que dispõem de pouco tempo para a preparação de suas aulas. Alguns até dizem que se não têm tempo para contar histórias a seus próprios filhos, como fazê-lo aos filhos dos outros; na verdade, essa atitude representa, em muitos, o medo e a insegurança de adentrar em um universo pouco explorado e por isso ainda muito desconhecido.

Muitos professores também vêem o livro didático como o material que já está ali para a função da leitura e de certa forma suficiente em si, não necessitando, então, das histórias dos livros infantis. O que se quer destacar é que as histórias não são só para serem lidas pelas crianças, mas também contadas pelo professor para que sejam mais um instrumento de ensino-aprendizagem na escola.

Ao se analisar o aspecto da contação de histórias, percebe-se que é possível diminuir a distância entre as histórias e seus contadores (aqui representados pelos professores) fornecendo a eles, em seu curso superior (é o que se pretende mostrar), subsídios que sejam capazes de modificar o quadro que se apresenta muitas vezes nas escolas: professores que não gostam de fazer uma contação de histórias a seus próprios alunos, embora afirmem que sabem da importância que a mesma adquire e consideram-se, ainda assim, grandes incentivadores do hábito de ler pelas crianças.

O tema da presente pesquisa é a contação de histórias na formação dos professores e das crianças. A contação como instrumento de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar; as dificuldades encontradas pelo professor da disciplina de Literatura Infantil na formação dos acadêmicos do curso Normal Superior; as dificuldades que esses acadêmicos encontram para realizar a contação de histórias aos seus próprios alunos.

Por isso pensou-se exatamente nessa formação do professor. Primeiro, prepará-lo para a contação e, a partir dessa preparação, observar o quanto a interação professora (pesquisadora) X professores/acadêmicos e professores/acadêmico X alunos na prática da contação de histórias é responsável pela formação e desenvolvimento de ambos: de um lado o professor/acadêmico (futuro professor ou já com anos de prática) e, de outro, as crianças (alunos desses acadêmicos nas escolas onde trabalham ou efetuam estágios).

O objetivo geral foi propor ações pedagógicas que possibilitassem ao acadêmico, do curso Normal Superior, perceber a importância da contação de histórias na formação e estimulação das crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e como esta contação favorece a interação verbal.

Para atingir esse objetivo, tornou-se essencial para a efetivação da pesquisa comprovar o que se diz enquanto professora/pesquisadora e enquanto acadêmico/professor, assim como saber de que forma a criança manifesta-se a partir dos vários momentos da história contada e, também, se o professor lança mão de recursos oferecidos pela pesquisadora durante as aulas que foram ministradas no curso acadêmico na disciplina de Literatura Infantil.

Nesse sentido, partiu-se do trabalho a ser desenvolvido durante o semestre letivo de 2006/II com os acadêmicos do curso Normal Superior do Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior, onde a pesquisadora atua como professora da disciplina de Literatura Infantil, desde o segundo semestre de 2005.

O grupo do IV período do Curso Normal Superior é formado por 28 alunas e 01 aluno. São, em sua maioria, professores que já atuam no magistério há algum tempo, mas que não possuem a habilitação exigida por lei para darem aula a crianças do Ensino Fundamental.

Tem sido grande a procura pelos cursos de formação de professores desde que se tornou obrigatório o diploma de conclusão de curso superior para todos os que já atuam como professores continuarem e para os que querem ingressar na carreira do magistério poderem fazê-lo. Dessa forma, entre os acadêmicos do curso há em grande número de profissionais com experiência no magistério que vêm em busca da habilitação; outros que escolheram o curso como opção profissional e, não raro, também encontramos profissionais que não possuem perfil para o magistério; vêm às aulas apenas para terem o diploma e com ele melhorarem o salário na aposentadoria (alguns faltando poucos anos para isto). Nestes professores, na maioria das vezes, não se percebe muito interesse em adquirir conhecimentos que auxiliem na sua prática pedagógica, que possibilitem um trabalho diferenciado, mais consistente. O que se percebe no painel da sala de aula dos acadêmicos envolvidos na pesquisa é um distanciamento grande entre os acadêmicos. Há os que muito vêm buscar, e vemos nestes a preocupação em manter seu emprego ou até conseguir um ou ainda melhorar a remuneração, fazer um bom trabalho, o interesse em melhorar sua atuação; e

aqueles que embora tenham a prática, seu trabalho como professor está longe de ser o de comprometido com a educação.

Ressalta-se, portanto, a importância que adquirem então os cursos superiores, responsáveis diretos pela formação dos professores em pesquisadores, engajados com as mais recentes teorias relativas ao processo ensino/aprendizagem. E, quando se fala em responsáveis na formação de professores, inclui-se a figura do professor formador desses acadêmicos. É ele que trará as concepções fundamentais, as teorias recentes que instrumentalizarão o futuro professor para que haja mudanças na prática pedagógica de cada um deles.

Evidencia-se assim um movimento duplo – o professor formador precisa promover a articulação entre teoria (formação) e prática como dois objetos constitutivos e apresentar proposta de implementação de mudanças práticas para que o futuro professor possa, dessa forma, contribuir na construção de novos paradigmas em sua atuação profissional.

A concepção epistemológica adotada para a pesquisa foi da pesquisa-ação, onde pesquisador e sujeitos estão envolvidos no mesmo processo na busca de solução conjunta. Conforme Pereira (2002) não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema pretende compreender e melhorar a atividade educativa.

O objeto da pesquisa é a formação e a prática docente como elementos constitutivos e não dissociados. Para a atuação na formação social da criança é preciso que se tenha não só o conhecimento teórico e técnico (o que fazer), mas também o conhecimento prático (como fazer) para que este se realize efetivamente.

Os cursos de graduação que visam à formação de professores de Educação infantil e do I ciclo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental apresentam em sua matriz curricular a disciplina de Literatura Infantil; alguns com carga horária de 60 horas/aulas e outros com 80 horas/aulas. É uma disciplina essencial à formação dos professores. Percebe-se também que nem sempre os professores compreendem a importância que a disciplina, e, principalmente a contação de histórias às crianças, possui ou adquire desde os primeiros acalantos, feito pelos pais ao embalar seus filhos, até seu processo de socialização com o universo externo ao núcleo familiar (amigos, parentes, escola). É preciso mostrar aos acadêmicos que também contribui e muito a contação de história para a solidificação das relações de afetividade, de formação de caráter, de conhecimento do mundo que rodeiam as crianças. Os subsídios que adquirem com a disciplina serão fundamentais para o trabalho com as crianças desde a oralidade, passando pela leitura e pela escrita.

A pesquisa foi realizada em dois momentos denominados: primeiro e segundo planos.

Desenvolvimento do Primeiro Plano (professora/pesquisadora e acadêmicos/professores): partiu-se da proposta da ementa, leitura de textos teóricos para análise e discussão, elaboração de estratégias didáticas para o trabalho com a contação de histórias aos acadêmicos. Nessa primeira etapa o objetivo foi analisar a compreensão dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e da sua incorporação na prática pedagógica por parte dos acadêmicos.

Desenvolvimento do Segundo Plano:

Na segunda parte, parte prática, os acadêmicos/professores contaram histórias aos seus próprios alunos nas salas de aula de suas respectivas escolas.

Nessa etapa o objetivo foi analisar a interação acadêmico/professor x crianças na contação de histórias, a dinâmica discursiva que ocorreu nesse contexto escolar e como essa interação contribui para a formação social da criança.

É pertinente um aprofundamento nos objetivos que se propõem e que se põem em prática com o trabalho desenvolvido na disciplina para que se possa perceber o embasamento teórico que os professores/acadêmicos (futuros professores e já professores) precisam ter e muni-los de recursos teóricos e metodológicos necessários a uma efetiva prática pedagógica com as histórias para crianças. Ou seja, mostrar a importância da interação entre a professora/pesquisadora e os professores/acadêmicos e dos professores acadêmicos com seus alunos na contação de histórias. Assim mostrar não só a pesquisa desenvolvida com os acadêmicos, mas também, a mudança que se pretende realizar à prática desses acadêmicos enquanto professores em seu espaço de sala de aula com seus próprios alunos – perceber o real caráter dialógico que a linguagem adquire no espaço da sala de aula e a dimensão que a interação verbal (oral e escrita) adquire na formação social da criança.

O motivo para a pesquisa ocorre fundamentalmente pela experiência de 13 anos da pesquisadora com o Ensino Fundamental e três anos com a formação de professores na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa e de Literatura Infantil no Curso Normal Superior, em Itajaí, Santa Catarina.

As contribuições dos resultados da pesquisa:

Responsabilidade do professor/formador;

Favorecimento das trocas verbais em sala de aula para o conhecimento;

As relações que se estabelecem na interação;

A contação de história e sua contribuição no processo de formação da criança;

A contribuição do trabalho proposto para professores e acadêmicos é no sentido de oferecer estratégias que evidenciem o processo interativo na sala de aula através da contação de histórias.

O primeiro capítulo dessa pesquisa constitui a base teórica que norteou o caminho a ser trilhado pela pesquisadora; foi dividido em sessões para melhor compreensão do leitor e entendimento do próprio percurso que se quis propor. Os pressupostos teóricos que embasam o estudo iniciam com a interação bakhtiniana da linguagem, a constituição do sujeito sócio-histórico, o meio social e a atuação do indivíduo nesse meio que encontraram sua sustentação em Bakhtin(1995, 2000) e Vygotsky (1991, 1995, 2001). A leitura, a prática da leitura em sala de aula e a leitura compartilhada tiveram retorno nas leituras de Teberosky e Colomer (2003), Geraldi (1984 e 1987) e Kleiman (1985, 1999, 2000). As histórias infantis, sua importância na formação social do indivíduo, sua linha temporal, seus precursores e defensores, sua articulação com a escola e com o professor, as estratégias de instrumentalização do professor emergiram das leituras de Zilbermam (1981), Lajolo (1981, 1985, 1999), Betelheim (1980), Faria (2004), Silva (1988), Girardello (2003), entre outros.

Procurou-se sustentação teórica para mostrar a mudança que se pretende realizar à prática dos acadêmicos envolvidos na pesquisa enquanto professores em seu espaço de sala de aula e a dimensão que a interação verbal adquire na formação social da criança.

No capítulo II, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, os dados da instituição, a fase exploratória dos sujeitos envolvidos, o plano geral de ação organizado para a efetivação da pesquisa, o planejamento das aulas para a execução do primeiro plano e o material didático proposto para esse plano.

Na seqüência, no capítulo III, detalha-se o desenvolvimento do primeiro e do segundo planos da pesquisa, assim como as contações de histórias dos acadêmicos aos seus alunos, as transcrições dessas contações e as análises das contações. Ou seja, os resultados alcançados com o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, apresentam-se algumas considerações finais que visam a retomar o trabalho desenvolvido, sem, no entanto, fechá-lo, o que se acredita não ser possível partindo do tema proposto.

Na parte final encontram-se os anexos que se selecionou para comprovar o trabalho realizado assim como ilustrar o fazer pedagógico da pesquisadora.

Espera-se com a apresentação deste trabalho corroborar com o crescimento e formação dos professores no que se refere à prática pedagógica da contação de histórias às crianças nas escolas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 A INTERAÇÃO

Para iniciar a busca de conhecimento que fundamente a presente pesquisa optou-se pela concepção de interação de dois grandes pesquisadores: Bakhtin e Vygotsky.

É no horizonte da teoria de Bakhtin e de Vygotsky que a pesquisa pretende encontrar o significado mais apropriado da palavra “interação” e da palavra “linguagem” para o que se propõe como conceitos-chave.

A teoria de Bakhtin, aos poucos, tem chegado aos meios acadêmicos e sendo discutida pelos professores e alunos. Torná-la prática de sala de aula, ainda que muito vagarosamente, é um desafio a que poucos professores se propõem. Deve-se isso à efetiva transformação que têm gerado as discussões nos cursos da pós-graduação e o tempo que muitos pesquisadores têm-se debruçado sobre os escritos de Bakhtin para entender essa teoria e procurar caminhos para fazê-la chegar aos meios acadêmicos e, deles, para a sala de aula. Para tanto, precisa-se primeiramente entender que muitos conceitos, outrora aprendidos, embora tenham dado sua contribuição ao ensino, tornaram-se ultrapassados e dessa forma, é preciso conhecer, entender, apreender novas teorias para então passar a dimensionar a nova prática proposta.

A mudança começa com a compreensão da palavra-chave de Bakhtin: dialogismo – aqui entendida como a interação verbal, não só enquanto conversa, diálogo, mas como elemento imprescindível à constituição do homem como ser social,

inseparável do homem, da presença do outro. Os indivíduos se constituem na tessitura da comunicação humana e mergulham na trama das trocas verbais.

Importante enfatizar que o dialogismo, segundo Bakhtin (1995), também requer desdobramentos diferentes; de um lado tem-se a interação que acontece diretamente com o outro, frente-a-frente, e, de outro, se tem a assimilação de outros discursos para o seu. É a prática viva da linguagem. Segundo o autor

(...) na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou não, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc... A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1995, p. 95)

É com a visão de totalidade que Bakhtin viu a linguagem, e, dessa forma, não concebia a língua como algo pronto, um sistema abstrato. É algo vivo que vem das relações sociais que constituem o homem, e não desprovida de situações concretas, reais de uso.

O pensamento humano e sua discursividade são formados a partir da interação com o outro, em um vai e vem constante, onde se explicita o seu pensamento e se apropria do de outrem. É nessa relação que se formam os laços ideológicos próprios de cada ser humano. Não é possível, nessa concepção de linguagem, ignorar as relações de natureza social que ocorrem. A fala é composta de enunciados que são ditos no momento da interação e não se desconsidera o que já foi dito antes pelo locutor ou pelo receptor ou o que será dito depois; é necessário que se considere o contexto das relações, visto que, os enunciados só se caracterizam no uso ativo que a palavra adquire nos enunciados concretos. Para Bakhtin (2000, p.348) “o enunciado sempre

cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor.”

É dessa forma que se pode compreender que o enunciado é “um elo na cadeia da comunicação verbal” (p. 320), o que vem antes, depois, não se separa dos elos, é constitutivo.

O reconhecimento que temos ou que tem o receptor do sentido de cada palavra só se dá pelo contexto situacional. A palavra isolada de seu contexto não traz o sentido ideológico que permite inseri-la no diálogo ou compreendê-la no diálogo. Como diz o autor:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, à coletividade. (BAKHTIN, 1995, p.113)

Para Bakhtin, é a interação dialógica que determina o (s) sentido (s) do enunciado. Esses sentidos são múltiplos e dão sentido às relações sociais nas quais cada indivíduo encontra-se inserido e envolvido. E é então que seu discurso ganha vida pois: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...], toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente, o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2000, p. 271)

Portanto, “toda compreensão plena, real, é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta” (p. 272). Não é um sujeito passivo que apreende a enunciação do outro, é na verdade, um sujeito ativo, com discurso interior e que recria o próprio discurso no discurso do outro.

A enunciação é produto da interação de dois indivíduos. Ela varia de acordo com o interlocutor (sua classe social, hierarquia, etc.). Para Bakhtin não há interlocutores abstratos, pois:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc... Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso, o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definida. (BAKHTIN, 1995, p. 113)

Para o autor, a palavra é “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (p. 113). Em uma extremidade estou eu, mas é meu interlocutor que está na outra servindo de ponte também.

Para Bakhtin (1995), a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. A palavra torna-se povoada com as instituições, os acentos que o falante confere-lhe quando a domina e ela passa então a ser familiar e não neutra. Bakhtin (1995, p. 107) afirma: “é a pluralidade de acentos que dá vida à palavra”.

No processo de interação, as intenções e acentos acontecem de um para o outro e não é possível desconsiderar ou priorizar um em relação a outro. Para que se compreenda a enunciação do outro, é preciso orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto.

Bakhtin (2000) afirma que é dentro da dimensão histórico-social que se movimentam os interlocutores. “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado

pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (p. 274)

O que se pretende propor na pesquisa é que o professor possa entender a língua a partir de suas propriedades e características pragmáticas e não conceba a língua excluindo o sujeito e a situação de interação. Nas palavras de Bakhtin (1995, p.113) “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. E, ambos encontram-se presentes em dado momento e situação, que caracteriza a situação em que a interação acontece e a linguagem é significada. Para Geraldi (1997, p. 27) a linguagem é concebida como um jogo “e neste jogo há objetivos a atingir: os parceiros que nele se constituem agem, a cada jogada, um sobre o outro” na expectativa da correspondência do que dizem ao outro, ou seja, que sejam compreendidos e o diálogo se constitua. Para o autor “as ações praticadas com a linguagem são, a cada passo, ‘ditadas’ pelos objetivos pretendidos”.

Pode-se afirmar que o diálogo proposto por Bakhtin é muito mais amplo do que a concepção de língua que é ensinada pelo professor na escola. É do contato com a teoria bakhtiniana que se mudam conceitos sobre a linguagem e, com isso, muda-se a postura do professor em relação ao ensino da língua. Para que o professor possa mudar o conceito de língua é necessário que tenha contato com as teorias propostas na pesquisa. O papel de professor formador vem a ser fundamental para mostrar ao aluno caminhos, leituras, discutir, trocar idéias, traçar paralelos. A compreensão desta dimensão de linguagem é que possibilita entender o valor que a língua adquire na situação dialógica. Ela passa a servir de instrumento de interação entre os interlocutores.

É possível através da apropriação do conceito bakhtiniano de interação, analisar a concepção de linguagem pela criança através das trocas verbais. É somente nessas trocas que a palavra ganha novos significados e o diálogo constitui-se como elemento de ligação entre a criança e o mundo que a rodeia.

Aos poucos, a criança vai defrontando-se com situações que requerem sua reflexão a respeito do significado da palavra, e são essas situações sociais cotidianas que permitem que ela analise, faça conjecturas, experimente, teste regras sociais, aprimore seu espírito crítico, enfim, constitua-se como ser social, ideologicamente formado.

Bakhtin (1995) diz que as palavras são tecidas a partir de muitos fios ideológicos que compõem a trama da conversação humana. Dessa forma é pela apropriação do poder que a palavra possui que é possível formar crianças com olhares e vozes capazes de transformar a sociedade em que vivem.

No diálogo teórico que se quer estabelecer na presente pesquisa, buscou-se o outro lado da ponte, um interlocutor que em nosso parecer aproxima-se do diálogo que Bakhtin propõe: Vygotsky.

A importância de Vygotsky como pesquisador e psicólogo é indiscutível. Sua maior contribuição consiste na abordagem que deu à relação desenvolvimento/aprendizagem e a criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para o autor, o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados desde o nascimento; “o indivíduo é constituído pelo resultado de um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento, movimento em que um torna-se sobreposto ao outro ao mesmo tempo em que o nega”. (ZANELLA, 2001, p. 93)

Segundo Freitas (1994), a linguagem foi a preocupação central de Vygotsky e a abordagem dada por ele não era a de um sistema abstrato, mas de aspecto funcional e psicológico. Antes de Vygotsky, a relação existente entre pensamento e linguagem sempre fora abordada pelos psicólogos de acordo com as concepções vigentes na época: ambientalistas (determinada pelo meio) e inatista (o indivíduo constituía-se pela maturação). Para Vygotsky, o problema entre as duas consiste na separação entre sujeito e cultura.

Conforme Zanella (2001, p. 95), a aprendizagem para Vygotsky consiste “na apropriação da cultura”. O destaque foi dado aos aspectos sociais da aprendizagem em que a ênfase é o meio onde o sujeito desenvolve e aperfeiçoa as habilidades.

Para Vygotsky, o papel assumido pelo professor (e também os outros adultos e crianças) é de destaque, como mediadores do mundo para a criança.

Quanto a importância do professor, Freitas assim afirma:

Vygotsky acentua o seu papel, fazendo da atividade de ensino uma das mediações pelas quais o aluno, pela sua participação ativa e pela intervenção do professor, passa de uma experiência social a uma experiência pessoal sintética e unificadora. Vygotsky, ao resgatar o papel do professor, coloca, pois, em relevo, a função da escola: o Lócus da aprendizagem escolar. (FREITAS, 1994, p. 93).

A partir do desenvolvimento de sua pesquisa, a relação pensamento/linguagem foi tida como algo concreto, construído em um processo dinâmico de interação com o meio social. Primeiramente, o pensamento evolui nas crianças para só depois aprenderem as palavras para expressarem os seus pensamentos, como as palavras de Vygotsky assim expressam:

O primeiro pensamento da criança está vinculado aos primeiros sons ainda inarticulados. O seu pensamento é de origem secundária. Só começa quando a criança ao reprimir os sons começa a suspender o reflexo perante o último terço e a retardá-lo dentro de si.

(VYGOTSKY, 2001, p. 222)

Quando a criança tenta atrair a atenção do adulto com pequenos ruídos, resmungos é, de certa forma, o início da função social da fala. A partir dos dois anos, é que surge, nas crianças, a necessidade de verbalizar as coisas a partir da percepção de que tudo possui um nome; é a fase conhecida como simbólica. Nas palavras de Smolka:

Ao enfatizar a natureza social da mente, Vygotsky ressalta a mediação pelo outro, pela palavra como chave no processo de internalização. Esse processo, por sua vez, implica uma série de transformações: uma operação que inicialmente representa uma atividade “externa”, isto é, social, é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Nesse sentido, a fala externa, comunicativa, ou seja, a fala para o outro, constitui a matriz de significações da fala para si. Nesse sentido, ainda, a natureza da fala egocêntrica, bem como da fala interna, é dialógica: o que a criança internaliza é o movimento dialógico, é a dialogia.

(SMOLKA, 1995, p. 68)

A teoria de Vygotsky também se baseia na interação, através da qual passa a ser possível transformar seu meio social e sua constituição como sujeito. É a palavra que constitui e transforma o homem. Para Vygotsky (1991), o conhecimento vai se constituindo através da relação intermental. Aprendizado e desenvolvimento estão juntos desde os primeiros momentos de vida da criança e é o primeiro que serve de estímulo ao segundo.

Para Vygotsky (1991), uma palavra sem significado é um som vazio, é um ato de pensamento.

Seguindo a esteira de Vygotsky, a linguagem é prática social, é nela que os significados são constituídos e sua representação compreendida. A linguagem não é

isolada pelo indivíduo, ela está nele e com ele para ser lançada ao outro no meio social, nas práticas cotidianas, ser significado e re-significada como um jogo, conforme Fontana e Cruz:

As palavras não são formas isoladas e imutáveis. Elas são produzidas na dinâmica social, seus significados não são estáticos. Uma palavra que nasce para designar um conceito vai sofrendo modificações. Vai sendo reelaborada no jogo das práticas e das forças sociais.

(FONTANA CRUZ 1997, p.85):

É nesse jogo de ida e volta que se constituem as relações sociais. A criança passa a reconstruir as formas culturais de ação e pensamento, as significações, o uso de cada palavra que é ouvida, repetida, falada. Somente nas relações com o meio, com o outro, que cada indivíduo desenvolve as formas culturais, torna-se capaz de organizar seu pensamento e de organizar a realidade em que vive.

Vygotsky (1991) analisou o desenvolvimento das crianças e colocou em discussão o fato de que psicólogos da época analisavam apenas o que as crianças já sabiam construir/fazer sozinhas (desenvolvimento social); dessa forma, a análise ficava apenas com o passado da criança, aquele conhecimento adquirido já concluído.

Para Vygotsky, o desenvolvimento não era sinônimo de maturação biológica. O destaque que deu à escola foi muito fático. É nesse ambiente que o indivíduo entende o mundo, se apropria do conhecimento e interage com a complexidade social em que vive. Para ele o desenvolvimento foi concebido em dois níveis: o primeiro onde a criança executa atividades sozinha; e, o segundo, em que não consegue realizar atividades sozinha, necessitando de ajuda do adulto ou de outra criança para realizá-la. Segundo Zanella (2001, p. 97): “ este nível muito mais indicativo do desenvolvimento da

criança que o anterior, pois este refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado.”

Foi o segundo nível de desenvolvimento que possibilitou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em que Vygotsky deu destaque ao papel dos fatores sócio-históricos na educação. Quando professor e aluno debruçam-se sobre materiais didáticos para resolverem algo em um nível que permite essa interação, criam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Em suas palavras:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKI, 1991, p. 97):

Importante destacar, na teoria de Vygotsky, a mediação, que é entendida, grosso modo, como processo de intervenção. É possível observar no desenvolvimento da criança que sua aprendizagem ocorre mediada por elementos, pessoas e situações que provocam novos aprendizados. Ele trabalha com o fato de que as relações do homem com seu meio são mediadas por instrumentos e signos. Conforme Oliveira:

As concepções de Vygotsky sobre a base biológica do funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua idéia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser cria as formas de ação que os distinguem de outros animais. (OLIVEIRA, 1992, p. 24)

O elemento mediador denominado por Vygotsky como instrumento é uma forte influência marxista que traz como pressuposto a ligação do homem em relação a outras espécies. É no trabalho que ocorrem as relações sociais e a utilização de instrumentos. O homem foi aos poucos aprimorando seus instrumentos de trabalho para fins específicos. Vygotsky retomou as concepções marxistas sobre trabalho e usou de instrumentos para mostrar que é com estes que o homem transforma seu meio e a si mesmo. Conforme Jobim (1994, p. 125), “o instrumento simboliza especificamente a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem que, ao fazê-lo, transforma a si mesmo”. Da mesma forma, Oliveira (1997, p. 29) afirma que “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”.

O outro elemento mediador presente nos pressupostos de Vygotsky é o signo, compreendido como elemento que representa outros objetos, acontecimentos, situações. Para Vygotsky os instrumentos são auxiliares das atividades externas do indivíduo, enquanto os signos são “instrumentos psicológicos”, orientados para dentro do indivíduo. Jobim assim afirma:

Vygotsky assinala que existe uma diferença sensível entre eles, pois o instrumento psicológico se destaca do instrumento técnico pela direção de sua ação: o primeiro se dirige ao psiquismo e ao comportamento, enquanto o segundo, constituindo também um elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, é destinado a obter uma mudança no objeto em si. (JOBIM, 1994, p. 125)

Para o estudo realizado por Vygotsky, é importante o papel desempenhado pela escola. Vale ressaltar que considera relevante a interferência que o professor faz na zona de desenvolvimento proximal da criança quando a ensina a relacionar, re-

significar, reestruturar significados, enfim, elaborar conhecimento. Esses processos, sem a interferência do professor não ocorreriam. Em casa, os processos acontecem de forma mais descontraída e sem que a criança e até os pais se dêem conta de que ela é capaz de realizar operações mentais de cálculo ou de escrita de forma a imitar o adulto. A escola vem ditando o ritmo do aprendizado. É em Fontana & Cruz que se encontra o retorno do que se diz:

A escola, possibilitando o contato sistemático e intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento e fornecendo a eles instrumentos para elaborá-los, mediatiza seu processo de desenvolvimento. (FONTANA; CRUZ 1997, p. 66)

O aprendizado oportunizado à criança pela escola é diferenciado por Vygotsky porque, na situação escolarizada, há a relação de ensino que provoca a interação em que os papéis são muito definidos: alunos e professor. A aprendizagem despertará processos de desenvolvimento diferentes, conforme Oliveira (1992), que não ocorrerão quando o indivíduo interagir com as outras pessoas.

Cabe ao professor possibilitar à criança o conhecimento, ensiná-la a raciocinar e a significar. De acordo com Vygotsky (2001), no processo de aprendizagem é bem mais importante que o professor ensine a criança a pensar do que só lhe transmitir conhecimento.

Vygotsky destaca, no entanto, que nessa interação professor e aluno não cabe ao professor o ensinamento de significados prontos ao aluno, porque cada palavra usada é para a criança, inicialmente incompreensível e, nessa junção de palavras para explicitar o conhecimento, acaba por se produzir um emaranhado de palavras que não são compreendidas de imediato. Assim afirma Vygotsky:

O meio social e todo o comportamento da criança devem ser organizados de tal forma que cada dia traga novas e mais combinações, casos imprevisíveis de comportamento para os quais a criança não encontre no acervo da sua experiência hábitos e respostas prontas e sempre depare com a exigência de novas combinações de idéias. (VYGOTSKY, 2001, p. 238)

Fontana & Cruz (1997) afirmam que a criança precisa de oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais mediadas pelo professor.

É no trabalho do professor, na interação que medeia com as crianças, que ele participa do trabalho de compreensão de conceitos que a criança manifesta. É comum durante o percurso da aula o professor suscitar conceitos que o aluno possui sobre algo que se perguntou. Na seqüência, as crianças inferem e relatam o que possuem de conceitos sobre o assunto. Nesse momento há a afirmação e ou refutação de conceitos pela criança, dependendo da colocação do professor e do quanto ela conseguiu compreender do fato.

De acordo com Oliveira (1992), Vygotsky distingue conceito cotidiano do conceito científico. O primeiro refere-se aos conceitos que se desenvolvem no decorrer das interações sociais imediatas e, o segundo, àquele que a criança adquire no meio do ensino, no conhecimento organizado (sistema de ensino).

Ocorre a conceituação inicial então, que é levada pelo professor para um nível mais reflexivo para que a criança perceba a situação e a palavra que utilizou, de forma que desenvolva primeiro a linguagem como atividade intelectual. Para Vygotsky:

Aprender a pensar corretamente sobre o mundo significa preocupar-se com que na experiência do aluno se estabeleçam vínculos corretos entre os elementos do mundo e as reações

desse aluno. Aprender a pensar corretamente sobre si mesmo significa estabelecer em sua experiência vínculos corretos entre seus pensamentos e atos, ou seja, entre as reações preliminares e as reações executivas. (VYGOTSKY, 2001, pp. 243 e 244)

Encontra-se no dizer de Fontana & Cruz (1997) que é a intervenção do professor que vai contribuir para o desenvolvimento proximal das crianças, uma vez que atua sobre atividades psíquicas emergentes na criança, fazendo-as avançar no raciocínio e começar a se dar conta dele para poder responder ao outro. Sem dúvida, a escolarização demonstra papel muito significativo. Nas palavras das autoras (p. 114), “na relação de partilha e de articulação de saberes, as crianças e professores ensinam-se reciprocamente”.

Através da interação que ocorre entre a criança e o outro (seja ele professor, pai, colega mais experiente, etc...), ela vai construindo com a linguagem a sua identidade e dessa forma compreende que é capaz de transformar o espaço a que pertence. Para Zanella (2001), a interação é importante para o indivíduo porque:

Essas interações que ele estabelece com as pessoas que o cercam, seja na escola ou em outro ambiente, exercem, portanto, papel fundamental no desenvolvimento humano, pois é a partir da apropriação das significações socialmente produzidas que as funções psicológicas se constituem, o que vem a ressaltar a gênese social da consciência humana defendida por Vygotsky. (ZANELLA, 2001, p. 96)

No diálogo de Bakhtin e Vygotsky, o que norteia o caminho desta pesquisa, é a percepção de que ambos analisaram o homem em seu constituinte social mais importante, que é a linguagem e suas formas. Ambos consideram o homem em sua formação sócio-histórica, ou seja, não se isolou o homem para analisá-lo como ser

individual e possuidor de um sistema abstrato de linguagem. O que fizeram foi considerar as relações sociais, o pensamento e a linguagem do homem com o homem. Bakhtin difere um pouco o social do social de Vygotsky, dada a ênfase que dá para o lugar onde se constitui a linguagem.

O que difere Bakhtin de Vygotsky é que o primeiro dá mais valor ao significado da palavra, sua elaboração, seu conceito como prática social. Conforme Vygotsky:

(...) o fato mais notável para a psicologia da linguagem é o de que a linguagem desempenha duas funções inteiramente diversas: de um lado serve como meio de coordenação social da experiência de pessoas isoladas; de outro, é um instrumento mais importante do nosso pensamento. (VYGOTSKY, 2001, p. 233)

Bakhtin dá mais valor às marcas ideológicas também, ao espaço privilegiado da criação ideológica.

Vygotsky procura formular uma melhor compreensão a respeito da relação que há entre a palavra e o pensamento, ambos em um processo dinâmico.

Bakhtin situa a palavra no vasto conjunto de textos que circulam socialmente. Objetivou analisar de que forma o contexto ideológico modifica a consciência do indivíduo sócio-histórico. Não permite que se separe a linguagem de seu conteúdo ideológico, de toda sua formação social. Bakhtin (1995) afirma que os indivíduos não recebem a língua pronta tal qual deve ser usada, ela é constituída no fluxo da comunicação.

O que se conclui é que Bakhtin e Vygotsky representam uma base sólida para a sustentação deste trabalho de pesquisa por situarem seus estudos no indivíduo e na linguagem, sem desconsiderar o ser historicamente e socialmente sujeito às especificidades de seu contexto cultural.

## 1.2 HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

No século XVII, a organização familiar é marcada pelo patriarcalismo e recebe grande influência e estímulo dos protestantes. Já é possível verificar um interesse especial pela criança, organizando-se os primeiros tratados de pedagogia, escritos pelos protestantes ingleses e franceses.

Na época, cabia aos pais a educação dos filhos em sua totalidade. Os filhos que não eram da nobreza não tinham acesso à cultura escolar ou a professores, situação essa que se manterá até o século XVIII.

Com o tempo, a conquista de poder político e a crescente capacidade econômica da burguesia favoreceram o surgimento de instituições que transformaram a criança no eixo em torno do qual essa classe se organiza.

Sobre isso já em 1981 Zilberman se manifesta:

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mais igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão. (ZILBERMAN, 1981, p.15)

Como se pode constatar nas palavras da autora, a criança, que não era vista como um ser diferente do adulto, passa a receber maior consideração e seu mundo passa a ser conhecido de forma diferenciada, o que não foi suficiente para que seu

desenvolvimento intelectual fosse favorecido de maneira mais construtiva. O que se esperava é que a escola fizesse o papel de valorização da infância.

O que a autora enfatiza é que a própria necessidade e funcionamento da sociedade obedecia aos critérios hierárquicos e as demonstrações de afeto não eram explícitas. O que se fazia era educar (moralmente), formar (para a vida em sociedade) cada um dentro de seu núcleo social e ensinar a religião, bastante rígida. Os pastores tinham a forte crença de que os indivíduos eram domados a partir dessa educação religiosa.

Nessa época, as crianças diferenciavam-se pela classe social: nobreza e plebe. Enquanto as primeiras tinham acesso a livros clássicos, as segundas ficaram com a contação de histórias feita pelos pais, geralmente histórias de aventuras. Mas é aí que se inicia a expansão do público leitor, conforme Zilberman, (1986).

A literatura infantil teve seu início marcadamente no século XVIII quando apareceram no mercado livreiro as primeiras obras publicadas, segundo Lajolo e Zilberman (1999). Foi nesse período que se compreendeu quanto a criança é diferente do adulto e que sua educação deveria ser, por esse motivo, diferenciada.

Nesse século, as crianças e as mulheres gozam um pouco mais de liberdade, a família já exhibe uma imagem de parceira interna, dominada pelo liberalismo e pelo calor afetivo e não só pelo poder paterno, embora ainda evidente, e a obediência hierárquica. Surgem as Fábulas de La Fontaine (1668 e 1694); As Aventuras de Telêmaco; de Fénelon (1717) e Charles Perrault com Contos da Mamãe Gansa (título original era Histórias ou Narrativas do tempo passado com moralidades).

De acordo com Lajolo & Zilberman (1999), a estrutura familiar passa a ser modificada com a Revolução Industrial. A produção artesanal multiplicou-se e aparecem

manufaturas mais complexas, inovações tecnológicas. As fábricas trouxeram para a cidade o homem do campo. Com isso, havia sobra de mão-de-obra e, conseqüentemente, aumento da miséria e dos índices de criminalidade. Enquanto estrutura familiar, mantém-se o pai como provedor e a mãe como gerenciadora dos afazeres domésticos. Com a interferência do estado, é ditado este como modelo ideal familiar a ser seguido: mais doméstico e ainda pouco participativo.

A criança passa a ser percebida diferente do adulto, com necessidades e características que lhes são próprias.

Conforme Lajolo & Zilberman:

A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado. A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de novos objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 17)

A vontade de ascender socialmente favorece a alfabetização e com ela a atividade de lazer que a leitura proporciona. Grande parte do impulso dado ao consumo de livros, então, coube à escola, juntamente com todo o papel de formação intelectual da criança.

A escola passa a ocupar papel importante dentro da estrutura social: é o destino natural da criança e, nas palavras de Lajolo e Zilberman (1999, p.17): “a segunda instituição convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia”.

Nessa época, por força legal, a escola passa a ser obrigatória a todas as crianças vindas de todos os segmentos sociais, não mais somente da burguesia. Essa medida contribuiu para retirar do espaço das fábricas um contingente de trabalhadores mirins que ajudavam com seu trabalho no sustento familiar.

Para contribuir com a escola e a formação da criança, visto que a literatura infantil trabalha com o emprego da linguagem escrita, ocorre o aperfeiçoamento da tipografia e a expansão dos livros.

Zilberman (1986) afirma também que a literatura encontrou seu destinatário e, dessa forma, tornou-se permanente pelo fato de cativar a criança, incentivando-a ao consumo através do gosto pela leitura. Foi por certo tempo o único atrativo cultural voltado à criança e passou, então, a representar seus interesses através da ficção. Nas palavras de Lajolo & Zilberman:

Não se trata necessariamente de um espelhamento literal de uma dada realidade, pois, como a ficção para crianças pode dispor com maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, ela extravasa as fronteiras do realismo. E essa propriedade, levada às últimas conseqüências, permite a exposição de um mundo idealizado e melhor, embora a superioridade desenhada nem sempre seja renovadora ou emancipatória. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 19)

A literatura traduz o mundo da criança através de simbologia que a criança é capaz de decifrar, mas, ao mesmo tempo, traz uma realidade por vezes utópica. Desses dois pontos, tradução do mundo através da simbologia e realidade às vezes utópica, a literatura acaba por conseguir de psicólogos e professores algumas críticas, sob a alegação de que ambos podem ser contraditórios. Na verdade, segundo as

autoras acima, (1991, p.20) é deles “que nasce a possibilidade de sua (obra) análise e crítica”.

É perceptível a estreita ligação que a literatura infantil tem com a Pedagogia. Também é fato que a literatura, em seu início, tinha caráter formativo e informativo, conforme mostram Lajolo & Zilberman (1999, p. 18): "inspira confiança à burguesia, não apenas por endossar valores desta classe, mas, sobretudo por imitar seu comportamento", por estar vinculada, como se disse, à escolarização da criança.

No século XIX, a criança burguesa encontra-se integrada no contexto familiar, sendo mais forte o aspecto de ascensão da mulher, mesmo que seja nas funções domésticas.

Surge uma literatura mais abundante e ao mesmo tempo moralizante com o claro objetivo de formar as crianças o quanto antes para lidar com o enfrentamento do mundo e da vida adulta.

Quando se pesquisa a história da literatura infantil percebe-se que o mundo europeu saiu na frente. A maioria dos livros traz a origem da literatura a partir dos autores europeus, o que caracteriza esse mundo como precursor da literatura infantil.

Na Europa, coube a Charles Perrault, aos Irmãos Grimm e a Hans Christian Andersen, as compilações das histórias oriundas do folclore (contos de fada) e das adaptações, visto que não eram contos destinados à criança. A obra dos Irmãos Grimm, editada, pela primeira vez, em 1812, transformou-se em sinônimo da literatura feita para crianças.

Foram esses autores que, no século XIX, mais contribuíram com a confirmação da literatura infantil enquanto produção literária e garantiram seu poder de atração e continuidade.

Na atualidade, os contos desses autores já foram por tantas vezes contados e recontados, escritos e reescritos, que em muito já foram modificados e apresentam-se muito diferentes de seu conteúdo original.

Os livros para o público adolescente já existiam no século XIX, mas eram raros, sobrando, para a faixa da puberdade e da adolescência, a literatura adulta, conforme Lajolo e Zilberman (1999).

A partir desse século, então, a literatura infantil passa a definir com mais cuidado e segurança o interesse da criança pela história. Para Lajolo & Zilberman, 1999, p. 20 “em primeiro lugar, a predileção por histórias fantásticas (...) ou por histórias de aventuras, transcorridas em espaços exóticos, de preferência, e comandadas por jovens audazes”. Para exemplificar tem-se na seqüência Hans Christian Andersen, e Lewis Carroll, Mark Twain , Robert L. Stevenson.

### **1.2.1 A Literatura Infantil no Brasil**

No Brasil não foi diferente a trajetória da literatura infantil. Esta também manteve o caráter pedagógico, principalmente com adaptações de textos portugueses. Até quase no século XX, conforme Lajolo e Zilberman (1999, p. 23) “apenas uma ou outra história para criança foi publicada”. Tem-se registro, em 1818, da coletânea de José Saturnino da Costa Pereira com a obra *Leitura para meninos* (histórias morais) e, em 1848 sai a segunda edição da obra *As Aventuras do Barão de Münchhausen* (anteriormente editada em 1808). No fim do século XIX, a literatura infantil brasileira sofre influência positiva da própria situação econômica do Brasil. Em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, ambos marcados pelo desenvolvimento do ouro e da administração

colonial, respectivamente, viabiliza-se o aumento (se é que se pode dizer) da circulação de livros. O caráter pedagógico da literatura brasileira também vem ligado à situação econômica do país, como se pode ver em Sandroni:

Com relação ao desenvolvimento da literatura destinada a crianças e jovens no Brasil, o primeiro decênio do século XX caracteriza-se por uma reação nacionalista ao domínio, até então absoluto, de Portugal. À importação pura e simples de livros editados na metrópole sucederam-se a tradução das obras de mais sucesso na Europa e a criação de livros destinados à escola num português já abasileirado que visava a aproximar a linguagem escrita da falada. (SANDRONI, 1986, p. 32)

Da última década do século XIX até a segunda década do século XX, tem-se no Brasil a expansão das cidades, o aumento da população urbana e percebe-se já um fortalecimento de classes sociais intermediárias (antes apenas a aristocracia rural e a burguesia). Este fortalecimento refletir-se-á na cultura e na escola conforme Lajolo & Zilberman:

(...) na medida em que o consumo de livros espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram). (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 27)

Com desejo de apresentação dos novos grupos sociais que se formaram, começava a surgir mercado consumidor para os livros, este, aberto pela disposição de jornalistas, escritores e professores e destinado principalmente ao corpo discente das escolas, impulsionado pelos editores que descobriram nesse mercado um novo “filão” lucrativo.

Outro aspecto importante a destacar-se é o de que até então, em sua grande maioria, a literatura infantil provinha de traduções feitas por escritores brasileiros de obras clássicas européias, algumas muito importantes e belas. No entanto, o que caracterizava negativamente era o fato de que circulavam muitas vezes em português e nem sempre correspondiam ao vocabulário “brasileiro”, dessa forma, o sentido era prejudicado. Para Lajolo & Zilberman (1999, p. 31) “ esta distância entre a realidade lingüística dos textos disponíveis e a dos leitores é unanimemente apontada por todos que, no entre-séculos, discutiam a necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira”.

Como dito acima, os livros em sua maioria eram traduções de literatura européia; o Brasil também adotou o modelo vigente nessa literatura: o de que a escola e o texto infantil vinham a ser aliados imprescindíveis na formação dos cidadãos. Em muitos a grande lição era “a de que o trabalho, o amor à pátria e a dedicação à família, aos mais velhos, aos mestres e à escola são os penhores da felicidade” (Lajolo & Zilberman, 1999, p. 33).

A literatura infantil brasileira vai marcando seu terreno na construção da criança. Antes, as mães contavam histórias e, agora, os livros fazem isso.

Tem-se como principal nome ligado à gênese da literatura infantil brasileira o escritor Monteiro Lobato. É a partir dele que surge a literatura realmente “brasileira”. Este escritor proporciona além do aspecto “instrutivo” da literatura, principalmente o aspecto de nacionalismo nas suas obras dedicadas às crianças e jovens. O ambiente do sítio do Picapau Amarelo, criado pelo autor, era habitado por fabulosos personagens como Visconde, Emília, Quindim e Rabicó, criados pela magia do encantamento. Também não se pode desconsiderar a importância do Jeca Tatu, um personagem

marcante na vida literária e editorial nacional. A importância de Monteiro Lobato como precursor da literatura é assim afirmada por Cunha:

Com Monteiro Lobato é que se tem início a verdadeira literatura infantil brasileira. Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientações, cria esse autor uma literatura centralizada em alguns personagens que percorrem e unificam seu universo ficcional.

(CUNHA, 1989, p.24)

Monteiro Lobato também traduziu fábulas, lendas, contos de fada, além de obras didáticas. Segundo o professor e mestre em Literatura brasileira, Manoel Cardoso, Lobato é imprescindível para o estudo da literatura infanto-juvenil brasileira:

O importante em Lobato é a consciência de mundo (universo), pois é através do conhecimento do que se escreve para a criança, desde os primórdios, com Esopo e Fedro, passando pela mitologia grega, com seus heróis, até chegar ao minimundo de um sítio, que cresce, se agiganta, através do inter-relacionamento com o vasto mundo que o precedeu. (CARDOSO, 1991, p.45)

Na verdade, Lobato recriou as fábulas dando a elas características da fauna nacional e trouxe, através das histórias de D. Benta, o direito da criança (como faziam os personagens do Sítio do Picapau) de opinar, recurso esse que para Cardoso (1991, p. 23) “substitui ao surrado moral da fábula, trazendo contribuição didática de que cada um é capaz”.

Monteiro Lobato retratou com fidelidade a sociedade brasileira da época, manifestando preocupação com as questões sociais.

O difícil em Lobato é encontrar o que é mais cativante para as crianças e para os adultos em sua obra. Têm-se os personagens tão bem criados e humanizados, a sabedoria do Visconde de Sabugosa e sua submissão à boneca Emília, por quem nutria uma paixão que talvez justificasse esta submissão. Tem-se a própria Emília, a boneca

de pano autoritária, que tudo questiona, dona de si e, quem sabe, encarregada das primeiras lições feministas? Pode-se pensar que a atração estava justamente na curiosidade que as crianças do Sítio do Picapau tinham e que se confundia com coragem ou ausência de medo.

Há muitos aspectos especiais nas estórias de Lobato. Não há como esquecer da linguagem. Não havia em sua obra preocupação em escrever usando uma linguagem simplificada para facilitar o entendimento da criança. Há palavras difíceis, construções elaboradas sem prejuízo algum do sentido, o que, em comparação com muitas obras lidas hoje, representa respeito ao conhecimento da criança e não desmerecimento.

A escritora Fanny Abramovich (1983) recolheu muitos depoimentos sobre a influência de Lobato, o que ele significou na infância, na vida de jornalistas, professores, escritores, amigos; Caio Graco fez uma observação merecedora de destaque:

Lobato era um militante convicto que queria modificar o mundo! Através de gente velha, já estava ficando cansado, porque era inútil... Era preciso escrever para crianças, pois só elas poderiam mudar este mundo, tão precisado de transformações... E uma coisa é claríssima na obra de Monteiro Lobato: ele sabia o que estava fazendo, sabia quais eram as suas intenções.  
(ABRAMOVICH, 1983, p. 34)

Hoje, a literatura infantil no Brasil vai muito bem. E muito disso, deve-se a Lobato, a escola e aos seus professores. Lobato rompeu de certa forma com a visão clássica de educação moralista adotada como já dito anteriormente dos preceitos europeus. A qual visava muito mais à obediência e jugo aos pais e à religião do que a desenvolver criatividade, imaginação, dar prazer ou fazer a criança gostar de ler. Para Cardoso (1991, p. 13) “essa visão maniqueísta, calcada nos interesses do sistema, foi

rompida apenas por Lobato ao criar Emília, que por ser uma bruxinha de pano, *pode ser ela mesma* (grifo do autor): irreverente, mordaz, curiosa (...).”

Para comprovar a real importância que Lobato tem para a literatura brasileira, (lembrando que não se pode encerrar Lobato em nenhum momento) em especial à infantil, recorreremos à Abramovich:

Esse autor de 24 livros infantis (editados em 17 volumes), milhares de exemplares por ano, que nunca soube ao certo quantas traduções fez, para espanto geral, quase não consta das antologias literárias. Deste que foi (e é) o nosso maior autor nacional infantil, só se escuta uma lástima generalizada: Que pena que morreu... Já imaginou o que ele estaria gozando agora? Já pensou pra onde se dirigia a sua irreverência, a sua crítica aguda, o seu humor desenfreado, neste momento de realismo fantástico que vivemos? (ABRAMOVICH, 1983, p. 38)

As palavras da autora corroboram para enfatizar o que se afirmou quanto a inegável contribuição que Lobato teve para com o universo literário infantil brasileiro.

### **1.2.2 A Literatura Infantil na atualidade**

A literatura para crianças e jovens é uma das áreas que mais tem sido desenvolvida nos últimos tempos. Muito desse desenvolvimento deve-se às discussões promovidas nos meios acadêmicos e levadas para as escolas; aos pais, também mais conscientes da importância do ler; à imprensa na divulgação do livro; ao prazer em torno do gosto pela leitura.

A literatura infantil teve sua modificação a partir do aparecimento de muitos novos escritores e do número significativo de obras escritas para o público infantil.

Os temas explorados pelos autores são vastos: aventura, cotidiano, família, escola, esporte, preconceito, valores, brincadeiras. É muito mais na escola com o trabalho do professor que se cria (ou pelo menos se tenta) o hábito de ler nos pequenos. Tarefa essa que deve ser pleiteada pelos pais, que também começam a compreender o quanto a literatura é uma forma de enriquecimento.

Para Cardoso (1991), o favorecimento da literatura infantil coube à escola atual depois do advento da Lei 5692/71 “estimulando o hábito da leitura e valorizando o autor nacional” (p. 14).

Foi entre 1940 e 1970, através de concursos literários, criação de prêmios nacionais que a literatura brasileira realmente começou a encontrar chão firme para a publicação. Nessa época a publicação de livros infantis chegou a superar a publicação de literatura destinada ao público adulto, conforme Cardoso (1991).

Até bem pouco tempo, a literatura infantil era vista pela crítica como uma produção literária secundária (assunto este muito discutido e polemizado), era nivelado ao brinquedo ou a mecanismos para manter a criança entretida e quieta. Até certo ponto é possível observar tendências mais claras quanto a gênero, temática, embora também se perceba ainda um pouco de excesso quanto à preocupação pedagógica.

Para Cardoso (1991), não é possível separar a literatura infantil/juvenil da literatura feita para adultos, porque os caminhos percorridos por ambas possuem as mesmas características. Para ele três são as tendências da literatura Infantil e Juvenil atualmente: Romantismo, Realismo e Simbolismo e poucos são os traços do Modernismo que se observam.

O autor analisa as características citadas a partir de estudos de obras de autores consagrados. Para ele há predominância do Romantismo nas obras que tratam de

aventuras, a luta pelo triunfo da justiça, o mundo das lendas e mitos e das histórias de detetives. Entre os autores destacam-se: Stella Car, Giselda Laporta Nicoletis, Pedro Bandeira e Orígenes Lessa.

O Realismo, segundo o autor, é mais recente na literatura infantil. Surgiu em obras com a temática dos problemas brasileiros: o menor abandonado, o retirante, o indígena, a ecologia, as desigualdades sociais. Destaque para autores como: Ganymédes José, Ana Maria Machado, Lucília de Almeida Prado, Drummond, Lino de Albergaria, Marina Colasanti, Mirna Pinski, Domingos Pelegrini e Lygia Bojunga Nunes.

Desde a Bíblia que se percebe o quanto a simbologia permeia as histórias que se ouve. O Simbolismo na literatura infantil representa, para Cardoso (1991, p. 78), a volta ao mundo da fantasia com as fábulas redesenhadas trazendo a realidade para a ficção de forma menos dura que o realismo, porém mais contundente em sua profundidade.

O simbolismo é a mais antiga forma de expressão. Primordialmente, o homem se expressa através de símbolos, formas possíveis de focalizar os problemas, sem acusar diretamente os responsáveis pelos desmandos, pela cobiça, pela opressão, pela inveja e por todos os conflitos que grassavam na sociedade. Vêm daí as fábulas, que transferem para o mundo dos animais e das coisas os defeitos dos homens, como forma de chamar a atenção dos culpados por todos os transtornos geradores das desgraças humanas. (CARDOSO, 1991, p. 78)

Destaque para autores como Fernanda Lopes de Almeida, Ruth Rocha, Bartolomeu Campos Queirós, Edson Gabriel Garcia.

Quanto às características modernas herdadas da Semana de 22, são percebidas experiências com a linguagem (trazendo-a para o cotidiano), vocabulário simples, situações do dia-a-dia, períodos curtos aliados a períodos mais longos. Tem-se como

representante desta tendência: João Carlos Marinho, Ruth Rocha e a poesia de José Paulo Paes.

O que não se pode desprezar é o cuidado que se precisa ter com o grande aumento de publicações voltadas ao público infantil. Isto implica seriamente na qualidade do que é produzido, visto que em muito se percebe o interesse de editoras em apenas vender um produto sem preocupar-se com a qualidade que o mesmo possui; é claro que há no mercado gente séria à frente de editoras, mas também há os que não possuem o comprometimento enquanto escritores e editores.

Para Abramovich (1983), faltam na literatura infantil cuidados com a ilustração, com o visual, presença do humor, histórias onde aconteçam coisas; faltam o fantástico, o maravilhoso, personagens que se comportem como crianças dos dias de hoje; falta quem conte a história direito. Muitos aspectos para quem sabe da grande produção literária atual (leia-se quantidade). O cuidado na escolha do livro pelos pais, pelos professores e até pela criança não pode ser negligenciado, como diz a autora:

(...) falta mesmo é gente que saiba escrever e escrever bem! Gente que escreva gostoso, solto, envolvente, divertido e prazerosamente como a Ruth Rocha, a Ana Maria Machado, a Elvira Vigna, a Lygia Bojunga Nunes, o Joel Rufino dos Santos, a Vivina de Assis Viana, o Wander Piroli, o João Carlos Marinho, o Ziraldo, a Sylvia Orthof, a Marina Colasanti, e mais alguns outros, para uma quantidade grande de textos ruins, anacrônicos, cansados, e longínquos da criança e da literatura. Literatura é algo mais sério. E literatura infantil, ainda mais!!!  
(ABRAMOVICH, 1983, p. 62)

Hoje, o que se observa, são escritores e ilustradores muito criativos que dão sua rica contribuição à literatura infantil nacional e, muitos, já com livros publicados no exterior.

O cuidado com a escolha dos livros aumenta diante do aumento de opções de livros e de autores. Entre tantas histórias e tantos escritores é necessária maior atenção com os objetivos que se pretende com a leitura, com a escolha do livro e a preferência por determinado autor. Entre os autores citados por Abramovich, há aqueles que já escreveram obras que não se enquadram nas características citadas por ela. O universo editorial tem a preocupação voltada muitas vezes para a venda e esquece-se da qualidade.

### **1.3 A Escola, a Criança e a Literatura**

Como se verificou com a linha temporal traçada sobre a origem da Literatura Infantil feita no item anterior, coube à escola a alfabetização e, por consequência, o desenvolvimento do hábito de leitura.

Zots conta uma história sobre o nascimento de um leitor que merece especial atenção para que se possa analisar o quão importante é a formação do leitor, leitor este que não tem idade, classe social, nem cor; é aquele que encontra com a literatura a capacidade de “tomar decisões, optar, escolher, definir”, a seu modo, ao longo de sua existência. A história diz assim:

Conheço um velhinho que, quando se aposentou, deparou-se com um grande vazio. Tinha trabalhado a vida inteira, criado os filhos, sempre ocupando seu tempo com exigências imediatas. De repente flagrou-se sem um projeto para ocupar os dias que se tornaram grandes demais. E virou leitor, um feliz leitor. Porque os livros, muito mais do que lhe preencher o tempo vazio, contribuíram para que ele continuasse sentindo-se vivo, num processo de contínuo crescimento, codificando verdades

que sua intuição já tinha farejado ou descoberto. (ZOTS, 2005, p. 21)

Esse encontro do personagem com a leitura é o encontro ou reencontro com o prazer que a história proporciona. Prazer esse que a escola pode retirar do aluno se não fizer da leitura uma fonte de prazer e conhecimento.

Como a escola forma os leitores e/ou desenvolve neles o hábito da leitura? Se se procurasse uma receita, só seria encontrada nos livros de ficção. Não há receita pronta para o difícil da escola.

Tanto a escola quanto os pais desejam que a literatura seja uma forma de enriquecimento, por exigir consciência, atenção e participação dos leitores. Se há o desejo por que não há a concretização?

Podem-se apontar muitos aspectos que servirão de justificativa para o fato, embora não se chegue a um deles como principal.

Cunha (1989) afirma que a responsabilidade por alunos que lêem pouco não é só da política educacional do Brasil e de uma distribuição injusta de renda. Há também os meios de comunicação, especialmente a televisão. A autora aponta como fato mais importante a relação que o adulto passa a ter com o livro e, que, em contrapartida, tem levado a criança e o jovem a negligenciar a leitura de livros e encontrar no universo televisivo a distração, a informação e o prazer como única fonte. Decorre que para o professor ou até os pais, há consciência muito clara da própria relação desse adulto com o livro e sobre a importância de ler, assim como a relação que ele (leitor) e eles (pais) têm com a televisão.

O mundo atual “obriga” o adulto a cada vez ter menos tempo para o lazer. Disto vem a desculpa da falta de tempo para a leitura, o preço dos livros em relação a outros

bens materiais, a falta de hábito de visitar bibliotecas, livrarias ou feiras de livros. Inicialmente é preciso refletir que a leitura pode ser uma forma de lazer, de descanso mental, de fuga da realidade – que às vezes é tão difícil – e também pode ser uma forma de prazer.

O hábito de assistir à televisão substitui cada vez mais outras formas de lazer e deixa como papel secundário a leitura.

Para Cunha (1989, p. 50), “essa suposição de que a criança não se interessa pelo livro é apenas reflexo do próprio desinteresse do adulto por tal objeto”.

A autora enfatiza que sua experiência tem demonstrado que a criança vê o livro como um brinquedo, “alguma coisa de mágico e encantador” (1989, p.50), mas é a atitude do adulto que contribui para minar a ligação dela com o livro.

A idéia de que a leitura vai fazer bem à criança ou ao jovem levamos a obrigá-los a ler, como lhes impomos a colher de remédio, a injeção, a escova de dentes, a escola. Assim, é comum o menino sentir-se coagido, tendo de ler uma obra que não lhe diz nada, tendo de submeter-se a uma avaliação, e sendo punido se não cumprir as regras do jogo que ele não definiu, nem entendeu. É tortura sutil e sem marcas “observáveis a olho nu”, de que não nos damos conta. (CUNHA, 1989, p. 51)

Abramovich (1991, p. 140) compartilha desse mesmo raciocínio. Para a autora, as crianças passariam a ler se “essa leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento...”

Nesse aspecto entra mais o papel assumido pelo professor.

O ambiente escolar é responsável pela divulgação, pelo incentivo e pela ampliação do contato da criança com o mundo da leitura. Mesmo antes de saber ler,

este contato é importantíssimo para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, do conhecimento, da realidade e da distinção entre fantasia e realidade. O professor torna-se o mediador desse contato. Sabe-se que o mundo maravilhoso da literatura é apresentado à criança pelo professor muitas vezes e não pelos pais, como deveria ser primeiramente.

A escola surge, portanto, como última oportunidade de conquistar os leitores em formação. Mas, quase sempre, por parte do professor há uma preocupação demasiada com prazo para a leitura, cobrança através de ficha de leitura, resumo ou prova. Esse deve ser o objetivo da escola, do professor?

Muito já se tem discutido sobre as causas do aluno brasileiro ler pouco. E há os que ainda atribuem essa culpa à escola (ao professor especificamente). Nesse ponto, concorda-se com o estudo de SILVA (1986) em seu artigo, ao apresentar fatores ligados à falta de leitura e às desculpas que se ouve para o fato. O autor afirma que “a escola se transformou no principal órgão responsável pela formação e desenvolvimento do leitor” (p. 69). Mas confronta esta afirmação com os fatores que determinam a grande desigualdade social existente e que impede o acesso à escolarização por todas as camadas sociais. Entre os fatores, analisa, há o escasso tempo para ler, poder aquisitivo para comprar livros e existência de biblioteca. É do conhecimento de muitos que os três aspectos analisados por Silva estão intimamente ligados a problemas sociais maiores, enredados na teia política brasileira. Não se observa que a administração pública brasileira, nos diferentes níveis (federal, estadual ou municipal), trabalhe efetivamente no sentido de uma melhor redistribuição de renda, de melhoria nas condições de trabalho e na construção de mais escolas, como se observa nas palavras do autor:

A maturidade do nosso leitor somente será atingida quando a injustiça, a discriminação, a exploração do trabalho, etc, forem completamente banidas da sociedade brasileira. (...) o processo de amadurecimento vai ocorrer quando os indivíduos começarem a questionar a alienação imposta e “ler” criticamente a realidade social. (SILVA, 1986, p.71)

A função da escola é também desenvolver o espírito crítico, o conhecimento, educar para a vida, para o convívio social. No dizer de Kleiman e Moraes (1999, p. 91): “A principal tarefa da escola é ajudar a desenvolver a capacidade de construir relações e conexão entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos.”

Fica difícil fazê-lo se a leitura na escola é dada puramente com o objetivo do professor certificar-se de que o aluno leu e não o que vivenciou ou sentiu.

Dentre os professores, sem generalizações, há os que ainda consideram o ensino da gramática normativa como ponto central das aulas de Língua Portuguesa e há os que já perceberam que a linguagem deve ser o ponto central e, dessa forma, já realizam um trabalho mais consistente na promoção da leitura, da formação social do indivíduo.

Concorda-se com Cunha (1989) quando afirma que ao professor cabe apresentar ao aluno a literatura, assim como outras formas de arte como sendo “as mais fascinantes formas de descobertas do indivíduo”. Cabe a ele (professor) mostrar as possibilidades, deixar que o aluno se aventure nos caminhos da leitura, da música ou outra forma de arte. É uma atuação motivadora e estimulante, a forma mais eficaz de ajudar o aluno a “sentir-se em casa com o livro” e, é claro, muito menos coerciva. Se a escola (entendida como professor) assim o fizer, é bem provável que

cada aluno descubra a interpretação profunda da realidade, transforme suas experiências através da fruição (Geraldi, 1984): o ler por prazer.

Embora não transmitindo nenhum conhecimento preciso, capaz de ser reduzido a conceitos exatos, a obra suscita uma poderosa animação da nossa sensibilidade, da nossa imaginação e do nosso entendimento que resulta prazenteira, como toda fruição estética. Este prazer pode integrar, através da empatia com as situações fictícias, emoções veementes, sofrimentos e choques dolorosos, sem que deixe de ser prazer, já que tudo decorre em nível simbólico-fictício. (ROSENFELD, 1976, p. 55)

Nos cursos de literatura infantil, em seminários (que acontecem cada vez mais freqüentemente nos últimos anos), já se percebe a preocupação em dar ao professor, principalmente da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental a formação, o aumento dos seus conhecimentos. Até se propõe discussões de estratégias educativas para que veja o livro como um recurso valioso.

Nos cursos de formação continuada, nas faculdades, embora lento, já é possível perceber o objetivo de difundir e dar consistência ao trabalho com a literatura infantil que o professor deve realizar através de sua prática pedagógica. O importante é a atualização constante do professor para que ele saiba o papel que precisa desempenhar na educação literária de cada criança e assim saiba como proceder com a leitura com a seleção dos livros, aspectos importantes para que não afaste o leitor do livro, pois

(...) não basta colocar a criança em contato com o livro, na escola, para se conseguir formar um leitor. É preciso atentar para alguns detalhes extremamente importantes: que livro indicar, como indicar, como induzir à leitura... Porque a leitura tanto pode transformar-se em sinônimo de espontaneidade, liberdade e prazer, como também de chateação, de cobrança, de dever escolar, de castigo... (ZOTZ, 2005, p. 31).

Para o autor, o professor deve deixar que o aluno opte pelo que ele quer ler, ou então fornecer uma lista com indicações de vários livros para que o aluno tenha opções e não só o que foi escolhido pelo professor. A participação do aluno na escolha do livro também contribui para que ele sintam-se mais envolvido na atividade de leitura. Assim, CAGNETI entende hoje seu percurso como professora de leitura:

Apesar de bem intencionada, vejo hoje que durante muitos anos eu tentei transmitir esta paixão de forma errada. Incentivava a leitura, sim, mas depois cobrava, sufocava, enquadrando livros em gêneros, escolas, fichas, respostas minhas (que o pobrezinho do leitor devia descobrir), separando tudo em gavetas estanques que aprisionavam o livro esfacelado. O todo desaparecia, na ânsia do entrar nele. (CAGNETI, 2005, p.55).

Compartilhar o pensamento de Cagneti é fácil para nós professores. Por mais capacitados que sejam muitas vezes pela literatura, acaba mesmo caindo na cobrança dessa leitura, como se, sem ela, não houvesse um trabalho completo. O velho hábito de que para ser professor tem de cobrar, fazer prova, não deixar o aluno colar e, assim, como querer “o livro livre, sem soltar o leitor?” (CAGNETI, 2005, p.55).

Quando se fala em paixão pela literatura, fala-se em leitura. O professor deve sim ler muito mais que seus alunos, principalmente os livros que indica, para que possa tirar suas impressões, sensações e compará-las com a de seus alunos, discutir com eles a experimentação que tiveram com aquela leitura. Se o professor não experimentar as sensações do livro como é que ele pode saber se os alunos odiaram ou amaram a leitura proposta?

Cagneti propõe seis atitudes para o professor começar sua reciclagem literária, as quais apresentamos abaixo:

Tomar contato com o que existe de novo no mercado;  
encontrar novas maneiras de fazer o livro chegar ao aluno;  
conscientizar-se da importância que tem o permitir-se que o aluno se identifique com o que lê;  
valorizar os clássicos, mas apresentando-os no momento oportuno;  
descobrir novas formas de trabalhar um texto;  
e, principalmente, acreditar na importância do ler, antes de qualquer coisa pelo prazer de ler.  
(CAGNETI, 2005, p.61)

Não há nada de inovador, dirão muitos professores, nem se trata de atitudes difíceis de serem colocadas em prática, dirão outros. Então, o que se faz necessária é a atitude, o enfrentamento por parte dos professores formados, dos acadêmicos, dos professores engajados no trabalho mais libertador que se propõe fazer com a literatura infantil.

Abre-se um parêntese para uma pergunta que pode surgir: por que não se considera a família como responsável pela difusão da literatura? Para isso, incursiona-se pelo caminho das políticas sociais e talvez não se encontre nenhuma solução, nenhuma causa, apenas, desculpas e constatações. É claro que, em sua maioria, desde o nascimento, a criança tem o contato direto com o universo familiar, os acalantos, as conversas, as histórias dos outros. Daí a chegar à contação de histórias feita pelos pais é um aspecto amplo e com muitas ramificações: a formação de cada filho; o grau de escolaridade dos pais; a afetividade; o nível sócio-econômico; enfim, todos os elementos ligados à estrutura familiar. O dia-a-dia de trabalho, o acúmulo de dificuldades e tantos outros fatores contribuem para que os pais, em seu tempo livre, acabem optando pela fonte de lazer mais barata e comum: a televisão. Nela o imaginário da criança é voltado em sua maioria para programas pouco instrutivos, pouco criativos, voltados ao público jovem e muitas vezes à violência. Não se tem a

pretensão neste trabalho de discutir a questão da influência da televisão. Apenas se faz uma reflexão que se julga necessária.

O que se constata nas conversas com professores, orientadores, supervisores e pais, é que muitas crianças vêm, na maioria das vezes, de ambiente familiar modificado e, dessa forma, cabe ao professor o trabalho de divulgação da literatura restrita mais ao espaço escolar, visto que é este um dos seus objetivos para a disciplina de Língua Portuguesa.

Entende-se o espaço escolar como um caminho firme no desenvolvimento do hábito de leitura.

A realidade que grande parte dos professores de escolas públicas tem hoje é a de que recebem crianças muitas vezes diferentes realidades, pouco estimuladas, frutos de um lar formado por pais com pouco ou nenhum grau de escolaridade; a escola é na visão dos pais, o lugar que oferece alimentação, ensina a ler e a escrever. Como o professor pode então difundir a leitura como atividade intelectual se as crianças muitas vezes não possuem condições sociais para isso? Na conversa com acadêmicos e professores, tanto com os que trabalham em escolas públicas quanto os que trabalham em escolas particulares, para a realização da pesquisa, muitos colocaram que há situações em sala de aula que demonstram a dura realidade das crianças materializada nas diferenças lingüísticas, na psicomotricidade, nas relações com outras crianças. Algumas têm um vocabulário que condiz com a idade e outras, pouco falam no início do ano. Com o passar do tempo torna-se visível a mudança em seu desenvolvimento, o que, segundo os professores, é resultado de estimulação e convívio social. A reprodução dessa realidade se materializa em suas falas ou em seus escritos quando

lhe é solicitado que falem, contem algo ou escrevam sua palavra (dependendo da idade) na produção de textos, por exemplo.

É realmente importantíssima a formação do professor para lidar com todas essas diferenças que permeiam o universo escolar. Diferenças essas que contribuem para a socialização, para o próprio fazer do professor. O que ele questiona quando está diante de trinta, trinta e cinco crianças é: como deve proceder para recuperar, sanar, curar, recriar a magia da infância que em muitos casos foi tirada dessas crianças, como formar leitores?

É necessário para o efetivo trabalho com a literatura a leitura, que se inicia nos cursos de formação com os acadêmicos e estende-se à prática pedagógica destes em sala de aula com seus alunos.

Como passo importante para o processo de formação é que o professor aprenda conceitos e saiba dimensioná-los em sua prática. Isso que será apresentado a seguir na abordagem do trabalho com a leitura, qual se julga imprescindível para o trabalho com a literatura.

## **1.4 A Leitura**

### **1.4.1 A Leitura na Escola**

O trabalho do professor deve caminhar para o resgate do papel social da leitura e romper com os paradigmas enraizados na prática pedagógica da maioria dos professores. É por esse enfoque que Mafra apresenta seu comentário sobre a leitura e mostra o que se constata:

Para o mundo da educação escolar, a leitura tende a permanecer uma prática excessivamente regrada segundo a melhor e inquestionável tradição. Nesse paradigma delineiam-se separações e exclusões: entre os que aprendem e os que não conseguem aprender; os que gostam de ler e os que não gostam; entre os que lêem bem e os que são sofríveis em seu desempenho. Pois para a escola a leitura continua sendo uma questão simples de ter ou não ter um bom desempenho. (MAFRA, 2003, p. xv)

É preciso, portanto, mudar conceitos e práticas relacionados à aula de leitura para que possa ser efetivado um aproveitamento melhor dessas aulas de leitura, ou, em alguns casos, para que se possa chegar a elas.

A insatisfação pelo sistema educacional em que o aluno está inserido é notória. Decorre a frustração pela forma de ensino, a qual é contraditória, visto que o ambiente escolar agrada ao aluno. Na verdade, ele gosta do ambiente, dos amigos, dos professores (pelo menos em sua maioria), o que lhe desagrada é a maneira com que o professor conduz seu movimento. Os conteúdos fragmentados, ensino de gramática fora do contexto de uso, desmotivação do professor pelo ensino e tantos outros fatores contribuem para aulas monótonas, onde o aluno é apenas um receptor da informação em um espaço sem interação.

Vê-se como um aspecto a ser modificado, na prática pedagógica do professor, as aulas de leitura. A compreensão do que é leitura, dos níveis dos leitores, das preferências que os alunos têm para a leitura, as formas diferenciadas de promover a prática são aspectos que precisam ser discutidos, revistos e melhorados.

A aula de leitura que se presencia em grande parte das escolas reporta à aula que o próprio professor tinha quando era aluno, ou seja, reprodução dos seus

professores. Em grande parte a prática de leitura se baseia na atividade de decodificação que, sozinha, em nada modifica a visão do mundo do aluno.

A concepção de leitura que fundamenta a pesquisa é encontrada em Kleiman (1989) (2000) e em Koch (2006). Esta última esclarece que a concepção de leitura que a maioria dos professores possui é a de que a leitura é a atividade de captar as idéias do autor, desconsiderando, entretanto, o leitor e sua vivência. O foco passa a ser no autor. Também concebe que o professor vê a leitura ou o foco desta no texto, e tem a leitura então como captar o sentido das palavras e estruturas do texto, afinal, “tudo está dito no texto” (p. 10).

O que se propõe na pesquisa é a concepção de leitura que venha ao encontro da concepção interacional (dialógica) da linguagem. Não se pretende que o professor desconsidere o leitor ou a situação de interação em que a linguagem é construída. Os sujeitos não são passivos, mas atuantes, aqueles que “se constroem e são construídos no texto” (p. 10).

Kleiman (1985) afirma que o professor precisa entender o quanto que o processo de leitura é complexo e o da interação também. Sem esse entendimento ele, na maioria das vezes, estará “ecoando acriticamente comentários alheios sem conseguir implementar essa visão, verbalizando em agir”. (p.15).

Para Kleiman (2000), o aluno não aprecia a leitura porque não consegue “extrair o sentido” (p.16). E é assim que se dá o procedimento de leitura em sala de aula, alunos que não gostam de ler porque a atividade de leitura não faz sentido.

O conceito de leitura precisa ser o de atividade dinâmica, processual e tem nas palavras de Koch, o que se busca efetivamente:

(...) **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura**, é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2006, p. 11)

A leitura, vista por esse ângulo, o da interação, elimina a passividade que o aluno assume diante do texto. Kleiman (1985, p.40) afirma que: "(...) a passividade não é conseqüência da ação do professor no contexto, mas da sua inação (...), pois a passividade é produto da intervenção do professor como único interlocutor". Só o professor intervém e quase sempre o texto vira pretexto para o ensino de gramática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais(1998) explicitam a concepção de leitura também como processual e não simplesmente com decodificação.

A partir do contato do leitor com os textos que estão a sua volta, ou seja, os que circulam socialmente, ele passa a conseguir estabelecer parâmetros de semelhança, diferença, funcionalidade e verificar quais atendem suas necessidades e por que. Também consegue perceber o sentido expresso apenas nas entrelinhas do texto e por fim, consegue associar seu conhecimento prévio com o que lê, ou leu através da intertextualidade. Entende-se intertextualidade no dizer de Koch como:

(...) o elemento constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCH, 2006, p.86)

No entender de Kleiman (1999, p.62), intertextualidade constitui-se das:

(...) relações entre os diferentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros. Os textos incorporam modelos, vestígios, até estilos (no caso das paródias) de outros textos e de outros gêneros. Diz-se que todo texto remete a outros textos no passado e aponta para outros no futuro.

As autoras cruzam seus dizeres de forma coesa e permitem afirmar a significância que o processo de leitura possui, visto como interação, permitindo ao leitor buscar informações em outras fontes para estabelecer relações de sentido entre o que sabe e o novo, o que leu e o que lê agora.

Kleiman (1999, p. 62) elucida mais o pensamento proposto ao afirmar que “quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é sua compreensão”.

Para que o leitor faça essa significação, essa relação precisa estar maduro e, para tanto, ler muitos textos de forma a ter com eles intimidade, tornar-se capaz de tematizar, conceituar, re-significar e discutir sobre o que leu. E, quando ainda não é leitor precisa mesmo assim ter o contato com a leitura que vem necessariamente da motivação do professor e do manuseio que a criança faz quando de posse do livro, seja ele didático ou paradidático. O sentido de leitura que se pretende buscar e afirmar também encontra seu dizer em Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significados para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1985, p.59)

Nos PCN (1998) encontra-se claramente expresso que entre a condição de destinatário dos textos escritos e a falta de habilidade ainda para lê-los reside o papel importantíssimo do professor para desenvolver a competência do leitor.

Nessas situações, o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações. (PCN, 1998, p. 70)

Chegar a esse ponto requer certa habilidade, capacidade, fazer relação com os textos.

A leitura, primeiramente, como sugere Geraldi (1984), deve servir para **busca de informações**, ou seja, para extrair do texto uma informação. O autor afirma que muitos textos não respondem à questão “para que” buscar informação e o estudante acaba constatando que ler o texto somente serve para responder às questões de interpretação, fazendo assim uma simulação da leitura. Na verdade, esta leitura deve ser realizada de duas formas: com roteiro elaborado anteriormente para responder ao que se estabeleceu e sem roteiro elaborado para saber o que o texto informa, propõe.

Um segundo aspecto é o da leitura realizada para **estudo do texto**, onde se deve especificar a idéia defendida, os argumentos e contra-argumentos e a coerência entre cada um e a idéia. O autor afirma que é muito comum esta leitura aparecer mais em outras disciplinas do que na disciplina de Língua Portuguesa.

Uma terceira postura é a da leitura como **pretexto**. O texto é usado para produção de outro texto, ou seja, serve para definir o tipo de interlocução do leitor/texto/autor.

Por último, Geraldi (1984) sugere a **leitura-fruição do texto**, cujo objetivo é o de recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das salas de aula de língua portuguesa: o ler por ler.

Como um exemplo de ler por ler, temos a leitura que fazemos muitas vezes por puro prazer: saborear um texto pelo prazer de descobrir o que ele pode proporcionar-nos, ler uma revista não só pela informação, mas pela curiosidade revelada a cada página. Aprendemos, sim, com essas leituras e sem ao menos percebermos. Não há nenhuma cobrança de ninguém sobre o que lemos. Por isso nada aprendemos? O importante é que a leitura pode ou não ser agradável e cabe a cada um de nós a decisão de interrompê-la em determinada hora e momento, por pouco ou muito tempo.

A leitura é indispensável para a aprendizagem independente do nível escolar em que se esteja: fundamental, médio, superior; ela é parte do aprender em tempo integral, afinal, estamos sendo bombardeados por textos o tempo todo. Lemos tudo o que nos circunda: placas de ônibus, de trânsito, bulas, receituários, rótulos, anúncios, entre outros. Dessa forma, a leitura não pode recusar a experiência do aluno, portanto, os textos fornecidos para leitura devem interrelacionar-se com o ambiente social, mesmo quando a fantasia e a ficção fizerem parte da leitura, e não se distanciarem dele. No dizer de Marcondes:

Ler é estar psicologicamente disposto a fazer perguntas, buscar respostas e, preferencialmente, saber encontrá-las. Muitas vezes, as respostas não são explícitas. Ou, ainda, não podem ser encontradas na área do conhecimento de que faz parte a pergunta. Mas a própria existência da dúvida revela nova possibilidade de interpretação e, portanto, desconfiança do texto lido, o que já é saudável para abrir possibilidades de leitura. Além disso, uma pergunta do leitor fará parte de uma incansável busca pela resposta. Mesmo que não se chegue a ela de imediato, a existência da dúvida é caminho aberto para a busca de respostas.  
(MARCONDES, 2002, p. 10)

O que se precisa evidenciar é o papel fundamental da aula de leitura: desenvolver intelectualmente o aluno e fazê-lo ler textos que circulem socialmente para que se torne capaz de entender a função de cada um, o dizer expresso claramente ou não, a manipulação do que está sendo dito, de como está sendo dito, de como e por que são produzidos para também, por que não, passar o leitor a ser produtor. Para exemplificar, cita-se o exemplo da carta do leitor. A leitura atenta deste gênero jornalístico contribui para que se tenha criticidade sobre acontecimentos do seu entorno e muitas vezes o leitor passa a ser escritor quando opta por enviar sua indignação, apreciação a um veículo comunicativo.

O contato com textos diversificados, mas que estão a sua volta, e, no entanto próximos a ele, faz com que seja possível estabelecer coerência entre os textos lidos e sua função social, como se pode constatar em Marcondes que diz que o professor ao incorporar um trabalho com textos diversificados:

(...) estará colaborando para que acabe a artificialmente do ensino de língua nas escolas, pois não é raro observar que a interlocução permaneça entre aluno e professor, como se o universo do jovem fosse bem restrito. Ler o que circula socialmente na sociedade, participando e não se limitando a pequenos universos. (MARCONDES, 2002, p. 12)

As informações sobre leitura que se discorreu ao longo do capítulo permitem reafirmar a necessidade de mudança nos conceitos de leitura que muitos professores têm e que praticam em sala de aula. Torna-se essencial a melhoria na qualidade das aulas de leitura e na relação do aluno / leitura / professor. Cabe ao professor reconhecer a complexidade dessa relação e trabalhar para a melhoria dos objetivos a

que se propõe com o leitor e o texto. É a relação com a leitura que permite ao aluno compreender o que lê e, com isso, compreender a si mesmo.

#### **1.4.2 A Leitura Compartilhada**

O caminho que se percorreu até agora com a leitura mostra que este não é apenas processo de decodificação, nem apreensão de um só sentido do que se lê. Na produção de leitura, as crianças usam de diferentes formas para dar sentido ao que lêem. E, quando se fala em leitura, ainda vem à mente a leitura como forma monológica tanto por parte do professor quanto do aluno. Dessa forma, não se percebem o dialogismo, a interação nem a mediação de elementos que se julgam necessários para o ato de leitura.

Um ponto a considerar para a possível solução das aulas monológicas de leitura é o da leitura compartilhada. Ela permite a aplicação dos três elementos citados, de maneira que a aula de leitura seja vista como processual, interacional e não mais monológica.

Quando se cria um ambiente onde a criança possa manusear, conversar sobre o livro, a ilustração, suas preferências com os amigos de classe e com o professor, cria-se, na verdade, um momento riquíssimo de troca de conhecimento e interação.

Nessas situações, o professor pode instigar, discutir, envolver as crianças no processo para que absorvam o real significado do papel social que a leitura possui.

Muitas são as formas de compartilhar a leitura. O essencial é o diálogo, o ler para alguém, o contato com o texto e com as inferências que cada um passa a ter do que leu ou ouviu. Quando se coloca a criança em pequenos grupos e se faz a leitura, é

preciso que se perceba que o trabalho pedagógico com o grupo muda completamente, isto é, a dinâmica da sala é outra: várias crianças falando ao mesmo tempo, conversas paralelas; isto deve ser compreendido como interação e não como indisciplina.

Nas palavras de Teberosky e Colomer (2003), a participação nessas rotinas de leitura parece oferecer um contexto social rico, que seria o responsável pelas diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem escrita.

Outro ponto que o professor deve trabalhar com os alunos é de aprenderem a ter um melhor aproveitamento da leitura que compartilharam entre si. Isso pode ser feito ensinando os alunos a resumir, questionar, resolver problemas de decodificação e compreensão do texto, entre outros.

Teberosky e Colomer (2003) apresentam algumas vantagens da leitura compartilhada: o estabelecimento de uma situação afetiva e descontraída para que as crianças percebam que ler livro é uma atividade prazerosa ou interessante; o manuseio de livros contribui para a criança acostumar-se com a organização dos livros, perceber as funções do livro, familiarizar-se com a forma escrita da linguagem, comentar ou explicitar os nexos entre as ações favorece os mecanismos próprios da leitura como os de antecipação e inferência; observar detalhes ajuda a interpretar; respeitar as perguntas, dar atenção aos comentários das crianças produzem uma experiência ativa de diálogo.

### 1.5 As Crianças e o Ouvir Histórias

Quando a criança ouve uma história, passa a sentir emoções importantes; tristeza, alegria, divertimento, raiva, medo, ansiedade e, então, com os olhos da imaginação tudo passa a ser real.

É atividade constante contar histórias nas pré-escolas, mas, à medida que a criança cresce, parece que a atividade passa a ser considerada menos importante.

Como em toda a pesquisa considera-se a importância da interação bakhtiniana da linguagem, cumpre afirmar que a contação de histórias permite que a desenvolvida sugestão da criança se processe na interação realizada no espaço da sala de aula. É claro que contar história não é um conto que deve se realizar só no espaço pedagógico. Os primeiros acalantos feitos pelos pais para ninar as crianças já constituem o início de sua entrada no universo das narrativas.

Como diz Girardello (2003), a narrativa chega através de letra de cantiga, música favorita que os pais cantam, através da conversa do adulto com a criança. Isso contribui para o desenvolvimento cognitivo e, de forma geral, para o seu crescimento. A intensidade do contato da criança com a linguagem, mesmo sendo diferente, fará com que a criança tenha contato com a narrativa, “ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do outro”. (Girardello, 2003). É através das narrativas que se entendem as ações dos outros.

A contação de histórias às crianças tem importância particular para o desenvolvimento do vocabulário, para a compreensão de conceitos e também para o conhecimento da linguagem escrita. Esta atividade permite o contato com a linguagem

de uma forma viva e a criança passa a reconhecer a linguagem oral como forma de chegar à escrita.

As leituras em voz alta para crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem, são um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, e podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita. (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 20).

Desde cedo as crianças devem ser acostumadas a ouvir histórias. “A sensibilidade para a linguagem e para o contexto das histórias é uma característica que se percebe nas crianças acostumadas a ouvir”. (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p.26). Para as autoras, a leitura em voz alta também contribui positivamente sobre o desenvolvimento de aspectos não lingüísticos como conceitos relacionados ao material impresso e ativo sobre as motivações para aprender a ler e a escrever.

Girardello (2003) destaca três aspectos importantes na prática de contação de histórias: a voz, a presença e a imaginação. Considerar-se-á o aspecto de voz que, para a autora, tem o poder de criar o vínculo afetivo. Assim, o momento da contação, quando a professora organiza as crianças, prepara o grupo, senta-se com eles, aproxima-se, aconchega-os, estará promovendo uma interação muito mais abrangente, que extrapola o plano verbal. Entretanto, a autora sugere que a contação sem o apoio do livro oportuniza mais interação lúdica, possibilidades expressivas, qualidade melódica do que a leitura de histórias. Outro ponto relevante na contação é o da apropriação da história por quem vai contá-la. Quando o texto é memorizado cena por cena, ele dá chance de adquirir expressão de quem conta com a voz, a respiração, os tons.

A criança que começa a balbuciar as primeiras palavras, quando ouve uma história, não dissocia o conteúdo lingüístico da expressão vocal e corporal da pessoa que narra. O desafio de descobrir o sentido das palavras é pleno de prazer para as crianças, como bem sabemos. Parte desse prazer está em associar ludicamente o som das palavras à sua articulação oral – o sutil e complexo movimento dos lábios, da língua, da face. (GIRARDELLO, 2003, p.4)

Ao se destacar o papel do professor na contação de histórias, quer-se enfatizar o quanto é relevante sua formação, o desenvolvimento de habilidades para essa contação, visto que cabe a ele também proporcionar à criança oportunidades para desenvolver a imaginação, enriquecer o vocabulário e atender suas expectativas à medida que entre no universo fantasioso das histórias infantis.

Concorda-se com MALBA TAHAN (1995, p.11) quando afirma que a história deve ensinar, instruir, educar, comover e também agradar. “A criança precisa do condimento da alegria, de mobilidade, da surpresa, do interesse em face das situações ou desfechos imprescindíveis”.

Para isso se destaca que o professor conheça as características do contador de histórias para que possa treinar, aprimorar-se quando as características não lhe forem naturais. Percebe-se que há muitos professores com receio do ato de contar histórias. Esse receio (que sugere despreparo) é possível ser superado através de técnica e aprimoramento. Malba Tahan (1995) fornece e compreende essas características.

- Sentir; viver a história; ter a expressão viva; ardente; sugestiva;
- narrar com naturalidade;
- conhecer com absoluta segurança o enredo;
- dominar o auditório;
- contar dramaticamente (sem caráter teatral exagerado);

- falar com voz adequada, claro e agradável;
- evitar ou corrigir os defeitos da dicção;
- ser comedido nos gestos;
- emocionar-se com a própria narrativa.

Esse preparo do professor evidencia a intenção que se tem de contribuir para a sua formação e, conseqüentemente, dos alunos que este professor terá pela frente. Caberá a ele formar adultos responsáveis e conscientes de sua participação ativa na vida em sociedade. Segundo Perrotta (1995), a escola é marcadamente um lugar em que as situações escolares favorecem a formação social da criança.

É a escola, portanto, um lugar privilegiado para que a construção de conhecimentos seja elaborada através da cooperação entre adultos e crianças, e também da colaboração que entre elas propicia, para isto é preciso que valorizem tudo o que as crianças já sabem, bem como aqueles tantos outros conhecimentos que elas demonstram, ativamente, esta em via de construir. (PERROTTA, 1995, p.20)

Quando a formação do professor é bem fundamentada ele sabe que não pode desconsiderar o conhecimento que a criança já possui, bem como a maneira e circunstâncias através das quais foi construído e sua função como mediador é ampliar e transformar esse conhecimento, desenvolvendo as potencialidades da criança.

Outro ponto a se considerar é o envolvimento da criança com as histórias de fadas, os contos de fadas. Muitas vezes o professor, os pais e irmãos mais velhos questionam: por que a criança necessita tanto ouvir as mesmas histórias? Que fascínio há em uma narrativa a qual ela já sabe o desfecho?

É importante observar a própria estrutura dos contos de fadas, das narrativas. Repletas de simbologia, são capazes de transmitir experiências pessoais até complexas

e possuem uma mesma estrutura e temática: falam da plenitude do ser, da eterna luta do bem contra o mal. Correspondem às coordenadas da vida humana, isto é, assim como cada ser humano, a vida dos personagens é repleta de caminhos, obstáculos a transpor, exigências de esforço físico e psicológico para se atingir o final feliz.

Para Coelho:

Ao ouvirem (ou lerem) os contos de fada, as crianças, mesmo sem o saber, estão formando as leituras de mundo que as ajudarão nos caminhos a serem trilhados na vida. Em cada uma dessas histórias maravilhosas, há uma verdade vital. Neste nosso mundo-cão do “vale-tudo” e de ausência de parâmetros para o comportamento humano, esses exemplos de vida, em que a virtude é exaltada, o mal é castigado e os altos ideais saem vitoriosos, sem dúvida podem ser ótimos “guias iluminadores” para os pequenos aprendizes de vida e de leitura. (COELHO, 2005, p. 12)

Quanto à estrutura dos contos de fadas, eles partem de um esquema básico essencialmente temporal. Conforme Faria (2004) partem sempre de uma situação inicial que apresenta um estado de calma, equilíbrio. No desenvolvimento, esta situação inicial é quebrada com o surgimento de um problema e as tentativas do herói ou heroína para resolver o conflito. Por fim, tem-se o desfecho que tanto pode ser feliz com a resolução do conflito ou infeliz quando o problema não é resolvido.

Para que a solução ocorra, o herói ou heroína dispõe de poderes naturais ou sobrenaturais ou até mágicos, embora em sua maioria os contos tratem de verdades humanas. Coelho afirma que:

Nas “transformações” que são comuns nos contos de fadas (a do patinho Feio em cisne, do Sapo ou da Fera em príncipe, etc.) estão patentes as transformações pelas quais todo ser humano precisa passar (da infância à maturidade) para se realizar em plenitude quando persegue um ideal. (COELHO, 2005, p. 12)

De fato, não se pode negar a valorosa contribuição que os contos de fadas desempenham no desenvolvimento emocional e intelectual das crianças. Vieira (2005, p. 9) afirma que “o conto de fadas é um estímulo encorajador na luta da vida, em que valoriza os princípios éticos na relação com o outro: o mal é denunciado e o bem valorizado”.

Dessa forma, as crianças percebem, ao ouvirem os contos de fadas, que sua vida real é uma sucessão de acontecimentos; elas precisam lutar contra as dificuldades e saber que isto é inevitável. Percebem também que é possível combater as adversidades que surgem, com firmeza e perseverança, para que consigam, por fim, o sucesso, a vitória. O texto serve como terapia. É o resgate do sonho, do imaginário e do lúdico que darão suporte emocional às crianças.

Bettelheim (1980) explica que para dominar os problemas psicológicos do seu crescimento e obter o sentimento de autovalorização, a criança precisa entender o que acontece consigo.

Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da história em resposta a pressões inconscientes. (BETELHEIM, 1980, p. 16)

Essa visão que os contos de fadas promovem não é encontrada nas outras formas de literatura, por isso conduzem as crianças para que se descubram, conheçam a si e ao mundo que as cerca, além das experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter.

O autor considera de suma importância a contação de histórias feita pelos pais como forma de transmitir segurança às crianças:

(...) ler não é o mesmo que ouvir de alguém a estória, porque enquanto lê sozinha a criança pensa que só algum estranho – a pessoa que escreveu a história ou arranjou o livro – aprova a retaliação do gigante e sua frustração. Mas quando os pais contam-lhe a história, a criança fica segura de que eles aprovam a retaliação feita em fantasia à ameaça que o domínio adulto implica. (BETELHEIM, 1980, p. 36)

A interação conseguida na contação de histórias feitas pelos pais e, acredita-se, também pelo professor, auxilia na compreensão de vários aspectos complexos da mente infantil e demonstram que ela não está só no universo fantasioso de sua mente; está também compartilhando com a pessoa que ama e transmite-lhe segurança.

Afirma-se ainda que para haver interação, isto é, a história ser compartilhada, o contador precisa gostar do que está fazendo, seus sentimentos são importantes para a criança que ouve e sente a história contada.

Como diz Bettelheim (1980), só a crença e a convicção de que os conflitos serão superados é que dão à criança força para crescer bem, com segurança, autoconfiança e auto-respeito.

O primeiro capítulo dessa pesquisa percorreu o universo da linguagem e da interação humana nos enfoques de Vygotsky e Bakhtin. Traçou-se uma trajetória da Literatura Infantil, sua origem e importância. Percorreu-se o mundo da literatura infantil brasileira e o universo de Monteiro Lobato do passado até chegar aos dias atuais e, como se concebe a literatura agora, como é a relação escola, criança e literatura.

Outra preocupação que se teve no decorrer do trabalho foi o de destacar a leitura; sua importância, concepção, prática e sua função junto à literatura infantil para então se chegar à contação de histórias às crianças e como essa atividade corrobora no sentido de criar vínculos afetivos, conhecimento, segurança para as crianças.

Por fim, considerou-se como significativo destacar os contos de fadas e, no dizer de GÓES (1984), como podem ser terapêuticos porque as crianças através deles encontram sua solução para os conflitos interiores. De certa maneira, as narrativas infantis, em geral, produzem bons frutos: tranquilidade, prazer, consolo e diversão.

No capítulo a seguir, mostrar-se-á o percurso metodológico da pesquisa: a metodologia da pesquisa-ação, a instituição, a fase exploratória dos sujeitos envolvidos, o planejamento e desenvolvimento das aulas e o material didático utilizado pela professora/pesquisadora para o trabalho com os seus acadêmicos.

## **CAPÍTULO II**

### **A PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA**

#### **2.1 Metodologia da Pesquisa-Ação**

Para o desenvolvimento do trabalho na presente pesquisa, partiu-se da estratégia da pesquisa-ação. A escolha deve-se ao fato de a pesquisa-ação partir das ações dos interlocutores (papel ativo), de sua atuação no meio social e da interação. Segundo Thiollent (2005), entende-se a pesquisa-ação como a interação ampla e explícita entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada. Julgou-se essa a forma mais apropriada para o trabalho didático-metodológico que se propôs realizar.

O processo da construção da proposta pedagógica foi inicialmente discutido, abordado em sala de aula com o grupo de acadêmicos do IV período do Curso Normal Superior do Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior, para, só então, chegar-se às estratégias de ação que foram desenvolvidas no decorrer das aulas pela professora e pelos próprios acadêmicos em suas respectivas salas de aula, nas escolas onde trabalham. Como afirma Thiollent (2005), é necessário que exista a negociação entre as partes envolvidas (professora e acadêmicos) para que se instaure uma espécie de contrato de investigação sobre o que se pretende investigar, os critérios a serem adotados e os procedimentos a serem utilizados.

Nas palavras de Pereira (2002), pesquisa-ação refere-se à pesquisa feita por educadores a partir de sua própria prática na escola e/ou em sala de aula. Dessa forma, caracteriza-se como pesquisa aplicada com acompanhamento qualitativo. O foco principal desta pesquisa é a contação de histórias às crianças e o caminho percorrido pelos acadêmicos para chegarem à contação em sala de aula para seus próprios alunos, orientados e monitorados pela pesquisadora.

Este capítulo compõe-se de sessões em que se relatam e avaliam-se o desenvolvimento da pesquisa, assim como o local escolhido, os sujeitos envolvidos e a interação pesquisadora/acadêmicos/crianças.

## **2.2 A Instituição**

A presente pesquisa foi realizada no Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior em Itajaí, Santa Catarina. A instituição existe há seis anos, sendo que o Curso de Normal Superior funciona há menos tempo, três anos. Foi o primeiro curso que a instituição quis implementar e o que mais tarde recebeu autorização do Ministério da Educação para funcionar. A primeira turma formou-se no curso em março de dois mil e sete (2007). A escolha por esta instituição deu-se pelo fato de a pesquisadora lecionar na instituição desde 2003 e, no referido curso, desde 2004.

O curso foi criado de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 - LDB - para formar professores para a Educação Básica (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental). O artigo 63 desta Lei define o espaço em que deve ocorrer a formação dos professores para a Educação Básica.

ART. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

O Curso Normal Superior do Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior foi autorizado pelo MEC pela portaria nº 2242/03 de 18/08/2003, oferecendo a modalidade de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A organização curricular do curso está em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente da Educação Básica, e a determinação legal do cumprimento de 2800 horas distribuídas em 6 semestres letivos em três anos.

Nos dias 24 e 25 de abril de 2006, o curso passou pelo processo de Reconhecimento, através de avaliação realizada por professores doutores designados pelo MEC, considerando ao final que o curso é recomendado. Por sugestão desta equipe de avaliadores do MEC, o curso passou em janeiro de 2007 a nomear-se como Pedagogia. Para isso se tem na instituição uma turma a formar-se no curso Normal Superior em agosto do presente ano. As demais turmas migraram para Pedagogia, visto que a matriz curricular deste oferece formação mais ampliada e possibilidade de atuarem como gestores e professores da Educação Infantil. O processo consiste em adequações feitas às matrizes do curso Normal Superior e acréscimo de 01 (um) ano na formação docente. Em fevereiro do presente ano iniciou a primeira turma de Pedagogia (oficialmente).

Tem-se atualmente no curso cerca de 200 (duzentos alunos), sendo que apenas dois são homens, o restante é formado por mulheres com idades muito variadas.

### 2.3 Fase Exploratória dos Acadêmicos/ Professores

Primeiramente realizou-se uma pesquisa (questionário) para saber quem eram os acadêmicos que iniciavam o IV período do curso Normal Superior, turma 2006/II, na instituição em que a pesquisadora leciona. Neste período a pesquisadora lecionou a disciplina de Literatura Infantil. Os acadêmicos responderam o que os motivou na escolha do curso e o que esperam da disciplina de Literatura Infantil, no segundo semestre de 2006 (conforme anexo 1).

O resultado da investigação revelou que o grupo é composto por vinte e oito (28) mulheres e um (01) homem.

A grande maioria, vinte e cinco alunos, atua no magistério. O tempo de atuação varia de seis (6) meses a dezoito (18) anos. Os acadêmicos situam-se na faixa etária compreendida entre dezenove (19) anos, até trinta e nove (39) anos. A grande maioria está na faixa de vinte (20) a trinta (30) anos. Uma aluna já possui curso superior, é formada em História com Especialização em Psicopedagogia. Quase todos os demais cursam o ensino superior pela 1ª vez e iniciaram o curso juntos, há um ano e meio. Diz-se quase todos porque dois deles já haviam iniciado o curso de Pedagogia em outra instituição e desistiram por problemas pessoais e financeiros.

Através do questionário foi possível conhecer os motivos que os acadêmicos apontaram para a escolha do curso, que, de certa forma, mostraram-se muito variados, como é possível observar nas respostas abaixo:

*“Por que recebi boas referências sobre o curso e principalmente sobre os professores que são excelentes profissionais. E também porque o meu serviço requer professores qualificados”.*

*“Escolhi esse curso por já estar atuando na área, e para ampliar meus conhecimentos, para melhorar a minha prática pedagógica”.*

*“Bom, amo a educação e depois eu iniciei na Univali (**lê-se Universidade do Vale do Itajaí**) engravidei fiquei um tempo fora e depois resolvi voltar, mas no IFES (**lê-se Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior**) pelo diferencial e qualidade de educação”. (grifo nosso)*

*“Escolhi fazer o curso Normal Superior, não apenas para adquirir conhecimento, amigos novos e também formação”.*

*“Uma boa formação profissional no campo da educação”.*

*“A escolha do curso originou-se por ganhar uma bolsa para cursar NS, sendo que a escolha do mesmo foi por motivo de adorar o trabalho do docente, e de ser professor de crianças, o que é muito importante. O curso veio a satisfazer os meus objetivos”.*

*“Optei por este Curso porque preciso dele para continuar trabalhando na educação e como pretendo ser professora foi a melhor opção”.*

*“Não foi bem uma escolha e sim um acaso, mas depois que entrei adorei. E vejo que nesta profissão nós poderem mudar muita coisa, pois as crianças são o futuro de nosso país”.*

*“A ousadia, ou a ingenuidade de pensar que poderia transformar o mundo...”*

*“Graduação para poder continuar na profissão e ampliação e atualização de conhecimentos na área da educação”.*

*“A formação do professor como agente transformador na sociedade em que vive”.*

O que se apresenta como importância, como aspectos relevantes a considerar são, nos dizeres dos acadêmicos, a necessidade e a preocupação com a formação docente para que possam continuar atuando na profissão, assim como a busca por uma formação de qualidade. Não expressam a simples conquista de um diploma, embora isto seja constatado no dia-a-dia da sala de aula pela pesquisadora em alguns acadêmicos, para a grande maioria o diploma deve vir acrescido de conhecimento.

Outro ponto a se destacar refere-se ao aspecto econômico dos acadêmicos. O levantamento para essa afirmação foi conseguido junto ao setor financeiro da instituição. Julgou-se pouco oportuno perguntar aos próprios acadêmicos sua condição financeira e se foi devido a esta sua escolha pela instituição.

O Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior (IFES), por ser uma instituição sem fins lucrativos, ou seja, o que se arrecada deve ser investido na própria instituição e enviado a outras escolas e faculdades ligadas à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), a mensalidade é 30% menor que outras faculdades da região. Esse fato motiva a escolha de alguns acadêmicos, mas, segundo dados da instituição, o curso é o que possui mais alunos com bolsa (da própria instituição e de outras empresas e órgãos públicos), - há um grande número de acadêmicos com a mensalidade em atraso - a dificuldade com o pagamento da mensalidade é o fato que mais contribui nesse tempo em que o curso funciona para a desistência de alunos. A

causa disto está nos baixos salários recebidos pelos acadêmicos atuantes na área pedagógica. A grande maioria trabalha como atendente nas creches da Prefeitura de Itajaí, outros como professores substitutos (visto que não possuem diploma para prestarem concurso público), fato esse que os leva a ficar alguns meses por ano sem renda e os que trabalham o ano todo são dispensados em dezembro e re-contratados no início de março. Poucos trabalham em escolas particulares (na verdade apenas três), que são as instituições que pagam salários um pouco melhores.

Quanto ao questionamento sobre as expectativas referentes à disciplina de Literatura Infantil neste segundo semestre de 2006, os depoimentos são semelhantes. Para muitos, o que esperam é a aquisição de conhecimento, métodos e técnicas para o trabalho com a Literatura Infantil em sala de aula e também a melhoria na atuação profissional. Abaixo se apresentam alguns depoimentos:

*“Espero aprender novos métodos para desenvolver em sala de aula”.*

*“Espero que essa disciplina, leve-me a descobrir coisas novas sobre a literatura infantil. Além de que me ajudará para realização do meu projeto”.*

*“Espero ampliar essa maravilhosa viagem que é a literatura engrandecendo e melhorando a minha atuação como educador”.*

*“Aprender técnicas para desenvolver com as crianças”.*

*“Tenho muitas expectativas nesta disciplina pois quero muito melhorar minhas aulas”.*

*“Espero obter subsídios sobre como trabalhar com literatura em uma fase que estamos cercados pela tecnologia. Conhecer diversidade de atividades para trabalhar em sala de aula”.*

*“Espero ampliar meus conhecimentos para poder passar todo o encanto da Literatura”.*

*“Tudo que vier será de grande utilidade, pois sou totalmente neutro no assunto”.*

*“Espero que consiga acabar com a decepção que venho sentindo. Acredito na literatura infantil, pois faz nos viver alguns momentos felizes, ainda que fantasiosos”.*

*“Conhecer novas formas de exploração dos livros de literatura, que possam ampliar e melhorar a atuação em sala de aula repercutindo no gosto pela leitura a ser desenvolvido pelos alunos”.*

*“Aplicar as histórias na sala de aula, utilizando mais a literatura infantil”.*

*“Espero aprender o que significam os contos, os clássicos na vida das pessoas, porque surgiu e porque até hoje é tão importante para nós humanos, ouvir e contar histórias”.*

Observa-se que há a busca por métodos e técnicas, não muito claros a que se referem. No decorrer da pesquisa viu-se que muitos desejam atividades para realizarem após a leitura do livro pelo professor, ou atividades que possam ser feitas relacionadas às datas comemorativas (dia das Mães, dos Pais, Folclore, Meio Ambiente, etc). Em um depoimento, a acadêmica citou o auxílio no projeto (entenda-se trabalho de

conclusão de curso, TCC), a aluna já está certa de que fará o TCC nesta área e vê na disciplina uma ponte na busca de conhecimentos e na professora a orientadora do projeto. Outro ponto interessante nas respostas é o de que com frequência citam o embasamento teórico como fator de busca. Julga-se isso muito importante porque na concepção da pesquisadora não há conhecimento prático consistente sem o apoio do conhecimento teórico. E por fim ressalta-se a busca desses fatores como contribuição da melhoria na prática pedagógica, ou seja, a atuação dos acadêmicos em sua sala de aula, em seu trabalho.

#### **2.4 Plano Geral de Ação**

A pesquisa desenvolveu-se em dois planos concomitantes. Nos 20 encontros que a professora pesquisadora teve com os acadêmicos durante o semestre, selecionaram-se quinze deles para o desenvolvimento do plano de ação da pesquisa. Os demais foram utilizados para a Semana Pedagógica do Curso (evento anual), avaliação parcial I e II, um encontro para avaliação institucional (feita pelos acadêmicos no laboratório de informática) e demais trabalhos para notas.

- a) Partiu-se da proposta da ementa da disciplina e da leitura de textos teóricos para análise e discussão e elaboração de estratégias didáticas para o trabalho com a contação de histórias aos acadêmicos em sala de aula com a pesquisadora.

- b) Em um segundo momento, realizou-se a parte prática em que os acadêmicos contaram histórias em sala de aula aos colegas e posteriormente aos seus próprios alunos, nas instituições em que lecionam. Para a efetiva análise e observação desta fase, embora em sala de aula todos tenham feito, a pesquisadora optou por apenas 4 (quatro) acadêmicos, em dois momentos cada um: a contação em sala de aula e a contação em seu local de trabalho aos seus alunos.

No primeiro plano (plano a), foi feita a análise de compreensão dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e da sua prática na ação pedagógica, por parte dos acadêmicos, através de atividades diversas, tais como: relatórios, questionários, atividades práticas após a contação de história de forma a enriquecer o trabalho pedagógico e a atender às solicitações dos acadêmicos, conforme item 2.3.

No segundo plano (plano b), foi feita a análise da interação professora/pesquisadora x professor/acadêmico, professor/acadêmico x crianças na contação de histórias e durante a realização de atividades realizadas como seqüência da contação de histórias.

Pretende-se, dessa forma, perceber mais claramente como se dá, e se é possível, promover um conhecimento mais efetivo ao acadêmico, de forma que ele sinta-se seguro com a apreensão dos subsídios para realizar o trabalho com a contação de histórias.

Percebe-se que os acadêmicos, em muitos momentos, não dão valor às discussões teóricas, às informações trazidas pelo professor para a sala de aula por crer, talvez, que esse conhecimento não lhe será útil, ou por crer que quando

necessitarem dele irão buscá-lo com leitura. É sabido que no corre-corre diário do professor, no acúmulo de horas/aula que precisa ter até para pagar sua faculdade não há esse tempo “de sobra” para o estudo, as revisões, as leituras complementares, estudo esse que deve transpor o espaço de sala de aula, deve ter o sentido de continuidade para seu crescente aprimoramento. Percebem-se, assim, as discussões como forma de enriquecimento, interação, transformação pedagógica, afinal, em uma leitura o leitor só gostará do que for capaz de compreender com mais intensidade e facilidade daquilo que lhe for útil e próximo.

Outro ponto que se quer considerar é o da integração em sala de aula. É durante a aula que as discussões ocorrem, que se observam os diversos pontos de vista, ocorre a troca de experiências e, nesse dialogismo, o conhecimento é mais efetivo e re-significado. Conforme Koch (2003, p. 29): “é por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, (...) procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa.” Nesse jogo de afirmações, refutações que se instauram, instaura-se também a força da linguagem de cada um, no seu dizer, no seu ouvir e compreender o novo e re-significar o que já se sabe.

O professor não se torna o único mediador. Os próprios acadêmicos alternam-se neste papel e contribuem de forma significativa para seu próprio crescimento e para o crescimento dos demais.

Quanto à interação entre o professor e as crianças, pretende-se observar o interesse que é despertado pela contação, a forma como a criança se prepara e se porta perante a contação, os conhecimentos que ela traz para a interação e aqueles que é capaz de demonstrar que aprendeu nas atividades subseqüentes.

## 2.5 Planejamento e Desenvolvimento das Aulas

O total de aulas do semestre foi de vinte encontros, totalizando 80h/a. Entretanto, foram desconsiderados os dias de avaliação marcados pela instituição, a semana do professor (semana destinada a cursos e palestras oferecidos pela instituição, apresentação de trabalhos dos acadêmicos do Curso Normal Superior) e os feriados que coincidem com dias de aula da disciplina, desenvolveu-se o trabalho com os acadêmicos em sala de aula em quinze encontros. Nesse ínterim, a pesquisadora observou a realização da contação de histórias pelos acadêmicos às suas respectivas classes. Como o grupo é grande, selecionaram-se quatro sujeitos para a observação do trabalho efetivo de contação às crianças a quem lecionam: a aluna A, que leciona há apenas um ano em uma creche da Prefeitura de Itajaí, junto com a aluna B, que atua na Educação Infantil há alguns anos e é a professora responsável pela sala, embora não tenha o diploma de curso superior. A aluna C, por ser a única a ter curso superior. A mesma atua há 10 anos com o Ensino Fundamental, 2ª série. O aluno D, por ser o único homem do grupo, ter pouquíssima experiência com o magistério e estar pela primeira vez lecionando para a quarta série. Sua experiência anterior foi em uma escola particular de Ed. Infantil. Como se percebe, o universo é bastante heterogêneo, assim como o grau de experiência de cada acadêmico e o universo em que atuam profissionalmente.

No primeiro encontro da professora/pesquisadora com os professores/acadêmicos, que ocorreu no dia 24 de julho de 2006, fez-se a

apresentação da ementa proposta para a disciplina, os objetivos, as leituras indicadas na bibliografia e a organização do conteúdo proposto para o semestre. Destacou-se que o plano de ensino foi feito de forma aberta, ou seja, podia ser modificado quando necessário. Como encerramento das atividades do primeiro encontro aplicou-se o questionário de identificação dos acadêmicos, necessário para a realização da pesquisa (anexo 1).

Abaixo, a disposição da ementa, objetivos e referências entregues aos alunos.

#### EMENTA:

*A Literatura Infantil, sua origem, conceito e sua utilização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na educação em geral. O conhecimento da tradição oral e da literatura atual através do resgate histórico, e, sua importância no desenvolvimento da leitura e dos valores na formação do indivíduo.*

#### IDENTIFICAÇÕES

*Professora: Eleni Santiago Seidel*

*E-mail: eleni@ifes.com.br*

*Disciplina: Literatura Infantil*

*Período: 4º*

*Ano: 2006-II*

*Carga horária: 80 horas-aula*

#### OBJETIVOS

*O Aluno do curso superior deverá:*

*Compreender a importância da Literatura Infantil na atualidade como fortalecedora e transformadora da criança e do adolescente como leitores e conseqüentemente como cidadãos.*

*Perceber os níveis de leitura e as competências de leitura e sua implicação no hábito de ler.*

*Conhecer a origem da literatura, seus gêneros e sua prática em diversos contextos sociais.*

Importante comentar que os objetivos foram discutidos para esclarecer dúvidas e esclarecer também o fato citado por uma acadêmica de que “muito se fala de um tempo para cá sobre leitura e literatura e o porquê disso, em nosso tempo de criança isso não ocorria?” A professora/pesquisadora esclareceu que vê como um grande passo essas discussões nos meios acadêmicos sobre a importância da literatura e que ao longo do semestre víamos como foi a trajetória da literatura infantil até adquirir a importância que possui hoje e o fato de já constar como disciplina nos cursos de formação de professores.

Outro ponto questionado foi a respeito dos níveis de leitores, pois “já sabemos que é muito difícil um aluno que lê e goste disso; imagine se o professor consegue ver o nível de leitor desse aluno”. O comentário da acadêmica refere-se muito ao grau de dificuldade que os professores enfrentam ao receberem alunos em uma segunda ou terceira série e constatar que não sabem ler (decodificar), apenas copiam palavras e escrevem o próprio nome (quase sempre o pré-nome apenas) sem auxílio do professor.

A discussão acabou “pegando fogo”; muitas acusações sobre os possíveis culpados pela situação, mas, sem fundamento, apenas frases feitas sobre política e educação. A intervenção feita sugeriu que se é de nosso conhecimento, enquanto professores, o problema e os “possíveis culpados”, isso mostra que visivelmente o primeiro passo para mudanças ocorrerem deve partir do professor em sua sala de aula. Críticas vazias não contribuem para a melhora do sistema educacional brasileiro. Ações pedagógicas, empenho, conhecimento, força de vontade funcionam melhor. Cada professor conhece sua realidade e se é capaz de identificar as dificuldades, também é

capaz de trabalhar para que mudanças aconteçam na vida escolar de seus alunos. Não se pode apenas culpar e cruzar os braços – a ação pedagógica é o que realmente importa para a criança e esse é papel do professor.

Discussões como essas visam a mostrar como pode tornar-se rico o espaço de interação em sala de aula e a contribuição do professor na formação de professores para que consigam atuar na resolução de conflitos educacionais já tão conhecidos por todos e tão necessárias às mudanças a se fazer.

Quanto ao questionamento da acadêmica sobre os níveis de leitores, veremos adiante, nas palavras de Faria (2004), os níveis leitura e as competências de leitura.

Outros aspectos foram levantados, tais como: uso do e-mail da professora (horários, se respondia com frequência), se podiam justificar faltas por e-mail, trazer declaração do trabalho quando houvesse reuniões de pais ou cursos, se havia livros para comprar, como a professora fazia com o material a ser usado nas aulas, etc. .

A instituição exige no Plano de Ensino (PE) que conste uma bibliografia básica e uma complementar. A bibliografia básica deve necessariamente ter na biblioteca da instituição, pelo menos três exemplares de cada uma das obras citadas (que são sempre duas obras), e, a complementar pelo menos um exemplar na biblioteca e no PE devem constar três obras. No PE a professora/pesquisadora indicou as obras abaixo destacadas com \*, mas sugeriu mais livros na bibliografia entregue para os acadêmicos de forma que tivessem mais opções para leitura e aperfeiçoamento. Os demais livros podem ser encontrados na Biblioteca Comunitária da Universidade de Itajaí e alguns (poucos), na Biblioteca Pública Municipal; esclareceu-se que todos podiam ser emprestados pela professora/pesquisadora de seu acervo próprio, bastava que

solicitassem e tivessem o devido cuidado com o material emprestado, como de costume.

Em seguida se apresenta a referida bibliografia:

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

COELHO, Betty. **Contar Histórias. Uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1998.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

\* CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1990.

\* FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

KAÉDE, Sônia Salomão. **Literatura Infanto Juvenil: um gênero polêmico**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2002.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Análise e Interpretação de Poesia**. São Paulo: Scipione, 1995.

STEFANI, Rosaly. **Leitura: que espaço é esse?** São Paulo: Paulus, 1997.

\* *TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** São Paulo: Artmed, 2003.*

*ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil: autoritarismo, emancipação.** São Paulo: Ática, 1987.*

*ZOTS, Werner. **Livro que te quero livre.** Florianópolis: Letra Brasileira, 2005.*

Procurou-se fazer e entregar um cronograma do desenvolvimento das aulas durante o semestre; não é exigência da instituição, mas a professora/pesquisadora julgou oportuno, por facilitar aos alunos o acompanhamento das aulas em caso de falta ou saída cedo. Esclareceu-se, no entanto, que poderiam ocorrer mudanças na seqüência feita por não se ter plena certeza do tempo estipulado para cada assunto. Tanto pode ser a mais ou a menos, de forma que será necessário o acompanhamento dessa planilha ao longo do semestre para realizar as mudanças conforme e/se ocorrerem.

O cronograma das aulas ministradas no decorrer do semestre, entregue no primeiro dia de aula, foi este:

**Aula 1:**

Apresentação da disciplina. Discussão dos aspectos apresentados para a mesma, apresentação da bibliografia. Texto: Aula de Redação.

**Aula 2:**

Assistiu-se ao filme *A Ilha*<sup>1</sup> e após a discussão fez-se uma atividade contrapondo este filme com o outro a que assistiremos em casa, *A Era do Gelo 2*, com o objetivo de fazer a analogia entre a ficção e a fantasia, os dois lados do mundo real.

### **Aula 3:**

Níveis de Leitura; Seleção de livros de acordo com os níveis de leitura e leitores propostos.

Atividades: Apresentação dos livros com as respectivas histórias.

### **Aula 4:**

Competências de leitura;

Início da Literatura.

### **Aula 5:**

O Folclore e a Literatura Infantil: Sugestão de Atividades (Julio César da Silva)

**Aula 6:** Atividades: escolha de um mito ou lenda e em grupos fazerem a contação da história e a elaboração de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com as crianças.

---

<sup>1</sup> Lincoln Six-Echo (Ewan McGregor) é um morador de um utópico, porém rigorosamente controlado complexo em meados do século 21. Assim como todos os habitantes deste ambiente cuidadosamente controlado, Lincoln sonha em ser escolhido para ir para "A Ilha" – dita o único lugar descontaminado no planeta. Mas Lincoln logo descobre que tudo sobre sua existência é uma mentira. Ele e todos os outros habitantes do complexo são na verdade clones cujo único propósito é fornecer "partes sobressalentes" para seus humanos originais. Percebendo que é uma questão de tempo antes que seja "usado", Lincoln faz uma fuga ousada com uma linda colega chamada Jordan Two-Delta (Scarlett Johansson). Perseguidos sem trégua pelas forças da sinistra instituição que uma vez os abrigou, Lincoln e Jordan entram em uma corrida por suas vidas e para, literalmente, conhecer seus criadores. Diretor Michael Bay, Warner Bros., 2005.

**Aula 7:** As características do contador de histórias.

Prática: o uso dos instrumentos auditivos, sinestésicos e especiais na contação dos mitos e lendas.

**Aula 8:**

O Mito e a Lenda: quais os mitos e lendas mais conhecidos que povoam o universo infantil. Preparação das apresentações/contações aos colegas da classe.

**Aula 9:**

Contação das histórias e apresentação das atividades.

**Aulas 10, 11 e 12:**

Desenvolvimento de projeto com o artista plástico Agê Pinheiro: do Touro ao Brasil Bumbá – a imagem do boi pelo mundo e o folclore catarinense.

Desenvolvimento dos personagens do Boi-de-Mamão em massa de papel machê.<sup>2</sup>

**Aula 13:** Na frequência das Fadas: estudo dos contos de fadas clássicos, da estrutura dos contos, da importância que adquirem no universo infantil.

---

<sup>2</sup> Os personagens confeccionados servirão para a contação da história do boi-de-mamão às crianças, além de que o professor poderá confeccioná-los com as crianças também a partir da receita da massa. Outro ponto importante é que do mesmo material poderão ser montados animais, plantas e personagens para diversas outras histórias.

**Aula 14:** Estudo dos autores: Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen. Desenvolvimento de atividades relacionadas aos contos e escolha de alguns para contação em sala de aula.

**Aula 15:** Os livros infantis em sala de aula: cuidado na escolha, definição de critérios, respeito aos leitores e indicação bibliográfica.

Atividades: Contação de histórias pela professora/pesquisadora e apresentação de obras com sugestão de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

## **2.6 Material Didático**

Para o encaminhamento das aulas, a pesquisadora apoiou-se em textos teóricos de autores diversos, conforme a bibliografia constante no item 2.5, e de vários livros de literatura infantil escritos por: Edmir Perrotti (2002), Ana Maria Machado (1997) (2002) Kátia Canton (1997), Zivaldo (1998), Ricardo Azevedo (2005), Walmir Ayala (s/d), Luciana Garcia (2005), Bruno de La Salle (1995), Hans Christian Andersen (2005), Charles Perrault, Irmãos Grimm, Stephen Michael King(1998), Audrey Wood, Mem Fox (1995), entre outros. As referências das obras infantis e os autores citados encontram-se ao final na Referência Bibliográfica de Literatura Infantil.

A escolha por esses autores partiu de pesquisas e cursos da professora/pesquisadora, de seus estudos e também de sugestões dadas por acadêmicos no semestre anterior.

No próximo capítulo apresentar-se-á a análise dos dados obtidos nos dois momentos da pesquisa. No primeiro momento, analisar-se-á professora/pesquisadora em sala de aula com os professores/acadêmicos (alunos do IV período do Curso Normal Superior), os conteúdos trabalhados na disciplina de Literatura Infantil e as interações e resultados alcançados ao longo do semestre letivo. No segundo momento far-se-ão a análise dos dados obtidos na contação de histórias realizadas pelos professores/acadêmicos aos seus próprios alunos, nas instituições de ensino em que trabalham.

## **CAPÍTULO III**

### **ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA**

#### **3.1 Desenvolvimento do Primeiro Plano**

Conforme informado no item 2.5 (planejamento e desenvolvimento das aulas), a pesquisa caminhou em dois planos. Plano a: a análise de compreensão dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e da sua prática na ação pedagógica, por parte dos acadêmicos. Plano b: a parte prática em que os acadêmicos contaram histórias em sala de aula aos colegas e posteriormente aos seus próprios alunos, nas instituições em que lecionam. Não se analisará apenas a contação de histórias no

espaço de sala de aula ou sua importância; optou-se pelo desafio de trilhar também o caminho da formação dos professores no curso superior para, só então, chegar à contação de histórias.

Para efetivar o desenvolvimento do primeiro plano, partiu-se do processo de leitura.

Na primeira aula, conforme relato no item 2.5, ocorreram questionamentos e discussões, o que para a pesquisadora mostrou-se gratificante pelo fato de, já no primeiro momento ser possível perceber a interação com e entre o grupo de acadêmicos. Vale lembrar que o grupo estava no quarto período do curso Normal Superior, portanto, já se conhecia, tinha amizade e afinidade. Apenas uma acadêmica era nova no grupo. Ela havia trancado a matrícula dois semestres antes e retornou para completar o curso por “pressão profissional”, conforme argumentou.

Enfatizou-se neste primeiro dia que se fariam necessários o empenho e a dedicação na leitura antecipada dos textos sugeridos e propostos pela professora/pesquisadora para que se pudesse discutir e trabalhar aspectos convergentes e/ou divergentes relacionados aos mesmos. Assim seria mais fácil a condução dos trabalhos.

Para enfatizar a necessidade desta leitura, a professora/pesquisadora ainda ressaltou a importância desse conhecimento adquirido com as leituras na formação profissional de cada acadêmico e que compartilha do pensamento de Daniel Pennac (1998) quando afirma que “o verbo ler não suporta o imperativo”. Não haveria cobrança de notas ou trabalhos avaliatórios das leituras; caberia sim, a cada um, perceber o quanto as discussões tornam-se ricas quando se tem o que dizer, a quem dizer (Geraldi, 1984) e pode-se demonstrar o valor do que se discute, por que se discute e o

que se discute. Sem a leitura prévia esses aspectos ficariam deficitários e pouca validade teria a interação. Dessa forma, esperou-se aproximar os acadêmicos dos textos a serem lidos ao invés de afastá-los da leitura por cobrança ou obrigação.

A segunda aula iniciou-se com a proposta de assistirmos ao filme *A ilha*. Caberia aos acadêmicos assistirem em casa ao filme: *A Era do gelo II*, por ser um filme infantil, mais atraente, a princípio; muitas acadêmicas já o tinham inclusive assistido no cinema ou em casa com os filhos. Na sala, a proposta era assistir ao filme de ficção científica para contrapor ao outro filme infantil (*A Era do Gelo II*). Nenhum acadêmico conhecia o filme *A ilha*, fator que muito contribuiu para a presença e concentração durante a exibição. Após o filme, alguns aspectos foram levantados pela professora para discussão; assim ficou mais fácil compreender ou apontar aspectos os quais se julgou oportunos:

Quando vemos ou lemos pesquisas sobre clonagem de seres humanos para “substituição”, muitas vezes concordamos. E agora?

É possível que os instintos sejam preservados nos clones?

A torcida foi pelo bem ou pelo mal, e se fosse real?

Até que ponto a ética médica deve prevalecer em relação à clonagem de seres humanos?

É possível que as memórias fiquem gravadas no DNA de um clone?

Se se pudesse escolher ter um clone para salvar sua vida, o que faria?

E se fosse um filho ou alguém que se ama muito?

Que garantia tem-se de que a clonagem humana ainda é ficção?

O trabalho proposto com os dois filmes consistiu no seguinte roteiro a ser apresentado em forma redacional:

Aponte aspectos considerados fictícios em ambos os filmes e argumente;

Aponte aspectos próximos do real em ambos os filmes e argumente;

Os filmes *A Ilha* e *A Era do Gelo II* promovem impressões futuras. Como você avalia isso?

Como você vê no filme *A Ilha* o poder do homem, considerando:

O biológico;

O social;

O ético;

No filme *A Era do Gelo II*, há valores humanos projetados nas personagens, no caso os animais. Como você analisa a capacidade de transmissão desses valores ou da falta de ética para as crianças?

De que maneira o filme, considerado infantil, apresenta ações e atitudes comuns aos adultos? Como considerar este aspecto na discussão com as crianças?

Os resultados foram muito satisfatórios. O que se pretendeu com a atividade foi o contraponto entre ficção e realidade. O que mais se destacou foi a mensagem que o filme *A Era do Gelo II* traz, como a grande preocupação da sociedade atual, o aquecimento global e, no filme, *A Ilha*, o quanto a ficção já está próxima da realidade. É possível verificar o que se afirma nas palavras dos próprios acadêmicos:

*“A função social do filme A Era do Gelo II é alertar sobre o aquecimento global e uma possível inundação com o derretimento das geleiras”.*

*“O filme é interessante para trabalhar sobre os medos, a amizade, as diferenças e também sobre o aquecimento global, a preservação das espécies, do meio-ambiente, etc.”.*

Muitos se reportaram ao fato de condenarem a clonagem humana, mas, ao se depararem com a possibilidade, embora remota, de usarem um clone para salvar a vida de um filho, mãe ou pai, por exemplo, não exitariam em “comprar” um clone.

*“Pude notar conversando com algumas pessoas que se tivessem condições teriam um clone para que pudessem viver mais”.*

*“Através do filme pode-se comprovar que o homem é capaz de realizar feitos científicos que são muito importantes para a vida humana, podendo ser utilizados para o bem ou para o mal”.*

*“O homem traz consigo desejos inatos, seu instinto de sobrevivência é muito forte, tudo o que ele sabe ele vivencia através de experiências enquanto sujeito de uma sociedade, portanto na sua função social de nada servirá ao homem que só pensa em si mesmo”.*

Outros se reportaram ao fato de terem consciência da necessidade de mudanças para salvar o planeta, mas, não estão atentos a pequenos detalhes como fechar uma torneira, tomar banhos mais rápidos, fazer a reciclagem do lixo, economizar combustível.

Quanto ao aspecto questionado sobre realidade e fantasia as respostas variaram:

*“Pode-se notar que as crianças estão mais maduras e já sabem distinguir o real do imaginário. Elas assistem a um filme e logo conversam entre elas a respeito do mesmo ressaltando o que é real ou não”.*

*“No meu ponto de vista, a ficção é algo mais complexo de ser explicado para as crianças, pois trata-se de algo que muitas vezes está longe de ser explicado para as crianças”.*

*“Através do imaginário podemos trabalhar questões do cotidiano fazendo assim a manipulação do real que são a clonagem e o derretimento das geleiras”.*

*“A fantasia promovida pelas histórias leva a criança a analisar as questões do mundo real através das histórias ali contadas seja por um livro ou DVD”.*

Todos os aspectos duvidosos, imprecisos colhidos nas respostas foram levantados pela professora/pesquisadora na entrega dos trabalhos e novamente discutidos pelo grupo. Foi importante perceber que alguns acadêmicos justificaram-se afirmando que o que escreveram não era exatamente o que queriam dizer. Conversou-se sobre a importância da clareza de nosso enunciado, escreve-se para alguém e não para si mesmo (no caso específico do trabalho) e, dessa forma, é necessário um cuidado maior com o que se tem a dizer.

A terceira e quarta aulas iniciaram-se com o estudo das competências de leitores e os níveis de leitores. Para o estudo partiu-se da proposta de Faria (2004). Na obra, a autora apresenta as competências de leitura segundo Poslaniec & Houyel. Para a autora, as competências de leitura provêm de duas fontes, a saber: aquela que a criança já sabe, traz de casa e aquela que a criança adquire na escola, bibliotecas, centros culturais, entre outros.

Poslaniec & Houyel (apud FARIA, 2004, pp. 18 e 19) apresentam as seguintes competências:

*Domínio da língua oral – Aos seis anos, as crianças já se comunicam normalmente em seu meio por intermédio da linguagem falada: elas conhecem algumas leis sintáticas básicas da língua; possuem um vocabulário concreto ligado às suas experiências no meio social em que vivem; compreendem o significado da entonação de frase (carinho, crítica, proibição, encorajamento...). Elas já têm, “a idéia do que pode ser uma frase, uma palavra, uma letra, um som; elas sabem, por exemplo, que não se emprega o mesmo registro de língua conforme as situações”.*  
*Domínio da capacidade abstrata de associar – “Associar uma palavra a seu referente, associar um gesto a um estado de espírito, associar uma expressão a uma emoção”. Essas competências são fundamentais numa leitura das imagens que se ligam às palavras do texto ou àquelas que são usadas quando da conversa com o adulto sobre a página ilustrada. Esse trabalho de articulação entre a imagem e as palavras vai aos poucos aumentando, ampliando o domínio da língua.*

*Conhecimento sobre objetivos da leitura – Por sua vivência social, a criança já traz contatos com textos escritos e imagens, com logotipos e marcas, com frases e palavras vistas na tevê, em cartazes de rua, em embalagens de produtos, etc. – e têm uma noção, mesmo inconsciente, sobre para que a leitura pode lhe servir. Bem aproveitada na escola, esta competência pode motivar seu desejo de aprender a ler e de construir para si um projeto de leitor. Trataremos deste último aspecto quando abordarmos a metodologia da leitura de narrativas.*

*Conhecimento intuitivo de que ler é compreender – Segundo Poslaniec & Houyel, “a crianças já sabe que, num texto escrito, há um sentido global a descobrir; que ler não é uma simples operação de decifração. De alguma maneira, ela já sabe que ler é compreender”. Daí, sem dúvida, o desinteresse das crianças pela leitura dos textos tradicionais de cartilhas, já suficientemente analisadas e criticadas hoje em dia.*

As discussões que permearam a apresentação do texto acima foram bem-vindas para a interlocução dos acadêmicos que já trabalham e, principalmente, aos que atuam na Educação Infantil. Foi possível também fazer uma intertextualidade com as aulas de Alfabetização (ministradas por outro professor do curso) onde aprenderam sobre as fases da alfabetização e discutiram a diferenciação entre alfabetização e letramento. A professora/pesquisadora reforçou a importância de que a escola possui a grande responsabilidade de reforçar e ampliar as competências que a criança possui antes de ser alfabetizada, principalmente no que diz respeito à habilidade de vivenciar as histórias que lê ou ouve. Seguindo Faria:

Sabemos que o texto literário narrativo oferece ao leitor a possibilidade de “experimentar uma vivência simbólica” por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito e/ou pelas imagens. A literatura é portadora de um sistema de referências que permite a cada leitor organizar sua função psíquica com o vivido e a sensibilidade que lhe é própria. Tornar-se um leitor de literatura é um “vai-vem constante entre a realidade e ficção que permite avaliar o mundo, se situar nele”. (FARIA, 2004, p. 19)

Outro aspecto importante apresentado aos acadêmicos foi relacionado aos níveis de leitura. A base desse estudo foi Martins (1982).

Martins, na obra *O que é leitura* (1982), discorre sobre três níveis de leitura: sensorial, emocional e o racional. A opção pela apresentação desses aspectos aos acadêmicos foi a de ampliar as formas de se trabalhar a leitura em sala de aula e de valorizar a literatura infantil.

Segundo a autora, o nível sensorial é o que está ligado aos aspectos “externos” à leitura, tais como: o tato, o manuseio, as ilustrações, o planejamento gráfico caprichado. O nível emocional diz respeito aos livros que provocam a fantasia e a liberação das emoções. O nível racional está ligado ao plano intelectual de leitura, isto é, à concepção mais formal de leitura.

Ressaltou-se aos acadêmicos a importância de que nenhum dos três níveis deve ser trabalhado, como a própria autora destaca, isoladamente; todos devem interagir em uma proposta de leitura: sensação, imaginação e pensamento.

O trabalho proposto pela professora/pesquisadora foi o de leitura/contação de histórias em sala, visando inicialmente ao reconhecimento do livro, ao manuseio, à percepção das competências que podem ser desenvolvidas a partir da história lida/contada, Destacou-se, segundo Faria (2004, p. 14) que “o professor, para elaborar seu trabalho com a leitura de livros para crianças, precisa ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem pensar ainda na sua utilização em sala de aula”. Somente após a fruição (GERALDI, 1984) é que se dá a escolha prazerosa do livro e, a partir dela, a leitura/contação aos colegas de classe e a análise dos aspectos relacionados às competências e aos níveis de leitura.

Optou-se pela leitura/contação, visto que muitos não se sentem à vontade para contar uma história aos outros. Afirmam que não possuem habilidade, e ler é bem mais

fácil. Como ainda não se chegou à instrumentalização dos acadêmicos, a professora/pesquisadora atendeu à solicitação.

O procedimento seguinte foi o de selecionar o livro para a leitura/contação. A professora/pesquisadora deixou livre essa escolha para que pudesse perceber qual o empenho na escolha, o cuidado que teriam na seleção. O que se observou foi que quase a totalidade dos alunos optou pela leitura de histórias. Não ficou evidente o cuidado na seleção dos livros; muitos nem haviam lido o livro primeiramente. Outro aspecto constatado foi o de que alguns acadêmicos tiveram dificuldade para ler, atrapalharam-se com palavras ou trocaram a linha em que deveriam ler; também não olharam para o público, mantiveram-se presos ao texto e desconsideraram o grupo de colegas ouvintes quase que por completo. Alguns dirigiram o olhar apenas para a professora como se esta fosse a única interessada na história. Muitos livros escolhidos faziam parte de coleções adquiridas de vendedores que passam vez por outra nas escolas e até na instituição em que os acadêmicos estudam – só releitura dos clássicos sem nenhum “atrativo” textual ou visual.

O trabalho foi proposto para ser feito em duplas; algumas optaram pela contação da história feita pelos dois componentes, em que cada um lia um pedaço da história; proposta que não partiu da professora/pesquisadora. O que se sugeriu era que um poderia apresentar a história e o outro os aspectos relacionados com as competências e os níveis de leitura. As duplas que optaram pela contação feita pelos dois componentes poderiam ter escolhido uma narrativa que possibilitasse a leitura simultânea, o que não ocorreu. A professora/pesquisadora sugeriu a história *Quem me*

*Dera*<sup>3</sup> para a leitura simultânea. Nessa narrativa, a menina Vera quer que alguém brinque com ela e sai perguntando ao pai, à mãe, ao cachorro, ao gato, ao pardal, à lagarta listada, à dona Maria: “Quer brincar comigo?” E cada um responde-lhe que não e dizem quais os motivos que os impedem de brincar naquele momento. Essas respostas possibilitam uma leitura diferente em que cada um da dupla pode utilizar-se da voz para ser um dos personagens, ou todos, quando o outro for o narrador e a própria personagem principal, a menina Vera. Sugeriu-se que essa mesma leitura seja feita com os alunos que já possuem a habilidade de leitura, entregando-lhes fichas com a fala dos personagens, e, após uma primeira leitura feita pelo professor, os alunos, na segunda vez, possam identificar quem é o personagem da ficha que possuem e cada pequeno grupo que recebeu a ficha com a fala de determinado personagem pode ler junto quando chegar a sua vez. Sem contar que todos os personagens iniciam sua resposta com a expressão: “Ah! Vera quem me dera...”, a repetição desta expressão ocorre no início da fala de cada personagem questionado pela menina. Como as crianças percebem isso, já repetem sozinhas a cada início de fala dos personagens.

Na avaliação feita pela professora/pesquisadora aos acadêmicos, além dos aspectos acima, também se enfatizou que é preciso primeiramente conhecer a história que se irá contar ou ler. Como é possível passar para os ouvintes a história com prazer se a mesma não foi sentida pelo contador? As poucas argumentações apresentadas pelos acadêmicos para este aspecto tão evidente foram o da falta de tempo para escolher melhor o livro, o nervosismo porque a situação de “contadores” é nova e a de que faltou treino. Destacou-se junto aos acadêmicos também que a professora/pesquisadora observou uma preocupação grande quanto à escrita nos

---

<sup>3</sup> MACHADO, Ana Maria. **Quem me dera**. São Paulo: Editora Ática, 2. ed., 1997.

trabalho, isto é, escrevem muito bem, cuidadosamente (como se observa nos depoimentos das páginas 97 e 98) . Entretanto, o questionamento que se fez aos acadêmicos foi o de que não se percebeu esse cuidado na atividade acima referida; ficou evidente a falta de preparo para a leitura, isto é, a apropriação da história. A interlocução que se procedeu foi no sentido de chamar a atenção para o fato de que preocupam-se muito com a correção gramatical feita pela professora/pesquisadora assim como farão seus alunos, mas a linguagem oral acaba em segundo plano, e, às vezes, como professores, farão isso em suas aulas que devem ter o objetivo primeiro o da comunicação.

A intervenção feita foi de destacar os seguintes aspectos: o olhar (importância ímpar para o contador manter contato com a platéia); variar o tom de voz (GIRARDELLO, 2003); ler a história várias vezes antes de ler ou contá-la; quando o texto for longo a história deve ser contada e não lida; o tempo (não deve ser muito longo) porque se perde o interesse pela história; a postura do contador (não permanecer parado), o movimento auxilia a atração da criança pelo contador e pela história. (Dohme, 2000).

Quanto aos aspectos relacionados às competências e aos níveis de leitura, os acadêmicos demonstraram mais segurança na apresentação. Souberam destacar bem os critérios relacionados aos aspectos visuais dos livros, como a importância das ilustrações (embora muitos livros tenham deixado a desejar neste aspecto), o tamanho das letras, a encadernação (cf. Teberosky e Colomer, 2003); o que se considerou importante foi o fato de considerarem adequadamente os livros e a faixa etária a que se destinam, evidenciando que mesmo um livro com poucas frases pode ser lido por um leitor fluente, da mesma forma que um livro sem texto não é destinado apenas aos

leitores iniciantes. O nível mais citado foi o emocional, visto que as histórias favoreciam o imaginário, a fantasia e a possibilidade de vivenciar as histórias.

Na quinta aula, passou-se ao desenvolvimento do texto *O Folclore e a Literatura Infantil: sugestões de atividades* (SILVA<sup>4</sup>, 1986). O objetivo do trabalho com o texto era, além das discussões que se oportunizaram, discutir a relevância do tema e o trabalho mais consistente que o professor pode realizar na escola com seus alunos.

O texto acima propõe como discussão inicial o questionamento sobre o planejamento educacional tendo como ponto de partida a realidade cultural de cada região, de cada escola, de cada turma. Ao se partir dessa proposta, desconsiderar-se-ia o planejamento educacional como elemento pedagógico a serviço de uma ideologia dominante (cf. o autor). Propõe também o folclore como fonte para a literatura. Neste item o ponto que mais se discutiu foi o de que “muito já se escreveu sobre a fragilidade conceitual da distinção entre literatura infantil e literatura para adultos”. (SILVA, 1986, p. 59). Assim como o autor, a professora/pesquisadora recorreu à Cecília Meireles para retirar a dúvida sobre essa questão tão controversa. No livro *Problemas de Literatura Infantil*, Cecília Meireles (1984) responde ao questionamento: a literatura infantil é uma literatura destinada para crianças ou uma literatura que interessa às crianças? Para a autora:

Tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente no âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais aceitado, talvez assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. (MEIRELES, 1984, p. 20)

---

<sup>4</sup> SILVA, Júlio César da. *O Folclore e a Literatura Infantil: sugestões de atividades*. In: KHÉDE, Sônia Salomão. *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

A professora/pesquisadora corrobora com Silva (1986) e fica no grupo dos “que não aceitam essa diferença” (p. 59) entre literatura para adultos e literatura para crianças e “preferem analisar o literário de cada texto, sem considerar a literatura infantil como um gênero menor”. Dessa forma, traz-se o pensamento junto ao de Cecília Meireles, o de que as crianças definem o que lhes dá prazer e elas próprias se encarregam de fazer a delimitação do que lhes é atraente ou não.

Para seguir a proposta de SILVA (1986), mostrou-se aos acadêmicos os caminhos que se tem a tomar com o trabalho com o folclore: preocupar-se com conceitos ou com atividades que provoquem um trabalho mais intenso, mais estimulante. Levou-se os alunos ao encontro do pensamento do autor de que é muito mais favorável realizar-se o trabalho criativo, que estimule as crianças a entenderem, conhecerem o folclore de sua região, de seu país, a simplesmente lembrar que existe um dia para comemora-se e centrar o estudo em conceitos. O grupo, junto com a professora/pesquisadora convenceu-se de que atividades de conhecimento, reconhecimento, pesquisa, descobertas, conversas, são mais enriquecedoras porque tenderão a levar o aluno a valorizar a sua cultura popular, assim tornando a prática muito mais atraente.

O autor (1986, p. 61) lista uma série de manifestações folclóricas que são merecedoras de estudo: ditados, canções populares, provérbios, sentenças, superstições, relatos, lendas, contos, obras teatrais, poesias, música, dança, pintura, escultura, decoração, artesanato, costumes, festas, jogos, adivinhas, cerâmicas, tecelagem, características da linguagem, mímica, vestimenta, alimentação, etc.

Diante de tantos aspectos a serem investigados pelos professores e pelas crianças, o grupo foi consensual ao falar que o trabalho que se desenvolve fica restrito

ao mês de agosto (normalmente a uma semana), não se faz um planejamento interdisciplinar, não há integração na escola com atividades variadas que envolvam todas as séries e que, diante de tantos aspectos possíveis e merecedores de atenção e estudo, dá para se realizar efetivamente um trabalho rico e que envolva alunos, pais, professores, comunidade escolar como um todo e o seu entorno.

SILVA (1986, pp. 62 a 66) ainda propõe uma série de atividades ricas e variadas, as quais facilitarão em muito o trabalho dos alunos em seu ambiente pedagógico. Visam a contribuir com a valorização da cultura popular e de forma a envolver a comunidade escolar como um todo. A cada atividade proposta pelo autor, a professora/pesquisadora discutia com o grupo a viabilidade, o empenho, a motivação de alunos e professores para que se chegassem ao consenso ou não da validade daquela atividade na realidade escolar em que estão os acadêmicos inseridos. No referido texto, propõe-se o trabalho com os mitos e lendas, as fábulas, anedotas, rondas infantis, brincadeiras infantis, parlendas, adivinhas, estas últimas recebem uma sugestão a mais do autor. Ele afirma (p. 64) que no planejamento com adivinhas “reservaríamos um espaço para programar semanalmente o momento das adivinhas, que seriam pesquisadas pelas crianças e se transformariam num jogo de vivacidade”.

Outro item que foi bastante comentado pelo grupo e pela professora/pesquisadora foi o levantamento que se pode fazer da comunidade. O autor (p. 64) propõe a realização de shows para descoberta de talentos locais, encontrados através de questionário a ser respondido pela criança com a ajuda dos pais a fim de encontrar escritores, doceiras, cozinheiras, artistas plásticos que fazem trabalhos com modelagem e/ou tecelagem, rezadores, contadores de estórias, vendedores de ervas e

garrafadas, mestres de danças e capoeira, etc. outra opção para a descoberta destes talentos seria a da gincana.

De todas as discussões o que se concluiu como importante foi o de que todas as atividades realizadas sejam apresentadas na comunidade escolar, expostas nos corredores para que o aluno venha a se dar conta de que seu trabalho contribui para a valorização cultural de sua comunidade/região e que essa valorização auxilia no conhecimento que tem de sua própria história.

Após todas as discussões, a professora/pesquisadora sugeriu como atividade para a sala de aula, a ser realizada pelos acadêmicos, o trabalho com a história de cada um.

Para esse trabalho a professora/pesquisadora partiu da contação de duas histórias literárias infantis: *Álbum de Retratos*<sup>5</sup> e *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*<sup>6</sup>.

Na contação da obra de Jorge Fernando, o objetivo era mostrar que podemos organizar um belo trabalho de resgate de nossa história com a montagem de um álbum de retratos. Após a contação, que por sinal é muito agradável de ouvir pela sonoridade proporcionada pelas rimas feitas em cada apresentação dos membros da família que aparecem nas fotos, a professora/pesquisadora propôs o seguinte trabalho: com rimas, cada acadêmico faria uma frase usando, ao invés dos personagens da história de Jorge Fernando, seus próprios nomes e suas qualidades e/ou defeitos mais evidentes. Partiu-se da seguinte quadrinha: “No quarto da minha tia um velho baú havia, dentro achei a foto da \_\_\_\_\_(nome de uma acadêmica)”. Cada acadêmico tentava continuar a partir de uma palavra falada pelo colega anterior.

---

<sup>5</sup> SANTOS, Jorge Fernando. **Álbum de Retratos**. Belo Horizonte: Formato, 1998.

<sup>6</sup> FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. 14. ed. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.

Uma das acadêmicas lembrou que estava fazendo um curso de scrapbook (técnica que significa recortar, colar e guardar as fotos de um jeito bem charmoso, utilizando folhas de diferentes materiais, fitas coloridas, recortes de revistas e outros materiais de sua preferência), sua intervenção resultou em mais uma estratégia de trabalho com o livro visto que as ilustrações da obra do autor lembram essa técnica.

Em seguida, partimos da montagem e elaboração de uma árvore genealógica para construção da história de cada um dos acadêmicos.

A professora/pesquisadora usou a letra e a música *Eu*, de Paulo Tatit e Sandra Peres do selo Palavra Cantada. A música conta a história de como os pais do narrador se conheceram. Cada acadêmico pesquisou a história de seus pais ou alguns optaram pela própria história (porque já são casados) e escreveram como se deu o primeiro encontro entre os pais ou entre a acadêmica e o marido, como foi a chegada dos filhos. Os trabalhos foram expostos nos corredores da instituição durante a Semana do Professor, conforme anexos 03 e 04. A atividade mostrou-se muito rica e importante porque todos quiseram socializar sua história para o grupo e até acrescentaram comentários não presentes na narrativa que fizeram e que julgaram importantes como, por exemplo: o casamento contra vontade dos pais, a separação dos pais e o sofrimento que isso causou, a separação do próprio acadêmico e até alguns motivos que levaram ao término do casamento.

No segundo momento, a professora/pesquisadora contou a história de *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, um garoto que mora ao lado de um asilo onde vivem diferentes personagens e um em especial, a senhora Antônia Maria Diniz Cordeiro, porque ela também tinha quatro nomes como ele. O autor também utiliza o recurso da rima, mas a temática é a saudade.

Na história acima, Dona Antônia perdeu a memória com a velhice e o menino Guilherme acaba encontrando um jeito de fazê-la reencontrar. A professora comentou do quanto o livro favorece o trabalho com as emoções, em especial com o sentimento da saudade, que não deve ser visto como algo triste, ruim, porque só temos saudade de coisas boas que nos aconteceram. Acrescentou que além de trabalhar com desenhos e com escritura de momentos que nos oportunizam a saudade, o professor também pode organizar uma atividade em que cada criança traga para a sala um objeto (brinquedo, roupa, sapato, jóia, etc.) e entregue à professora que os colocará em uma caixa no centro da sala. Em um círculo no entorno da caixa o professor retira um objeto e pergunta ao grupo de quem pode ser. Se o grupo adivinhar o dono do objeto, o professor convida a criança que trouxe o referido objeto para contar a história desse objeto e porque foi o escolhido. Esta atividade oportuniza momentos de rica interação e socialização entre todos os envolvidos, além de favorecer a liberação de sentimentos na criança.

Outro ponto a considerar é a interação entre o texto literário e o leitor/ouvinte na troca de impressões acerca da história e a possibilidade de traçar paralelos com sua própria vivência. Vygotsky (2001b, p. 27) afirma que desde que nasce a criança já está em constante interação com os adultos “que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura”. Dessa forma, a interação da criança com o meio leva-a a ser “um agente ativo no processo de criação deste meio” (Vygotsky, 2001b, p. 25).

Na aula seis, discutiu-se a proposta seguinte: da contação de mitos e lendas pelos acadêmicos aos colegas em sala. Como forma de auxiliar os acadêmicos na

seleção e escolha das histórias, a professora/pesquisadora levou para a sala os livros<sup>7</sup> de que dispunha e deixou que o grupo mergulhasse na leitura/pesquisa das histórias que neles continham. Dividiu o grupo em dois outros: metade optou pela contação de lendas e a outra por mitos do folclore nacional. Cada grupo, além da história, apresentaria sugestões que o professor pudesse desenvolver a partir da contação daquela história proposta pelo grupo.

Orientou-se os acadêmicos para desenvolverem atividades que realmente pudessem ser feitas em sala de aula e que não utilizassem materiais caros ou de difícil busca. Os grupos trabalharam animados e até organizou-se um lanche coletivo para esse dia. A professora/pesquisadora sugeriu que assim não dispersaríamos o grupo e a concentração seria mais eficaz, visto que o lanche estaria disponível no próprio espaço da sala de aula e ao alcance de todos. O lanche, é claro, foi com comidas regionais: bolo de fubá, de coco, pão com manteiga, torta de bolacha salgada, sucos, doces, entre outras.

A professora/pesquisadora, a cada contação que realizou em sala para os acadêmicos, destacou detalhes importantes para se manter a atenção do grupo e iniciou a aula sete lembrando aos acadêmicos os aspectos que na primeira contação haviam deixado a desejar. Solicitou que a escolha por um mito ou lenda levasse em conta primeiramente o critério de que a história deve agradar ao contador; caso contrário não haverá empolgação na atividade e os ouvintes percebem quando a história contada não agrada ao contador. Para esse trabalho apoiou-se em Abramovich

---

<sup>7</sup> AYALA, Walmir. **Lendas do Sul**: história do urutau. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas, s/d.  
\_\_\_\_\_, Walmir. **Lendas do Sul**: história da boiguaçu. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas, s/d.  
AZEVEDO, Ricardo. **Armazém do Folclore**. São Paulo: Ática, 2005.  
GARCIA, Luciana. **O Mais Assustador do Folclore**: monstros da mitologia brasileira. São Paulo: Caramelo, 2005.  
MACHADO, Ana Maria. **Histórias à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

(1991) e em Dohme (2000). Esses autores elencam vários aspectos a serem desenvolvidos pelos contadores de histórias. Para Dohme (2000) é fácil contar histórias às crianças. Mas essa atividade exige do contador interesse no relacionamento a que se propõe. É preciso que se esteja disposto a ouvir e para isso a autora enfatiza que “é preciso voltar a ser criança” (p. 11), além de que a atividade de contação “exige respeito aos limites, às emoções e aos valores dessa criança” (p. 11).

A autora destaca alguns elementos como fundamentais para que o público ouvinte entenda o que está sendo dito e aproveite o conteúdo da história contada, principalmente os ligados à voz:

Dicção

Volume

Velocidade

Tonalidade

Vocabulário

Esses elementos, segundo Dohme (2000, pp. 40 a 44) seguem abaixo adaptados:

### 1 Dicção

A dicção é responsável pelo entendimento da mensagem. As palavras mal pronunciadas, fazem com que a mensagem seja recebida de forma truncada, porque a não-compreensão de uma palavra pode levar à incompreensão de toda a frase, e não entender uma frase pode prejudicar o entendimento de toda a história.

Quando há problemas na dicção, a comunicação no final da história é reduzida a uma sucessão de palavras incompreensíveis. Para ter boa dicção, o primeiro passo é tomar o cuidado de pronunciar de forma clara cada uma das sílabas que compõem a palavra, sentindo cada um dos seus sons.

### 2 Volume

A leitura, fala ou contação efetuada em voz baixa é responsável pela incompreensão do discurso do contador pelos ouvintes. Para a autora (p. 42), “o narrador deve ter consciência de que ele não

está à mesma distância das pessoas do que quando está conversando informalmente”. Outro aspecto salientado pela autora é o de que a curta distância entre contador e ouvinte também facilita a leitura dos lábios e dos movimentos. Destaca que “o inverso é muito desagradável: falar alto demais, gritando”. (p. 42)

Cada pessoa precisa estar consciente da necessidade do ajuste da voz a cada situação de interação.

### 3 Velocidade

“A velocidade pode ser medida pelo número de palavras que uma pessoa pronuncia em um espaço de tempo determinado”, segundo Dohme (2000, p. 43). Cada contador possui a sua própria velocidade. Entretanto deve-se observar se a velocidade não influi na compreensão da história por parte do outro.

O ajuste do tom de voz em cada contador e a cada situação colabora para a compreensão na compreensão do que se fala. Assim como a variação que se faz na velocidade também colabora para criar a situação proporcionada pela contação. Nas palavras da autora, (p. 43): “falar mais rápido pode passar mais emoção, um sentimento de urgência, e falar mais devagar é adequado quando se deseja passar um sentimento de paz, harmonia, serenidade”. Justamente da combinação de vaiadas velocidades na voz o efeito conseguido pode ser muito interessante.

### 4 Tonalidade

Para se conseguir diferentes efeitos na contação, a autora sugere a variação da gravidade do tom de voz que se utiliza: ora mais grave, ora mais agudo. Como sugere a autora, voz fininha para meninas, vozeirão para homens corajosos, voz fina e tremida para velhinhas, voz doce para as fadas e estridente para as bruxas.

O contador precisa estar atento à história que narra para que não cometa equívocos na voz de cada personagem durante a contação e esteja atento também às mudanças de personagens que ocorrem durante os diálogos.

### 5 Vocabulário

“Outro fator importante: as pessoas podem não estar entendendo a comunicação simplesmente porque não conhecem o sentido das palavras que estão sendo usadas. Principalmente quando estamos falando com crianças”, afirma Dohme (p. 44).

Quando a criança desconhece o sentido de muitas palavras pode sentir-se desmotivada em relação ao que ouve e desistir de acompanhar a história.

“O correto é usar palavras simples, das quais se tem a certeza absoluta de que as crianças as entenderão”. Outra sugestão é logo em seguida ao pronunciamento de uma palavra desconhecida, é

apropriado fazer uma substituição por outra de mais fácil entendimento pela criança. Isso auxilia o entendimento e contribui para o aperfeiçoamento do vocabulário.

A professora/pesquisadora também orientou os acadêmicos quanto aos recursos auxiliares de que podem dispor na contação de histórias. Cada narrativa deve ser estudada para que se possa observar cuidadosamente que recursos ela oportuniza para serem usados de forma a tornar a contação mais atraente. Lembrou que o bom contador só precisa de atenção nos elementos citados anteriormente, mas, nada o impede de recorrer a outros recursos para sua contação. Esses recursos podem ser utilizados pelas próprias crianças, durante a contação, para tornar a atividade de contação mais interativa. Os recursos sugeridos aos acadêmicos provêm de adaptações feitas a partir de Dohme (2000):

efeitos sonoros: podem ser usados para demonstrar sons da natureza, de bichos, de pássaros, de passos, galope do cavalo, ranger de correntes ou de portas, entre outros. Para se conseguir tais efeitos pode-se dispor de sons reais gravados anteriormente ou se produzir na hora. Apitos especiais, feitos com madeira auxiliam no som dos pássaros, a própria voz na produção dos sons de muitos animais e pássaros, cascas de coco no som do galope ou copos plásticos emborcados produzem efeito semelhante, o mesmo recurso pode ser usado para os passos; o barulho da chuva pode ser conseguido com uma tigela de inox e alguns grãos de arroz derrubados dentro dela bem devagar ou bem rápido, dependendo da intensidade da chuva; o barulho assustador dos trovões é conseguido com radiografias velhas sacudidas várias vezes.

efeitos sensitivos: são os efeitos que acionam os sentidos, principalmente olfato e tato. É possível usar spray no ambiente para imitar o perfume de flores ou de natureza. Já é possível encontrar nos supermercados alguns com cheiro de natureza, de mar; isso contribui para criar a atmosfera para e na contação. O ideal, para Dohme (2000, p. 110), é que se conte com “colaboradores que deverão agir de acordo com a marcação da narração”. Outro elemento interessante para se produzir é o do vento, que pode ser conseguido com auxílio de ventiladores dirigidos para os ouvintes lentamente. O calor do sol ou do fogo pode ser conseguido com a ajuda do aquecedor portátil, há muitos de pequeno porte e de fácil manuseio. A chuva pode ser “produzida” com borrifos feitos com borrifadores de plantas, a pouca distância dos ouvintes. Para se criar o efeito de uma teia de aranha, basta amarrar em uma haste de madeira vários fios de barbante bem finos e passar sobre o rosto dos ouvintes.

Também se colocou para os acadêmicos que há recursos diferenciados para a contação. Podem ser feitos o teatro de sombras, o teatro de fantoches, de dedoches (pequenos fantoches usados nos dedos), marionetes, dobraduras, bocões (bonecos grandes do tipo ventríloquo), entre outros. A professora apresentou algumas marionetes de palitos, vide foto anexo 02, e uma aluna do 2º período do curso Normal Superior, usou do espaço da professora/pesquisadora para apresentar seu trabalho como professora de arte no município de Itajaí e alguns fantoches que ensina aos alunos da rede pública, fotos no anexo 05.

Com esses enfoques instrumentais, procurou-se tornar o momento da contação mais prazeroso para o acadêmico e deixá-lo mais fortalecido com o conhecimento

adquirido, diante da grande variedade de recursos nos quais ele pode se amparar para realizar a contação de histórias, aos colegas e, depois, aos seus próprios alunos de forma mais criativa e segura.

No oitavo encontro discutiu-se entre o grupo quais os mitos e lendas mais conhecidos e se era válido trabalhar só os mais conhecidos. A professora então mostrou o livro *O Mais assustador do folclore*<sup>8</sup>, obra em que a autora apresenta mitos pouco conhecidos por nós. Para o trabalho com as lendas a professora/pesquisadora levou para os grupos a coleção *Histórias e Lendas do Brasil*<sup>9</sup>. Na coleção, Tia Regina narra histórias e lendas das cinco regiões brasileiras, das quais muitas nunca foram ouvidas por nós, ou então, já ouvimos, mas não sabemos a região de origem. Foram feitas as leituras de muitas histórias e para os grupos a aula de leitura foi prazerosa por ter sido ao mesmo tempo busca de informações e fruição (GERALDI, 1984). Foi lembrado aos acadêmicos de que este prazer era proveniente da própria forma como se processa a aula de leitura. Eles dispunham de tempo para escolher, manusear, criticar, reler, folhear os livros sem a cobrança, por parte da professora, da leitura que faziam. A professora/pesquisadora enfatizou o que acaba acontecendo com os alunos quando não se proporciona prazer na aula de leitura. Explicou que eles são, desde o começo, bons leitores e podem continuar a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência; se estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar e se acompanharem os esforços que fazem.

---

<sup>8</sup> GARCIA, Luciana. *O Mais Assustador do Folclore*: monstros da mitologia brasileira. São Paulo: Caramelo, 2005.

<sup>9</sup> REGINA, tia. *Histórias e lendas do Brasil*: São Paulo: APEL, s/d. volumes I, II, III, IV e V.

Como afirmam Fontana e Colomer (1997, p. 115), “nas relações de ensino compartilhadas, professor e crianças ensinam e aprendem”.

Para os grupos que ainda não haviam escolhido uma história o material foi de grande ajuda. A professora justificou o fato de não ter apresentado o material anteriormente explicando que precisava sentir o grau de envolvimento dos grupos na busca por livros de histórias do folclore, visto que na primeira contação, a maioria deixou a seleção dos livros para a última hora. Um dos destaques dado por Júlio César da Silva (1986), no texto visto na aula cinco, foi o envolvimento e a pesquisa; dessa forma, a professora/pesquisadora queria constatar se o grupo praticou o que se discutiu. Cada grupo também observou com atenção a história escolhida para certificar-se dos recursos auxiliares que seriam possíveis de aplicar à contação.

O nono encontro foi destinado à contação das histórias envolvendo mitos e lendas do folclore brasileiro. Para que a apresentação/contação fosse avaliada pela professora, em conjunto com o grupo, optou-se pela gravação em vídeo. Todas as histórias foram contadas com o uso de recursos auxiliares e executadas de maneira diferente. O trabalho tornou-se muito rico porque cada grupo pode aprender com o outro uma forma diferente de contar histórias e as diferentes linguagens possíveis na contação. Nas palavras de Bakhtin (1995, p. 37) “[...] é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surgem”.

O primeiro grupo montou um pequeno cenário (foi mais teatral) com um grande painelão (simbolizando um caldeirão de bruxa) e o narrador contou como as bruxas

más recolhem crianças de mães desatentas. O grupo baseou o trabalho na obra de Franklin Cascaes<sup>10</sup>.

Durante a contação da história entravam e saíam bruxas do cenário onde a mãe embalava o filho para dormir. Na avaliação da professora/pesquisadora, esse movimento pode favorecer a distração da criança e fazê-la perder o foco na narrativa, até porque as bruxas assustam muitas crianças. Por outro lado, valorizou-se muito o empenho deste grupo e a avaliação foi positiva para a professora/pesquisadora por terem demonstrado desde o início do semestre muita dificuldade para contar ou ler histórias e realmente terem se empenhado na execução da proposta, na montagem do cenário, na escolha do figurino. Essa apresentação acabou sendo escolhida para ser reapresentada na Semana do Professor (evento realizado anualmente pelo curso Normal Superior, no mês de outubro).

Na segunda contação, usou-se o teatro de fantoches para contar a Lenda da Vitória-Régia. No palco próprio para fantoches pequenos, o grupo montou um cenário de fundo e acrescentava os elementos sobre o cenário (lua, estrelas, indiazinha Naiá), à medida que o narrador apresentava a história. Também havia a voz da personagem Naiá representada por outro componente do grupo e uma música bem suave no fundo que contribuiu para a atmosfera noturna onde a história ocorreu. O grupo foi muito feliz na escolha da lenda e também se empenhou muito na confecção dos elementos do cenário para a contação, tornando-a muito rica. Como o teatro de fantoches permite o uso de roteiro de leitura, isso contribuiu para que a história narrada fosse tranqüila, as palavras bem pronunciadas, com pausas

---

<sup>10</sup> CASCAES, Franklin. **O fantástico na ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: editora da UFSC, 1983.

entre as mudanças das ações dos personagens. O escritor Bruno Bettelheim assim afirma a respeito da necessidade das pausas na contação de histórias:

Quando o contador dá tempo às crianças de refletirem sobre as histórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a história tem muito a oferecer emocional e intelectualmente, pelo menos para algumas crianças. (BETTELHEIM, 1980, p. 91)

O grupo apreciou muito a contação, e o comentário foi de que a história narrada com o recurso auxiliar dos fantoches contribuiu para a apreensão da atenção das crianças e o som da voz aguça a curiosidade delas por não verem o contador, não saberem de quem se trata. Como só escutam, é como se os personagens realmente falassem a elas o que acontece. Também chamou a atenção do grupo a própria lenda escolhida; muitos não a conheciam da forma como foi narrada: mostrando a transformação da indiazinha Naiá na grande estrela das águas, a vitória-régia, cuja flor só abre à noite para poder observar a beleza da lua por quem era apaixonada.

Na terceira apresentação, o grupo escolheu a Lenda do Sol e da Lua. Como recurso auxiliar, optou pelo teatro de sombras. Não utilizaram o que convencionalmente se faz, o próprio teatro de fantoches com os personagens recortados em cartolina presos a palitos de sorvete. O grupo pendurou um lençol branco na parte da frente da sala de aula, de forma que ficasse mais alto que os acadêmicos do grupo. Na parte de trás acenderam uma lâmpada bem forte que focava os personagens Sol e Lua, à medida que apareciam na narração. Os personagens (duas acadêmicas usando um adorno na cabeça e fantasias de índios) contribuíram para melhorar o efeito visual para a platéia. A lenda é muito

interessante e prendeu a atenção de todos. O grande grupo avaliou como uma forma eficaz de esconder-se da platéia, mas a própria professora salientou que é um recurso muito bom para se desenvolver em sala com a participação das crianças. É a oportunidade de a criança mergulhar no universo ficcional, participar ativamente das aventuras, vivenciar a linguagem do teatro.

A quarta apresentação foi do Mito do Curupira, personagem que habita as florestas brasileiras e protege animais e plantas da ameaça do homem. A personagem tem os pés virados para trás, uma cabeleira vermelha e é visto quase sempre montado em um porco do mato. O grupo criou um pequeno cenário onde uma vovó contava a história à netinha. Próximo às duas, via-se um segundo cenário, também pequeno, que lembrava uma floresta. O curupira foi representado por uma acadêmica com uma fantasia improvisada com papel crepom e cartolina, materiais que são fáceis de se obter. A narradora (vovó) mostrou-se muito tranqüila e teve-se a impressão de que realmente conversava com a netinha. O grupo avaliou positivamente a apresentação, mas a professora/pesquisadora destacou o fato de a contação dirigir-se apenas à neta ficando a platéia em segundo plano; lembrou que mesmo em uma apresentação teatral, o público não é esquecido – a apresentação só existe por causa dele. Mesmo que a contação fosse destinada à netinha, era necessário que a narradora falasse olhando para frente, cruzando seu olhar com o dos demais ouvintes. O grupo concordou e lembrou que se fosse para crianças talvez elas não soubessem bem a história, entretidas que ficariam com a aparição do curupira. O olhar da narradora seria uma ferramenta para trazê-las para a história narrada.

Na última apresentação, o grupo trouxe a lenda do Negrinho do Pastoreio, pertencente ao folclore do Rio Grande do Sul. Para a contação, o grupo diminuiu as luzes da sala e, com auxílio de lanternas, focava os personagens dispostos sobre uma mesa onde os fatos ocorriam. Cada personagem (fazendeiro, negrinho, filho do fazendeiro, amigo do fazendeiro, Nossa Senhora), era representado por objetos: uma rosa (o negrinho), uma pedra (o fazendeiro), uma vela (Nossa Senhora) e assim por diante. Essa técnica de representação dos personagens contribuiu para aumentar o conhecimento do grupo que a desconhecia. Discutiu-se o quanto a técnica é favorável, já que é preciso pensar muito em qual objeto “combina” para a representação do personagem do Bem ou do Mal. O grupo foi muito elogiado, inclusive pela professora, pela inovação que podia agradar ou não aos demais acadêmicos presentes.

Como descrito, as apresentações melhoraram significativamente em relação à primeira. Foi possível sentir o grupo mais dedicado, detalhista, preocupado com o sucesso de sua apresentação. Não houve preocupação em centralizar a atenção na figura da professora. O olhar percorreu a sala em quase todas as contações em que foi possível visualizar o contador; a voz ficou muito nítida; houve a mudança de voz para adequar a cada personagem quando o próprio narrador o fazia ou quando um mesmo acadêmico executava a voz de mais de um personagem.

A conclusão a que se chegou foi de concordância com as palavras de Dohme (2000), que afirma que a narração de uma história a crianças pode ter várias técnicas como suporte. Cada uma deve ser vista como um desafio para aperfeiçoar o conhecimento de aplicação que o contador precisa ter.

Ao final das apresentações julgou-se oportuno um reforço como fechamento de todas as questões apresentadas pelo próprio grupo e pela professora/pesquisadora. Para isso orientou-se a leitura do capítulo A Importância das Histórias, escrito por Abramovich (1991), como subsídio teórico e ao mesmo tempo prazeroso de várias questões relacionadas à contação de histórias.

A autora retoma a importância do contador ler bem a história antes de apresentá-la às crianças, a necessidade de ler bem quando se optar pela leitura da história ao invés da contação. Lembra que qualquer história pode ser contada à criança: “grande, curta, de muito antigamente ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasmas, realistas, lendas” (p. 20), desde que seja conhecida pelo contador e que este tenha segurança ao contá-la. Afirma ainda que o critério de seleção é de quem conta e “o que pode suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças, o momento que estão vivendo, os referenciais de que necessitam e do quanto saiba aproveitar o texto”. (ABRAMOVICH, 1991, p. 20).

O que a autora comenta são aspectos discutidos em sala pelo grupo e que a leitura do capítulo vem acrescentar, lembrar como fundamento importante. Destacou-se na leitura que ouvir histórias não é algo que se restrinja a quem não sabe ler – é atividade de todos; toda pessoa sempre tem algo a contar.

Cada grupo apresentou atividades que podem ser realizadas a partir da contação de histórias. Na opinião da professora/pesquisadora, a própria atividade de contação de cada grupo pode ser desenvolvida pelo professor e por si só bastaria. Mesmo assim cada grupo ainda apresentou atividades com colagem, pintura, uso de materiais recicláveis em trabalhos de arte. A esse respeito, Abramovich (1991, p. 23), “ouvir história pode estimular atividades como o desenhar, o musicar, o ficar, o

pensar, o teatrar, o imaginar, o querer ouvir de novo”, entre tantas outras. As propostas de atividades com as contações de histórias realizadas pelos acadêmicos encontram-se nos anexos (06, 07,08, 09 e 10).

Como finalização dessa etapa de atividades com o folclore, a professora ainda realizou uma atividade de competição entre grupos com adivinhações retiradas da obra de Azevedo<sup>11</sup> (2005) (presentes no anexo 11). Também se organizou uma lista proposta pelo autor com frases-feitas e ditados populares que servem para a realização de um trabalho muito criativo em sala de aula (anexos 12 e 13).

As aulas dez, onze e doze destinaram-se ao trabalho com o artista plástico Agê Pinheiro<sup>12</sup> (anexo 14). O objetivo do projeto era de trazer conhecimento a respeito da figura do boi-de-mamão e sua representatividade no folclore nacional, em especial, no de Santa Catarina. No primeiro encontro, o artista plástico proferiu uma palestra a respeito da figura do boi pelo mundo, desde a mitologia grega. Foi possível conhecer as tradições de muitos povos e a simbologia do boi.

Segundo o palestrante, o caminho percorrido iniciou na Mesopotâmia e os fenícios, hebreus e sumérios viam no touro a representação do deus lunar. Com essa civilização nasceu o alfabeto com 22 letras. O símbolo inaugural do alfabeto é a cabeça de um touro, representado pela letra A (Aleph) invertida ( ). Com a Lei de Moisés, que proibia recriar através de desenhos seres vivos, a letra (Aleph) sofreu uma rotação de 90°, formando a letra A que conhecemos hoje.

No Egito, os deuses eram representados com caras de animais. Osíris, conhecido como touro de Íbis, era a representação da força maior.

---

<sup>11</sup> AZEVEDO Ricardo. **Armazém do Folclore**. São Paulo: Ática, 2005

<sup>12</sup> Agê Pinheiro, conhecido artista plástico itajaiense, com obras premiadas em nível nacional.

Na Índia, mais precisamente no sul, os povos hammaputs baseiam-se na fertilidade do touro, enquanto no norte, os povos Shameatsbara vêem o lado fêmea (vaca) como símbolo absoluto de vida mamífera.

Na China, a figura do touro significa o símbolo da natureza primária do ser humano. Na Grécia, o imaginário religioso é que deu sentido mitológico ao touro.

Na Europa, com as Cruzadas Árabes, foram introduzidas tradições como as touradas, as corridas de touros, as tourinhas de Ericeira, boi de canastra de Lisboa, entre outros.

Nas Américas, a figura do boi assume um caráter muito rico devido à intervenção de outras etnias. O boi está presente no México, Nicarágua, Panamá, Brasil e nos rodeios na América do Norte.

No Brasil, o boi espalhou-se como figura por várias regiões. No Norte, há a festa do Boi Bumbá (Boi Caprichoso e do Boi Garantido). Em Pernambuco, no Nordeste, também é muito conhecido, mas é no Paraná e em Santa Catarina que a manifestação folclórica ainda sobrevive. Segundo Pereira:

Trata-se de uma brincadeira animada com músicas para as personagens, bonecos manipulados numa dança que acompanha a contação e a dramatização de uma história sobre o enfraquecimento e morte do animal (BOI), aparentemente à mercê da exploração pelo ser humano (fazendeiro Mateus e Vaqueiro), (PEREIRA, 2006/2007, p. 01)

O autor ainda enfatiza a importância do trabalho com questões sociais e, dessa forma, o boi-de-mamão como atividade cultural vem ao encontro dos PCN (1997) como proposta de atividade dos Temas Transversais.

Na região de Itajaí, a narrativa do boi-de-mamão gira em torno do casal Moreninho e Moreninha, a qual está grávida e implora ao marido que mate o boi

preferido do patrão e traga-lhe a sua língua para comer. Quando Moreninho está executando o prometido à esposa é apanhado e vai preso. Se não conseguir ressuscitar o boi, será morto. A esposa, em desespero, vai atrás do curandeiro, que consegue ressuscitar o boi e libertar Moreninho. Para alegrar essa comemoração, surgem na festa outros personagens, como a vaca, a cabra, o cavalinho, as bernunças e a Maricota.

A palestra foi muito importante por acrescentar aspectos inovadores à nossa cultura do Boi-de-Mamão assim como toda a historicidade da figura do boi pelo mundo.

Na aula seguinte, o artista plástico solicitou que cada acadêmico trouxesse para a sala de aula um rolo de papel higiênico branco, picado e batido no liquidificador, com um pouco de água e depois escorrido. Na sala foi acrescentado cola ao papel e misturado até formar uma massa homogênea. Com ela o artista ensinou os acadêmicos a modelarem os personagens que representam a história do boi-de-mamão, conforme anexo (15). À medida que ficavam prontas iam para o forno elétrico para secar.

No último encontro (aula treze), o artista auxiliou os acadêmicos na pintura das figuras construídas na aula anterior. O trabalho ficou muito bonito, conforme anexo (16). Esse trabalho possibilitará aos acadêmicos que a história do boi-de-mamão seja contada para as crianças usando os bonecos de papel machê. Outra possibilidade favorável é que a partir da receita da massa, cada acadêmico poderá, quando for preciso, construir com seus próprios alunos figuras diferentes para outras contações de histórias ou outros trabalhos de arte.

Como encerramento do trabalho do artista, a professora/pesquisadora solicitou que os acadêmicos fizessem de forma descritiva uma avaliação do projeto, até para que o próprio artista pudesse receber o retorno de seu trabalho. Algumas avaliações encontram-se no anexo 17.

No décimo terceiro encontro, iniciou-se o trabalho com os contos de fadas. O texto lido e discutido com o grupo de acadêmicos foi “Na freqüência das fadas”, de Francisca Nóbrega<sup>13</sup>. No texto, a autora traça um paralelo entre três histórias inscritas no ciclo da Borracheira: Cinderela, Almofoadinha de Ouro e Bicho de Palha, sendo as duas últimas do folclore brasileiro, presentes na obra de Câmara Cascudo<sup>14</sup>. A opção pelo texto de Nóbrega deu-se pelo desejo da professora/pesquisadora de levar os acadêmicos a um possível desvendamento dos elementos míticos presentes no conto da Cinderela e substituídos, porém não ausentes, nas versões brasileiras de Almofoadinha de Ouro e Bicho de Palha.

A autora inicia sua análise retomando as fases da narrativa: situação de calma, quebra dessa situação, desenvolvimento do conflito e busca de uma solução e, por fim, a resolução do conflito, já vistas sob a ótica de Faria (2004). No texto em si, tem-se por primeiro a coincidência numérica: três histórias divididas em três partes (a situação de orfandade, uma situação transacional de provação e uma situação final). Percebe-se também que é desejo das três jovens da história reconstruir a Tríade Familiar (pai, mãe e filha); para isso sofrem todo tipo de desígnios para alcançarem a realização de tão desejado sonho. Assim, desenrola-se,

---

<sup>13</sup> NÓBREGA, Francisca. Na freqüência das fadas. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). **Literatura Infante-Juvenil**: um gênero polêmico. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

<sup>14</sup> CASCUDO, Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1976, pp. 92/97 e 65/67 respectivamente.

segundo a autora, a análise do significado das cinzas, da escada do castelo, dos adereços, das vestes presentes nas três histórias. A leitura do artigo é prazerosa pelo tom poético emprestado ao relato, embora, às vezes, na opinião dos acadêmicos, um pouco confusa por desconhecerem tantos elementos simbólicos que, até então, nunca lhes chamara a atenção.

Para reiniciar as considerações a respeito dos contos de fadas, optou-se por conceituá-los a partir de Pavoni (1989, p. 43). Para a autora, “contos de fadas são histórias de encantamento”. Talvez resida aí a necessidade que se tem de ouvir e ouvir de novo as mesmas histórias que tanto fascínio despertam no ser humano.

Considera-se essencial a discussão da importância que os contos de fadas representam e adquirem na contação de histórias às crianças. Embora representem a realidade econômica da Europa Medieval, essa realidade não está longe da realidade de muitas crianças brasileiras e, em muitos momentos, pode produzir alívio. Para o educador Bruno Bettelheim, os contos de fadas são catárticos para a criança porque

falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e – sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe – oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes. (BETTELHEIM, 1980, p. 14)

O final feliz dos contos de fadas representado pelo bordão: “E foram felizes para sempre”, fornece para a criança o alívio e o conforto de que suas dificuldades são passageiras, assim como a tristeza. Para o autor, o consolo auxilia na “vitória contra as atribulações e dores que a criança enfrenta”. (p. 181)

Os contos de fadas são preferidos pelas crianças pequenas e também pelas maiores, afinal, reportam a ritos de passagem ou de iniciação pelos quais as crianças também passam (infância para a adolescência e, desta, para a vida adulta).

Bruno Betelheim defende que os contos de fadas sejam contados para as crianças e não lidos. Afirma que a contação favorece o envolvimento emocional, o mergulho e a reflexão sobre a história. E depois da história contada, ainda é possível a conversação, que também contribui para o enriquecimento emocional e intelectual.

Ao ouvir a contação dessas histórias de encantamento, a criança pode se identificar com uma personagem, pode se projetar sobre os sentimentos desse personagem e junto com ele libertá-lo e libertar-se do medo e da angústia vivenciados.

O pensamento da professora/pesquisadora e a conclusão dos acadêmicos após as discussões foram finalizados com palavras de Betelheim (1980, p. 185), quando nos afirma que o conto de fadas é, entre todas as histórias, o mais indicado para a contação. Ajuda as crianças a encontrarem um “significado na vida”, tornando suas emoções mais claras, harmonizando-se com suas ansiedades e ajudando a “aliviar as pressões conscientes e inconscientes”.

A professora/pesquisadora realizou a contação de alguns contos de fadas: Fadas estão nos contos<sup>15</sup>, Cinderela<sup>16</sup> e 1001 Noites à Luz da Lua<sup>17</sup>.

Na aula catorze, o proposto foi que se estudasse um pouco mais a fundo os autores: Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, precursores da

---

<sup>15</sup> CANTON, Cátia. **Fadas que não estão nos contos**: confusão de contos clássicos. São Paulo: DCL, 2000.

<sup>16</sup> LA SALLE, Bruno de. **Cinderela**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

<sup>17</sup> CANTON, Cátia. **1001 Noites à Luz da Lua**. São Paulo: DCL, 1997.

literatura infantil na Europa e responsáveis por compilarem grande parte dos contos de fadas que se conhece hoje em dia.

De forma simples e rápida dividiu-se anteriormente a classe em grupos e cada um dos três grupos ficou responsável por apresentar nesse dia um pequeno estudo dos autores acima e contar para o grupo uma história cuja autoria seja atribuída a eles.

Cada grupo realizou sua apresentação e a professora/pesquisadora foi interagindo com os apresentadores, assim como os demais acadêmicos. Ao final, foi possível perceber com mais clareza o estilo adotado pelos autores ao escreverem as histórias que ouviram, seja na forma mais branda de Hans Christian Andersen ou mais dramática de Charles Perrault, conforme se pode observar no quadro elaborado por uma acadêmica, anexo (21).

Cada um dos três grupos contou uma história onde também foi possível comprovar os diferentes estilos dos autores. As histórias apresentadas encontram-se nos anexos (18,19 e 20).

A professora/pesquisadora contou duas histórias presentes no livro *O Patinho Realmente Feio e outras histórias malucas*<sup>18</sup>. Na obra, os autores brincam com histórias conhecidas e que são modificadas por eles de forma humorada.

No último encontro proposto para essa pesquisa, a professora/pesquisadora ainda apresentou aos acadêmicos sugestões de Teberosky e Colomer (2003) sobre os cuidados na escolha dos livros, os critérios para a escolha e passou a referência

---

<sup>18</sup> SMITH, Lane & SCIESZKA, Jon. **O Patinho Realmente Feio e outras histórias malucas**. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1997.

dos livros trabalhados em sala de aula durante o semestre (conforme bibliografia de Literatura Infantil que se encontra no final do trabalho).

Nesse encontro, a professora fez a contação de algumas histórias com o objetivo de mostrar aos acadêmicos que há um referencial muito rico à disposição dos professores para trabalharem com uma infinidade de temas. Durante todo o semestre também se procurou abrir a aula com a contação de uma história ao grupo. Ou, foi-se apresentando à medida que eram solicitadas, obras possíveis de serem trabalhadas em datas comemorativas (dia dos pais e das mães). Não se teve a pretensão de apresentá-las ao longo do desenvolvimento desse capítulo por não se julgar necessário. Entretanto, faz-se agora a sugestão de alguns títulos com a indicação do tema ou atividade que favorece a contação.

Com a história de Ziraldo, *A Menina Nina*<sup>19</sup>, é possível mostrar a dor da perda de quem se ama de uma maneira consoladora. Com a obra *Uma Coisa Puxa Outra*<sup>20</sup>, os conflitos gerados pela não aceitação de nosso nome acabam de um jeito muito gostoso ao se descobrir quanto ao nosso nome, seu significado, o porquê da escolha e quem a fez. *O Jardim de Cada Um*<sup>21</sup> proporciona com muita poesia a aceitação das coisas que acontecem conosco e ajuda a cultivar bons sentimentos no jardim de nosso coração. *A Árvore que virou palito*<sup>22</sup> mostra em uma narrativa sem linguagem verbal, a gravidade do desmatamento provocado pelo homem no planeta, idéia compartilhada em outra obra: *Dona Tricotina Tapeceira*<sup>23</sup>, também sem linguagem verbal, mas são obras em que as ilustrações se encarregam de provocar a

---

<sup>19</sup> ZIRALDO, Alves Pinto. **A menina Nina**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

<sup>20</sup> SOUZA, Shirley. **Uma Coisa Puxa Outra**. São Paulo: Caramelo, 2002.

<sup>21</sup> RIBEIRO, Nye. **O jardim de cada um**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

<sup>22</sup> QUINAUD, Rosângela. **A Árvore que virou palito**. 3. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 1991.

<sup>23</sup> PATERNO, Semíramis. **Dona Tricotina Tapeceira**. Belo Horizonte: Lê, 1993.

imaginação do leitor. Para lidar com as emoções do relacionamento efetivo entre pai e filho, foi sugerido o livro *O Homem que Amava Caixas*<sup>24</sup> o qual traz uma história doce de um pai que ama o filho e não consegue expressar esse amor com palavras e o faz com coisas feitas a partir de caixas que dá ao menino para que ele se divirta. Para o dia das mães, e, de certa forma sair do convencional, uma boa opção é o livro *Uma viagem com muitas mães*<sup>25</sup>. A riqueza das ilustrações já seria um diferencial por ser o livro todo ilustrado com gravuras feitas em tecido bordado. Todavia a história leva o leitor a viajar com uma sementinha pelos caminhos onde encontra várias mães: Ventania, Árvore, Correnteza, Noite, Nuvem, até que adormece e, com a ajuda das muitas mães, transforma-se em uma linda árvore e dá início a um novo ciclo.

O sentimento de medo é comum em adultos e em crianças, nestas com mais intensidade e frequência. Na obra *O livro dos Medos*<sup>26</sup>, várias histórias são apresentadas com o intuito de desmistificar alguns medos terríveis que rondam adultos e crianças. A professora/pesquisadora aplicou com os acadêmicos a atividade em que cada um desenhava o medo mais terrível que sentia, depois os desenhos foram trocados com colegas, aleatoriamente, e coube a cada colega escrever ao autor do desenho um antídoto para combater o “terrível mal”. Depois foi feita a socialização dos medos e dos antídotos.

Uma opção de conto de fadas diferente é possível com a obra *O Bordado Encantado*<sup>27</sup> pela delicadeza da linguagem e o envolvimento que a narrativa provoca

---

<sup>24</sup> KING, Stephen. **O Homem que Amava Caixas**. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

<sup>25</sup> RIBEIRO, Nye. **Uma viagem com muitas mães**. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

<sup>26</sup> PINSKY, Mirna, et all. **O Livro dos Medos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

<sup>27</sup> PERROTTI, Edmir. **O Bordado Encantado**. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2002.

no leitor diante de todos os perigos enfrentados para encontrar o bordado da mãe que fora levado pelo vento.

Conforme o cronograma entregue no primeiro encontro, também foram fornecidas aos acadêmicos algumas sugestões que podem ser feitas a partir da contação de histórias ou da leitura de histórias feita tanto pelo professor quanto pelo aluno. Embora não se tenha tido o objetivo da escritura na pesquisa, optou-se também por fornecer atividades de reescritura visto que há acadêmicos que lecionam para terceiras e quartas séries e foi uma solicitação feita por eles à professora/pesquisadora.

Primeiramente, é necessário que haja um momento para a leitura como fruição (GERALDI, 1984), ou seja, a leitura sem preocupação com a cobrança, com o trabalho a ser desenvolvido. É o momento da criança apreciar a imagem, sentir prazer pelo que lê, viajar pelo texto, imaginar-se como integrante da história.

Em outros momentos, é necessário encaminhar a leitura para determinados aspectos da história sem, contudo, sobrecarregar as crianças com muitos critérios a serem avaliados.

Para trabalhar-se com a estrutura da narrativa, podem-se iniciar com questionamentos:

- a- Como começa a história (personagens, nomes, situação inicial...)?
- b- O que acontece para mudar esse começo?
- c- Que problema (dificuldade) aparece?
- d- O que as personagens fazem para resolver isso?
- e- Como conseguem?
- f- Como acaba a história?

Quando a narrativa apresenta um desfecho não feliz (o problema não teve solução), o professor pode pedir um novo desfecho. Essa estratégia aplica-se também aos alunos que não sabem escrever. Neste caso, o professor registra o novo desfecho e o aluno trabalha a ilustração. Para os maiores, através desta estratégia, o professor analisa o quanto o aluno concebe a história e sua realidade.

Outra opção é o professor contar a história apenas até o desenvolvimento, criando um suspense para que cada um imagine o desfecho. Somente após a criação individual de um novo desfecho é que o real (da história) vem à tona, contado pelo professor.

O professor pode criar um roteiro no quadro com pistas da narrativa para a criação pelos alunos. Por exemplo: dá o nome dos personagens, lugar, problema... e pede a criação da narrativa. Só depois a história é contada para o grupo. Às vezes a criança pode decepcionar-se com a sua criação, achando-a inferior à que foi lida pela professora. Nesse caso, faz-se necessária a intervenção do professor, que discute sobre a idade do autor, explica seu trabalho, sua experiência. Aos poucos, a criança percebe que pode criar uma narrativa rica para seu momento.

Outro momento importante é a leitura das criações pelos alunos. A valorização das criações é a grande contribuição do professor no processo de interação da linguagem. Após a leitura, o professor pode fazer a escolha de uma narrativa para que se faça a reescrita do texto em grupo. A intervenção colaborativa do professor e do grupo amplia a visão que a criança tem do texto criado por ela e as modificações enriquecedoras do grupo.

Um trabalho enriquecedor também é o professor trabalhar com os códigos gráficos, muito presentes nos livros sem linguagem verbal. Quando o aluno lê a imagem percebe estes elementos (caricaturas, gestos, onomatopéias, ícones, riscos curvos ou retos indicando locomoção ou pulo, ou vôo, etc.).

O trabalho consiste em dividir a classe em grupos e cada grupo lê uma narrativa curta no primeiro momento. Após, cada grupo desenvolve as ilustrações para as partes importantes do texto usando o máximo de elementos de hipersignificação. O professor avalia junto ao grupo o trabalho e refaz, contribui, opina e interage o tempo todo. Em um outro momento, de preferência na semana seguinte, o professor retoma os mesmos grupos e distribui para cada um as ilustrações, obviamente troca o trabalho entre os grupos. A tarefa seguinte de cada grupo é criar uma história a partir das ilustrações recebidas. Ao final os grupos apresentam um a um a estória criada e o outro grupo analisa se foi semelhante ou não.

Ao finalizar a apresentação do primeiro momento proposto para a pesquisa que se realizou, espera-se ter sido possível aos leitores a compreensão da trajetória percorrida pela pesquisadora junto aos seus acadêmicos, do IV período do Curso Normal Superior, no que se refere aos objetivos propostos para a pesquisa:

instrumentalizar teoricamente o acadêmico para que este possa direcionar melhor sua prática pedagógica;

contribuir com métodos e técnicas de contação de histórias às crianças para a melhoria da prática pedagógica do professor;

compreender o papel do professor/formador e do aluno/aprendiz no espaço social que ocupam como agentes sociais transformadores;

Dos acadêmicos envolvidos no processo espera-se que, além do conhecimento adquirido, também compartilhem do imenso prazer sentido nas aulas durante o semestre.

Na avaliação parcial II (AP II), a professora/pesquisadora fez com os acadêmicos um fechamento do semestre letivo e solicitou que respondessem quais conceitos tornaram-se mais claros, como analisam a contação e a leitura de histórias às crianças, de que forma o conhecimento adquirido contribuiu para sua formação profissional e como avaliam, de forma geral, os procedimentos metodológicos das aulas de Literatura Infantil. Os resultados obtidos, de forma muito satisfatória, vieram ao encontro das expectativas da professora/pesquisadora no que se refere à busca do conhecimento e ao prazer encontrado nessa busca. Encontram-se no anexo 22 .

### **3.2 Desenvolvimento do Segundo Plano**

Apresenta-se aqui a análise do desenvolvimento do segundo plano proposto para a presente pesquisa. Esse segundo plano propôs-se a investigar de forma qualitativa a contação de história na prática dos acadêmico/professores aos seus próprios alunos em sala de aula, nas instituições em que lecionam.

Pretende-se aqui fazer análise da dinâmica discursiva que ocorreu no contexto escolar dos acadêmicos/professores (alunos da pesquisadora) para verificar aspectos propostos e julgados como necessários à construção do conhecimento do acadêmico, bem como a interação que ocorreu entre ele e seus alunos na contação de história promovida no contexto de aprendizagem.

No decorrer da abordagem analítica do desenvolvimento efetivo do segundo analisou-se primeiramente:

Os marcadores e expressões de diferentes tipos, usados pelos acadêmicos/professores para iniciar a contação de histórias aos seus alunos.

Se houve apreensão de técnicas de contação trabalhadas pela professora/pesquisadora em sala de aula e que se tornaram prática ou auxiliaram na contação de história.

Durante o semestre foram sugeridas várias atividades que podiam ser desenvolvidas a partir de histórias às crianças. Dessa forma, pretendeu-se verificar se houve após a contação alguma atividade realizada que viesse a complementar, de forma interdisciplinar, a história ouvida.

Na interação que se pretendeu buscar fez-se a análise das crianças, alunos dos acadêmicos, interlocutores da ação promovida pela atividade de contação de histórias. Na fala das crianças, o que se pretendeu analisar foram os seguintes aspectos:

uso de expressões que remetam ao lado imaginário ou real do universo da contação da história proposta;

uso de expressões que demonstrem alegria, receio, angústia, desejo;  
interlocuções que reforcem seu envolvimento com a história contada.

A abordagem que se quis mostrar na pesquisa realizada é a de que há todo um processo de formação envolvido na prática pedagógica dos professores. Não se quis (mais uma vez) tecer críticas à prática dos professores sem que se fosse um elemento do processo de formação e se estivesse atuando nessa formação. Cada professor que sai diplomado dos cursos superiores esteve (quase sempre) em busca de capacitação e aprimoramento. Sua prática contribuirá na formação discente e se sua contribuição for de forma limitada, parte dessa limitação também cabe aos professores formadores que atuam nos cursos superiores.

A resposta se os acadêmicos absorvem conceitos, apreendem técnicas, modificam postura enquanto profissionais e, se em sala de aula (tanto nos cursos superiores quanto em sua atuação profissional) são capazes de perceber a importância das relações sociais que são estabelecidas e fortalecidas na interação professor X aluno, aluno X aluno é que comprova ou não a aprendizagem e o crescimento enquanto profissionais da educação.

As descrições apresentadas neste segundo plano da pesquisa demonstram vários momentos em que acadêmicos aplicaram o conhecimento, isto é, demonstraram ou não o conhecimento adquirido de forma prática e efetiva no seu local de trabalho, com seus alunos, sua prática na contação de histórias.

Para a observação dos quatro sujeitos selecionados, primeiramente enviou-se uma carta solicitando autorização para a observação dos quatro acadêmicos à

coordenação das instituições em que os mesmos atuam profissionalmente, conforme anexo 23.

A pesquisa realizou-se com duas acadêmicas (A e B) que atuam na mesma instituição, em uma creche da Prefeitura de Itajaí, localizada no bairro São Vicente, área periférica da cidade; com a acadêmica (C) que atua em uma escola da rede privada, no centro da cidade de Itajaí e com o acadêmico (D) que atua em uma escola pública municipal no bairro Itaipava, na zona rural da cidade.

O fio condutor na escolha dos acadêmicos (heterogeneidade, grau de especificidade e o universo em que atuam) converge para três realidades muito diferentes, o que, em nosso ponto de vista, enriqueceu a pesquisa, visto que foi possível perceber como o meio social contribui para a aprendizagem.

Para a análise proposta, faz-se necessário reforçar a importância teórica que os pressupostos de Vygotsky (1991, 1987, 2001) e Bakhtin (1995) adquirem na análise da interação e do dialogismo no trabalho realizado.

A intensidade do diálogo proposto por Bakhtin e a noção de linguagem como algo vivo sustentam o objetivo que se tem para a mudança de foco na visão do trabalho com a linguagem na sala de aula. O movimento dialógico das muitas vozes em sala de aula corrobora para a percepção da apropriação dos vários discursos que ocorrem na relação aluno X aluno, professor X aluno e aluno X professor.

A interação pretendida por Vygotsky (1991) é a que possibilita ao indivíduo transformar o seu meio social, e, nessa dinâmica, o professor assume papel de destaque como elemento mediador no universo em que se encontram as crianças.

Os episódios transcritos a seguir referem-se a seis contações de histórias gravadas pela professora/pesquisadora nas semanas em que observou os sujeitos

da pesquisa na instituição de ensino em que atuam, contando histórias aos seus alunos, quase todas no último mês de aula do semestre II de 2006.

### **NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO**

As normas para transcrição usadas nas contações de histórias dos acadêmicos às crianças são fundamentadas nas normas propostas em Castilho, A. & Preti, D. (Orgs. *A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo, TAQ, 1986).

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| I. Incompreensão de palavras ou segmentos:   | ( )                   |
| II. Hipótese do que se ouviu:                | <b>(hipótese)</b>     |
| III. Truncamento:                            | /                     |
| IV. Alongamento de vogal:                    | :::                   |
| V. Silabação:                                | -                     |
| VI. Interrogação:                            | ?                     |
| VII. Comentários descritivos do transcritor: | <b>((minúsculas))</b> |

Observações complementares: utilizou-se da letra “P”: maiúscula para indicar a fala do professor (aqui aluno/acadêmico), e da letra “A”: também em maiúsculo para indicar a fala do aluno. Para as falas sobrepostas usou-se o símbolo { }. Para a marcação de fala pausada utilizou-se de traço entre sílabas ou palavras e de um traço longo na pausa longa. A indicação de silêncio foi (...). Para a interlocução com a professora/pesquisadora utilizou-se as letras “PP” em maiúsculo. Os acadêmicos/professores serão indicados na fala da pesquisadora e das crianças

pelas iniciais A, B, C e D, em maiúsculas. Em alguns momentos optou-se por deixar o nome dos alunos quando se julgou importante para o entendimento da interlocução.

### **3.3 As Contações de Histórias dos Acadêmicos aos seus Alunos: transcrições e análises**

As contações ocorreram no mês de novembro de 2006, em três diferentes escolas da cidade de Itajaí, SC; situadas em três diferentes bairros da cidade, envolveram crianças de Educação Infantil (uma turma com crianças de 1 ano e dez meses até 2 anos e uma turma em que as crianças tem 6 anos); uma turma de segunda série do Ensino Fundamental (crianças com 8 anos em sua maioria) e uma turma de quarta série do Ensino Fundamental (crianças com 9 e 10 anos).

No grupo de dois anos, observou-se a contação da acadêmica (A) às 15 crianças com idade compreendida entre 1 ano e 10 meses e 2 anos. No grupo de 6 anos havia 24 crianças, sob responsabilidade da acadêmica (B) e uma auxiliar. Na segunda série havia 23 crianças no grupo da acadêmica (C) e no grupo da 4ª série, 26 crianças na contação do acadêmico (D).

A análise que se propõe fazer na pesquisa encontra apoio em Bakhtin (1995). As trocas verbais que se efetivam na sala de aula de forma direta, ou seja, professor e aluno, aluno e aluno, aluno e professor, face-a-face, configuram-se como marcas de discurso individual, ou como propõe Bakhtin, discurso de outros que se integram ao nosso.

### 3.3.1 Transcrições e Análise das Contações da Acadêmica A:

#### História 1

O grupo da acadêmica A é composto por quinze crianças com idade entre 1 ano e dez meses e 2 anos. São muito ativas e imediatamente curiosas com a presença da professora/pesquisadora. A acadêmica A conversou tentando explicar quem era a visita e o que fazia ali. Sem muito sucesso; eles brincavam entre si e outros se dirigiam à pesquisadora para “conversar”, diálogo que se tornou um pouco difícil sem o apoio da auxiliar com as “traduções”. Esse fato de imediato mostrou que são crianças desinibidas, sem receio de expressar-se diante de estranhos. São realmente encantadoras e, mesmo a escola situando-se em um bairro muito carente, são crianças saudáveis, limpas, cheirosas e ativas. A acadêmica A tentou trazê-las para perto de si e comentou que precisava que a auxiliassem na contação da história que iria fazer. Explicou-lhes que contaria a história da onça pintada. Pegou o livro, mostrou a capa às crianças e começou a história:

- 1- *P: O que será que a onça pintada procura para seu jantar?*
- 2- *A1: Comidinha.*
- 3- *P: Cuidado, cutia! Cuidado veado! A onça pintada está caçando o seu jantar.*
- 4- *A2: O seu jantar!*
- 5- *A3: Oiaí, o bicho!*
- 6- *A1: É o bicho-papão...qué comida*
- 7- *P: Olha só\_\_\_ a cutia se escondeu na toca.*
- 8- *A1: Aiú, fugiu.*
- 9- *P: O macaco subiu na árvore*  
*O veado mergulhou no rio mas\_\_\_*

*A onça sabe nadar \_\_\_\_*

*Sabe subir na árvore \_\_\_\_*

*A onça é esperta e \_\_\_\_*

*Cuidado, capivara! Que a onça é sabida demais.*

**10-** A1: *(xxx)*

**11-** P: *Num salto ligeiro e certo, agarrou a sua caça, agora ele vai comer o seu jantar em algum esconderijo.*

**12-** A4: *Mamãe! Mamãe!*

**13-** P: *E depois dormir um bom sono.*

**14-** A5: *É \_\_\_\_*

**15-** A3: *Comeu!!*

**16-** P: *É \_\_\_\_ e agora?*

**17-** A3: *Durmi, é durmi!*

**18-** P: *Ela escovou o dente?*

**19-** A3: *Não.*

**20-** A1: *Não covou dente, não.*

**21-** P: *Vocês escovam o dente depois de comer?*

**22-** A2: *É.*

**23-** A1: *É \_\_\_\_ nós cova dente.*

## **História 2**

**1-** P: *A mamãe, olhe!*

**2-** A1: *Mamãe, Mariana.*

**3-** P: *É a mamãe, Mariana, olha. Ela vai passear com o neném dela, né?*

**4-** P: *Vem cá, Gabriel, ouvir e ajudar na história vem?*

*Ela vai lá levar o filhinho dela para passear. Ela vai lá na casa da vovó.*

**5-** P: *Lá na casa da vovó.*

**6-** A1: *Vovó! Vovó!*

**7-** P: *Na hora que ela está indo para casa da vovó ela ouvem barulho lá na*

árvore, o que era?

8- A2: Uma barata!

9- A3: Um papagaio!

10- P: A mamãe ouviu "mamãe!" e quando olhou viu que era o papagaio.

11- A1: Gaio.

12- P: Ele mostrou para o neném. Olha Julhinho, o papagaio na árvore. Que papagaio é esse?

13- A2: É loiro papagaio.

14- P: É o papagaio, o louro, lá na árvore.

15- A2: É.

16- P: Canta a música do papagaio, canta!

17- P: Canta, Duda, canta. Oh!

Papagaio louro \_\_\_ Não?

Elas então continuaram o passeio delas, quando a mamãe viu lá na flor \_ que tinha bastante o quê?

18- A1: (xxx)

19- A2: Menino.

20- P: Borboletas! A mamãe levou o bebê para ver as borboletas lá em cima da flor.

21- A2: Flô.

22- P: Chegando lá na casa da vovó \_\_\_ a mamãe olha na \_\_\_ na mão dela.

23- A2: Na mão.

24- A3: Na minha mãe.

25- P: Na mão dela que estava doendo.

26- A2: Duendu.

27- P: Cadê a mão do nenê?

Todo mundo tem a mão não tem?

28- A: {tem}

29- P: O neném começou a chorar e a mamãe ouviu um barulho dentro da bolsa \_ o que era?

30- A1: A vois.

31- A2: (xxx)

**32- P:** *O que tinha, Gabriel?*

**33- A2:** *A bóia, a bóia.*

**34-P:** *A bola, Gabriel?*

*Era o marido dela telefonando, ela disse “Alô!”.*

**35- A2:** *Meu bola (mostrando uma bola no chão)*

**36- P:** *Ah, sua bola!*

**37- A3:** *Meu pai, fonando.*

**38-O papai disse para levar o neném para casa.**

*Ela pegou e levou o filhinho para casa só que ela lembrou de passar lá na loja para comprar um presente. O que eles compraram?*

**39- A:** *(xxx)*

**40- A2:** *Batom.*

**41- P:** *Olhe aqui, o que o filhinho compra para ela?*

*Ana, vem Ana, O que o Diogo foi comprar na loja com o pai.*

**42- A3:** *Um celular.*

**43- P:** *Isso, um celular, né?*

*Chegando em casa ela deu o celular para o papai que ficou muito feliz. Aí o Diogo e o papai foram na loja comprar um presente pra mamãe, lá na loja.*

**44- P:** *Uma bolsa?*

**45- A1:** *Uma bôssa né?*

**46- P:** *Que cor é a sua bolsa, Maria Eduarda?*

**47- A1:** *Bôssa \_*

**48- P:** *Vermelha! Igual a da mamãe que ficou muito feliz com o presente.*

**49- A1:** *É rosa a bôssa.*

**50- P:** *Tá! A mamãe ficou muito feliz com o filhinho e disse para ele ir lá comprar outro presente pro papai. O que ele comprou?*

**51- A3:** *Um papato.*

**52- A4:** *É sapato.*

**53- A2:** *É um sapato pro papai.*

*(xxx)*

- 54- P:** *Só que o papai precisava trabalhar, então o filhinho foi lá no portão pra ver se o papai tava chegando de carro.*
- 55-A1:** *De carro, né?*
- 56- A2:** *(xxx)*
- 57- P:** *Quano o papai chegou ele contou historinha para o neném Diogo.*
- 58- A3:** *(xxx)*
- 59- A4:** *Qué vê!*
- 60- A5:** *Também qué vê!*
- 61- A6:** *Não é papai.*
- 62- P:** *A mamãe mostrou o gato na historinha.*
- 63-A7:** *Oh tia, o gato do meu pai fugiu.*
- 64- A8:** *Morreu né, tia?*
- 65- A1:** *Gato moeu.*
- 66- P:** *O que tem aqui.*
- 67- A2:** *Um papagaio.*
- 68-P:** *Só que este é vermelho*  
*Vamos cantar a música do louro*  
*((acadêmica e alunos))*  
*Papagaio louro do bico dourado*  
*Leve essa cartinha para meu namorado.*
- 69- A1:** *Ado, meu ado!*
- 70- A2:** *Quero ver o papagaio.*
- 71- P:** *Então vamos mostrar.*
- 72- A3:** *É o papagaio louro.*
- 73- A4:** *Borboleta.*
- 74- P:** *O que você tá cantando?*
- 75- A4:** *Borboletinha foi na cozinha.*
- 76- P:** *Fazer chocolates para a madrinha.*
- 77- A1:** *Dinha.*  
*((Professoras e alguns alunos))*
- 78- (xxx) {Perna de pau}**

*Olho de vidro*

*E nariz de pica-pau.*

**79-** A1: *Pau! Pau!*

**80-** P: *Como que é seu nome, vamos falar para a E. (pesquisadora)*

*Fala teu nome, fala (...)*

**81-** A5: *Ana Beatriz.*

**82-** A6: *Meu nome é Uca.*

**83-** A7: *Maía Duada.*

**84-** A8: *Bôssa da titia?*

### **Análise da contação da primeira acadêmica – Acadêmica A**

Por considerar-se todas as formas de literatura importantes e, por conseguinte, as formas que a fazem chegar às crianças importantes, torna-se difícil tecer críticas ou fazer uma análise mais científica. Mas julgam-se oportunas algumas considerações na contação da acadêmica em questão. O primeiro ponto a ser tocado é a ausência de emoção na voz da contadora e o fato de que a mesma, em ambas as histórias, utilizou o recurso visual do próprio livro. Em nenhum momento isso foi colocado como incorreto durante as aulas ministradas no semestre letivo, no entanto, o que se observou foi o apego demasiado ao texto escrito; não se observou o imprevisto ou a mudança significativa da voz para captar a atenção do grupo. Muito se discutiu durante as aulas na faculdade da necessidade de apropriar-se do texto primeiramente, mesmo quando este for lido e não contado. A criança libera seu imaginário e fantasia no contato tanto com a escrita, com a leitura ou com a audição. Mas pode-se favorecer esse processo com o uso de recursos expressivos e, como já dito, a voz é imprescindível para a criança sentir a história. Girardello (2003) afirma

que na narração livre há mais espaço para possibilidades expressivas tanto para a criança como para o contador, justamente pela independência de não ter o texto escrito para seguir, estar preso. A autora também aponta a característica melódica que se pode empregar na narração livre. Essa característica pode ser percebida quando o leitor da história já se apropriou do texto ou sua leitura sai mais livremente, ou seja, não está preso a cada palavra expressa no texto.

Convém considerar que ao longo do semestre deu-se destaque para a metodologia preparatória da contação de história que passa primeiramente pela escolha do livro (considerar idade das crianças, gosto, qualidade do livro e da história) e pela leitura e apropriação da história (no caso da leitura esse contato auxilia e dá segurança para o improvisado) para que se possa ter o acolhimento das crianças e, conseqüentemente, sua participação. Dessa forma não se observou o emprego de recursos trabalhados ao longo do semestre.

Outro ponto a considerar nas duas contações observadas é da dispersão do grupo. Eram as crianças menores, um grupo não muito grande (15 crianças com idade compreendida entre 1 ano e 10 meses e 2 anos) e mesmo com a auxiliar na sala, as crianças não ficaram atentas. O que se infere na conversa com a acadêmica é o fato de por serem pequenas, nem todas as crianças têm contato com a leitura ou com a contação de histórias fora do espaço da sala de aula. Talvez isto justifique a indiferença de alguns à narração da história pela acadêmica/professora ou talvez seja pelo fato de não haver identificação com as personagens. Para Vygotsky (1982) as diferenças qualitativas no ambiente social da criança são responsáveis pela capacidade de seu desenvolvimento potencial. Não se observou o grupo próximo da contadora, apenas alguns enquanto outros ficavam de pé, pegavam bola (turnos 32

ao 36). Ao se fazer essa afirmação apóia-se no dizer de Girardello (2003, p. 04) “a conhecida sensação de ‘aconchego’ manifestada pelas crianças ao ouvir histórias tem relação com a familiaridade desse reconhecimento, que avaliza e ajuda a dar significado ao fluxo tantas vezes incongruente das coisas vividas”. Ao iniciar a história da onça, a acadêmica/professora estabeleceu a atividade sem nenhum “aquecimento”. Mesmo assim as crianças tentam participar da história (turnos 2 a 4), mas na seqüência não encontram retorno à sua fala (turno 5 a 9). Vygotsky (1982) destaca que as interações são importantes no processo de constituição do sujeito. Nos trechos destacados não ocorre interação, tem-se a impressão de falas soltas tanto da acadêmica quanto da criança.

Nos turnos 11 a 17, já se evidencia um diálogo entre os envolvidos embora ainda por palavras e não frases. Quanto a isso Vygotsky (1982, p. 158) diz que “à medida que o pensamento se torna diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a um todo composto.”

Na segunda contação também não se observou o movimento de trazer as crianças para o que iria acontecer de forma a envolvê-las na contação. A acadêmica utilizou um material feito por ela e pelas crianças. Trata-se de um livro com várias gravuras recortadas de revistas e coladas. À medida que virava as folhas, mostrava as gravuras às crianças para que contassem o que aparecia. A estratégia é muito boa, visto que as gravuras em sua maioria faziam parte da realidade, isto é, as crianças reconheciam o que aparecia na imagem. Girardello (2003, p. 03) comenta que o contato que as crianças têm com as histórias na cultura significa o reencontro simbólico com o padrão organizativo que já vivenciam no seu cotidiano, através da rotina doméstica, da expectativa pelo aniversário, do ziguezague entre lembrança e

imaginação prospectiva que marcam a ação do faz-de-conta. O material, do ponto de vista organizativo, portanto, pode ser considerado bom. Entretanto, o fator que se questiona é o da própria narração: ao tentar criar um enredo, a acadêmica/professora foi perdendo-se na seqüência do que ela mesma criava, tornando a história cansativa e em alguns pontos confusa (várias vezes o pai e o filho compravam presentes).

No turno 27 a acadêmica/professora faz uma pergunta: *“Cadê a mão do nenê?”* *Todo mundo tem a mão, não tem?* As crianças respondem à segunda pergunta: *“Tem”*. A primeira não é retomada e segue-se adiante com uma outra colocação (turno 29). A seguir, transcreveu-se alguns turnos para análise:

**38-** *O papai disse para levar o neném para casa.*

*Ela pegou e levou o filhinho para casa só que ela lembrou de passar lá na loja para comprar um presente. O que eles compraram?*

**39-** *A: (xxx)*

**40-** *A2: Batom.*

**41-** *P: Olhe aqui, o que o filhinho compra para ela?*

*Ana, vem Ana, O que o Diogo foi comprar na loja com o pai.*

**42-** *A3: Um celular.*

**43-** *P: Isso, um celular, né?*

No turno 38 surge um novo questionamento da professora: *“O que eles compraram?”* A criança responde: *“Batom.”* Nesse momento há a tentativa da professora de trazer uma aluna para a contação (a mesma estava brincando longe do grupo), turno 41. O que acontece é que a criança que respondeu não teve retorno de sua fala para o grupo e a interlocução da professora com a menina dispersou o fio condutor da história; surge o nome Diogo que não estava no enredo e que não foi

possível identificar como sendo de alguma criança do grupo e só vai ser retomado no turno 57. Em seguida, a acadêmica/professora afirma que o filho (neném) comprou o celular para a mãe. A dificuldade que se pretende mostrar aqui é a da criança conseguir fazer o plano imaginário do que ouve. Vygotsky (1991) diz que a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação de sua emancipação. Na contação realizada isto se tornou difícil para a criança. Nos turnos 62 a 65 há uma nova tentativa de diálogo das crianças com a acadêmica/professora e novamente não há retorno, apenas uma nova pergunta “*O que tem aqui?*” (turno 66).

A partir do turno 68 a acadêmica interrompe o uso do livro e a atividade de contação e leva o grupo a lembrar da música do papagaio, turnos 69 a 72. Em seguida percebe a fala de uma criança que diz insistentemente: “*Borboleta*” turno 73 e volta-se para ela para então convidar o grupo a uma nova música.

Embora o material e a condução da contação tenham apresentado equívocos, vale ressaltar que toda tentativa de levar as crianças ao contato com a literatura e mais do que isso, ao contato com a linguagem, com a interação, é passível de apreço e louvor. Conforme Girardello (2003, p. 03), “a criança que tiver contato com a linguagem terá também contato com a narrativa - ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do Outro.” O que se quer enfatizar é que a narração, com suas pausas e acentos, cria um suspense que leva ao clímax, onde então se encontra conforto, alívio para o sentimento de tensão que se teve e dessa forma seduz a criança. Infelizmente não se sentiu isto na contação da primeira acadêmica.

### 3.3.2 Transcrição e Análise da Contação da Acadêmica (B):

No dia agendado com a acadêmica para a observação da contação, ao chegar, inicialmente ocorreu uma pequena confusão para fazer o registro das fotos; todos queriam sair em destaque e levantavam posicionando-se à frente dos outros. A pesquisadora falou às crianças que pretendia fotografá-las enquanto estavam ouvindo a professora. Ainda assim questionaram se ela (a pesquisadora) tiraria foto de lá para cá e depois de outro jeito (explicavam com as mãos para deixar claro que todos queriam sair nas fotos). Diante da afirmativa da pesquisadora de que todos sairiam na foto, acalmaram-se. Registra-se que por motivos técnicos (falha na gravação), apenas uma contação foi transcrita.

- 1- *P: Vamos nos posicionar para ouvir a história?*
- 2- *Coro: Qual? Qual?*
- 3- *P: A do homem açúcar?*
- 4- *A1: De açúcar! de açúcar!*
- 5- *((muita agitação e conversa entre eles))*
- 6- *P: Beatriz, cachinhos de ouro, sente aqui. Depois você não vai entender.*
- 7- *((gritos do Luís Felipe e de outro menino))*
- 8- *P: Luiz Felipe, por favor, por favor.*
- 9- *A2: Professora, aquela bola é dura, né?*
- 10- *P: Tá, agora sente! Senta ali.*
- 11- *Então tá, pessoal, agora chega.*
- 12- *P: Quem já viu as fotos da Eleni vai sentar no tapete comigo. Gabrielli, por favor, sente aqui.*
- 13- *(XXX)*

- 14- {deixa em, também quero ver de novo}
- 15- P: Agora escutem o que a professora vai falar.
- 16- (XXX)
- 17- P: Quando contamos uma história né, precisamos de atenção e \_\_\_\_\_
- 18- {silêncio}
- 19- P: Então eu vou contar uma história, vamos lá?
- 20- A3: Meu nome é Jéfferson.
- 21- A2: Meu nome é João Vitor de Cavalcanti.
- 22- PP: O meu é Eleni.
- 23- A1: O que é isso? ((apontando para a máquina fotográfica))
- 24- A2: É para tirar foto, né?
- 25- A1: Vamo tirá foto professora?
- 26- A2: Vai batê foto?
- 27- PP: Só depois da história é que vamos tirar foto, vou colocar a máquina aqui e só vou mexer nela quando acabar a história.
- 28- A3: Posso mexer na sua unha professora? ((menina à pesquisadora))
- 29- A1: Você tem telefone?
- 30- PP: ((afirmação com a cabeça))
- 31- P: Deu pessoal? Vamos formar nosso círculo para ouvir a história? Qual será que conto hoje?
- 32- Coro: {a da miséria!}
- 33- A4: Essa eu não quero.
- 34- Coro: {da miséria! da miséria!}
- 35- P: Essa eu já contei umas 4 vezes, gente! Posso contar outra?
- 36- A5: Não.
- 37- Coro: {miséria! miséria!}
- 38- P: Tá, eu vou contar a da miséria
- 39- Deu, João Vitor, por favor sente! Respeite os amigos.
- 40- (...) ((o aluno por fim sentou-se ao lado da pesquisadora))
- 41- P: Agora eu vou contar para vocês a história da Miséria. Vocês vão saber por que a história é da miséria.

- 42- *Era uma vez um casal de camponeses, pessoas que trabalham na roça, lá na zona rural. Esse casal estava passando muita fome.*
- 43- *Estavam até ficando doentes porque não tinham o que comer, o que beber, somente água e deu \_\_\_\_\_. Viviam há dias só com água.*
- 44- *Então \_\_\_\_ certo dia, o dono da casa pensou: “hum ::: eu tenho um irmão que é muito bem de vida e acho que ele vai poder me ajudar. Só que faz tanto tempo que não vejo ele \_\_, será que vai lembrar de mim? \_ Acho que vai, né?”*
- 45- *Então ele, sua esposa e seus dois filhos, um maiorzinho e o outro bebê, ] partiram.*
- 46- *Andaram \_\_\_\_ andaram \_\_\_\_ andaram \_\_\_\_ sem dinheiro para pagar ônibus, andaram \_\_\_\_ andaram \_\_\_\_\_. Tinham saído muito cedo e quase de noite chegaram. Aí ele chegou lá:*
- 47- *(( palmas da acadêmica))*
- 48- *(...)*
- 49- *P: Silêncio.*
- 50- *(( palmas novamente))*
- 51- *P: nada de ninguém atender.*
- 52- *((palmas da acadêmica e das crianças, bem fortes))*
- 53- *P: A esposa, achando que ele não estava se esforçando, disse:*
- 54- *Chama! Chama o nome do teu irmão. Como é o nome dele?  
Ah! É o Telém.*
- 55- *((risos das crianças))*
- 56- *P: Então chama logo esse Telém; a mulher já estava ficando nervosa e ele muito calmo. A professora esqueceu de dizer que o nome do camponês era Telim.*
- 57- *(risos)*
- 58- *P: Calma, mulher. Disse o camponês \_\_\_\_ vamos bater mais uma vez que ele vai nos atender.*
- 59- *(( palmas da acadêmica e das crianças))*
- 60- *P: Aí ::: \_\_\_\_ chegou um homem grande e perguntou:*

**61-** *Que que vocês querem?*

**62-** *Eu quero falar com meu irmão Telém.*

**63-** *Aqui ele não conhece ninguém como vocês. Ele não conhece os empregados dele. Virou as costas e saiu.*

*O Telim insistiu:*

**64-** *((palmas da acadêmica))*

**65-** *P: Novamente.*

**66-** *((palmas das crianças e da acadêmica))*

**67-** *P: Vocês não foram embora ainda?*

*Não! Eu quero falar com meu irmão Telém. Diga a ele que sou o Telim e que quero falar com ele.*

**68-** *P: O homem foi até a casa, contou ao patrão que por fim mandou o camponês e a família entrarem. Quando olhou o patrão o irmão disse: Oh!, meu irmão! Que bom encontrar contigo.*

*O outro retrucou: O que você quer? ((voz ríspida e grossa))*

*Meu irmão estamos muito doentes e precisamos de ajuda. Só você pode nos ajudar. Tá bom! Você vai lá no campo, capina, limpa o jardim e eu lhe darei um saco de farinha.*

*Lá foi ele e a mulher para o trabalho.*

**69-** *A: E os filhos?*

**70-** *P: Também foram.*

**71-** *A: O bebê também foi trabalhar?*

**72-** *P: Não, o bebê só mamava ainda!*

**73-** *A: Ah, bom.*

**74-** *P: Já era noite quando cansado foi ter com o irmão que lhe deu apenas um saco de farinha.*

**75-** *Saíram pelo caminho cheio de mato, ele com o saco de farinha nas costas e a mulher morrendo de raiva, né? Ela disse:*

*Teu irmão tão rico como é, por que só nos deu farinha? Por que não nos deu carne? Arroz, feijão e leite para as crianças?*

**76-** *A: Dá para fazer pirão.*

**77- P:** *O que amigo?*

**78- A:** *Dá para fazer pirão.*

**79- P:** *Foi o que o homem disse para a mulher. Dá para fazer pirão e até mingau para as crianças. Vamos embora, deixa. Quem canta seus males espanta.*

*Vamos cantar.*

**80- A:** *Isso é legal!*

**81- P:** *Tãlãlã, tãlãlã!*

**82- Coro:** *Tãlãlã, tãlãlã, ...!*

**83- P:** *Oh mulher, você está cantando também? Que bom!*

*Claro que estou cantando,*

*Claro que você está cantando comigo.*

*Não estou cantando, está é com raiva de seu irmão. Por que ele fez isso?*

*Foram andando \_\_\_ andando \_\_\_ e ele foi cantando.*

**84- P e A:** *Tãlãlã! Tãlãlã! Tãlãlã!*

*Tãlãlã! Tãlãlã! Tãlãlã!*

**85- P:** *Foi aí que ele notou que o som vinha do mato e cantou:*

**86- P e A:** *Tãlãlã! Tãlãlã! Tãlãlã!*

*Tãlãlã! Tãlãlã! Tãlãlã!*

**87- P:** *De repente:*

**88- "PLACT"** *((som de batida))*

**89- E** *ele escutou uma vozinha:*

*Eu sou a miséria!*

**90-** *((riram))*

**91-** *Como a miséria?*

**92-** *E a voz bem pequeninha disse:*

**93-** *(XXX)*

**94- P:** *Eu sou a miséria. E vivo com você desde o dia que você nasceu. E por isso que você é pobre, você vive na miséria porque eu ando sempre com você que nunca percebeu. A mulher gritou assustada:*

*Mata! Mata! Mata! Socorro!*

*Mas ele era sábio e não matou a miséria;*

**95- A:** *(XXX) o saco é do bem.*

**96- P:** *Muito inteligente. Então (XXX)*

*Ele chegou no casebre, uma casa bem pequeninha, quase caindo aos pedaços, e teve uma idéia, o que você quer comigo? – pergunta a miséria.*

*Ele abriu um saco bem grande, que nem o do papai Noel e disse (XXX) não consigo, você pode pegar pra mim?*

**97- “PLUFT”** *((som de salto)) a miséria entrou no saco e ele amarrou bem apertado. Colocou o saco nas costas e: ((batendo uma mão na outra)) foi embora.*

**98-** *((bem baixinho))*

**99- P:** *Alguém aqui gosta de cemitério à noite?*

**100- Coro:** *Não:::*

**101- P:** *O camponês foi para o cemitério.*

**102- A1:** *Às vezes aparece um lobo!*

**103- A2:** *Tem gente morta.*

**104- A3:** *Às veis parece gente morta!*

**105- P:** *Ele não foi por causa dos mortos. Os mortos não faziam nada para ninguém. Ninguém gostava de chegar perto era de uma árvore que havia lá.*

**106-** *(XXX)*

**107- P:** *Ele sabia que vivia na miséria por causa da Miséria que estava no saco.*

*Ele chegou perto da árvore e cavou::: cavou\_\_\_ cavou, chegou a quebrar a enxada e a pá de tanto que batia e não conseguia mais cavar. Ele achou um baú, desse desse tamanho::: que tirou de lá e jogou o saco com a miséria lá dentro e tapou bem tapado para ninguém perceber que tinha sido enterrado alguma coisa ali.*

*Depois quando::: ele abriu o baú::: \_\_\_\_\_*

**108- A1:** *Tinha ouro!*

**109- A2:** *Tinha moedas de ouro!*

**110- P:** *O baú estava cheio de moedas de ouro que alguém havia guardado ali.*

**111- A3:** *É de real.*

**112- A4:** *Ele comprou um palácio!*

**113- P:** *Ele grito: Estou rico! Rico! Rico!*

**114- (XXX)**

**115- P:** *Por que ele ficou rico?*

**116- Alunos:** { *por que ele enterrou a miséria* }

**117- P:** *É mas a história não acaba por aqui não. Sabem aquele casebre que ele tinha? Virou um palácio! E sabem quantos sacos ele tinha recebido do irmão?*

**118- Alunos:** { *um* }

**119- P:** *Agora ele mandou dois sacos para o irmão, dois sacos de farinha.*

**120- P:** *O irmão curioso para saber como o Telim tinha arrumado dinheiro foi até a sua casa. O que houve meu irmão? Você mora na casa de seu patrão? Não, essa casa é minha.*

**121- (XXX)**

**122- P:** *Aí ele contou ao irmão toda aquela história, tudii::nho que tinha acontecido.*

*O irmão quis saber onde ele tinha enterrado a miséria. Ele contou que foi bem ao lado da árvore assustadora que há no cemitério.*

**123- (XXX)**

**124- P:** *O irmão que era a maldade em pessoa, foi até o cemitério e desenterrou a miséria (XXX)*

*Eu quero você, quero você – falava a Miséria. Foi você que me salvou, dizia ela ao Telém.*

*Olha só (XXX) chegou ali bem perto ele já foi assaltado e a miséria grudada né? Chegou na sua casa \_\_\_ cadê a casa? Tinha pegado fogo.*

*Os filhos e a mulher estavam num canto em uma barraca.*

**125- P:** *Por que isso aconteceu?*

**126- Alunos:** *Porque ele desenterrou a miséria ((gritando)).*

**127- A1:** *Porque ele era malvado!*

**128- P:** *É.*

**129- A2:** *Ele não deu comida para o irmão.*

**130- P:** *Ele não queria ser um homem bom. E no fim da história o Telém ficou rico, bem rico porque ele era um homem bom, humilde e o Telém não era rico e mau. Não é que todo rico é mau! Não;;; existem muitas pessoas ricas que são boas e agradáveis. Esse era do mal. Na história quem era rico ficou?*

**131- Alunos:** *Pobre.*

**132- P:** *E quem era pobre ficou?*

**133- Alunos:** *Rico.*

**134- A1:** *Ele tava com uma casa bem bonita!*

**135- A2:** *Ele comprou um carro vermelho.*

**136- A3:** *Ele ficou bonzinho.*

**137- P:** *Por que o Telém teve de ficar bonzinho no final da história?*

**138- A1:** *Porque ele sempre tava ajudando.*

**139- P:** *Não, porque ele teve que passar pela humilhação e aprender a conquistar tudo o que tinha de novo , sem ser mau.*

*Essa é a história!*

**140- A1:** *Telim, Telém! Telim, Telém!*

### **Análise da contação da segunda acadêmica – Acadêmica B**

Ao entrar na sala de aula, observei que a acadêmica estava interagindo com as crianças e terminou sua fala para só então apresentar ao grupo a pesquisadora e dizer-lhe o que ela veio fazer na sala de aula deles. Chamou muito a atenção o quanto que o grupo é dinâmico e ativo sem, no entanto, haver qualquer forma de alteração de voz por parte da aluna/acadêmica ou tom de voz ríspido. A forma carinhosa prevaleceu mesmo quando foi preciso chamar a atenção do grupo (momento das fotos, por exemplo) e nos turnos 31 e 39.

Na conversa que tive com a aluna/acadêmica em sala de aula na faculdade, revendo a contação realizada por ela, esta destacou o quanto o grupo tem preferência pela história contada por ela, a da Miséria. Mesmo ela argumentando que preferia contar outra história, as crianças optaram insistentemente por essa, conforme se observa nos turnos 31 a 39. Para Teberosky e Colomer (2003), é conveniente ler repetidas vezes aqueles textos que mais agradaram aos receptores para que estes tenham prazer em antecipar as situações que vivenciarão, rirem do que já sabem que vai acontecer.

Chama a atenção o fato das crianças estudarem em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado em um bairro pobre da cidade. Isto talvez abra espaço para que se perceba, ou imagine-se que a miséria da história seja conhecida das crianças e venha daí o desejo de que se torne realidade o final da história. Para Bettelheim (1980), é assim que os contos tornam-se terapêuticos.

Afirma-se na análise dessa contação que a acadêmica promove, ou volta-se para a tentativa de promover uma contação de histórias que caminhe para o desenvolvimento da capacidade comunicativa, sugerida por Bakhtin (1995), em seus alunos. À medida que a história vai sendo contada, as crianças, mesmo já a conhecendo, interagem sem medo de falar ou de se expor diante de alguém desconhecido (a pesquisadora).

A exposição do pensamento das crianças, em vários turnos, converge para Vygotsky (1987), ao afirmar que o pensamento é expresso por meio de palavras e cada pensamento expresso se relaciona com alguma coisa e estabelece relações. Nos turnos 108 a 112, percebe-se que os pensamentos expressos oralmente fundem-se em reais e imaginários. Ao mesmo tempo em que um aluno afirma que o

ouro é real (moeda nacional), o outro afirma que ele comprou um palácio (elemento que vem das histórias das fadas). Nos turnos 126, 127 e 128, há a expressão bem clara do sentimento das crianças pelo que lhes é bom ou mau, não hesitam em afirmar que o irmão era mau por não dar comida ao outro quando este lhe pediu. Nos turnos 75 a 79, as crianças trazem para sua realidade elementos da história narrada e a professora aproveita-se da interação e reafirma o que fora citado, dessa forma encorajando o aluno no processo de desenvolvimento de sua linguagem. Vygotsky (1991) afirma que a linguagem vai ocorrer na criança através das interações sociais visto que o homem é um ser social. Em seguida já se nota a expressão de satisfação do aluno em saber que vai cantar, turno 80.

Quanto aos recursos usados pela contadora, destaca-se o da voz. As marcações de sílabas estendidas, de pausas fortaleceram a atenção das crianças durante a contação da história. Ressalta-se isto justamente por tratar-se de crianças pequenas as quais possuem menos tempo de concentração. Assim ampara-se nosso pensamento em Vygotsky (1991, p. 47) “a criança deve prestar atenção para poder ver.”

### **3.3.3 Transcrição e Análise da Contação da Acadêmica (C):**

A acadêmica optou pela contação no auditório da instituição a três turmas de primeira série. O motivo deu-se pelo fato que o livro didático traz como unidade

temática os Contos de Fadas, conforme explicação dada às crianças por uma das professoras da primeira série presentes na sessão de contação.

O grupo da professora (C) chegou acompanhado da auxiliar. As crianças foram sentadas nas fileiras comuns de auditório e muitas tiveram dificuldades em enxergar o palco devido ao fato do piso ser reto e elas menores que algumas que sentavam à sua frente. Ficavam tentando posicionar-se de joelhos ou esticando o pescoço antes de qualquer movimento no palco. A contação ocorreu após o horário de recreio, motivo este que justifica o fato das crianças mostrarem-se muito agitadas na chegada ao auditório. Enquanto aguardavam e/ou como tentativa de acalmar as crianças, uma das professoras conversou sobre a unidade do livro didático que estavam estudando. Perguntou se alguém sabia o nome de algum conto de fadas. De imediato, os alunos disseram:

- 1- A1: *Bela "Dormecida"*.
- 2- A2: *Cinderela*.
- 3- A3: *O Pequeno Polegar*.
- 4- A4: *Irmãos Grimm*.
- 5- A5: *meu pai alugou o vídeo dos Irmãos Grimm*.
- 6- A6: *É bem legal né?*
- 7- A4: *É legal? Então vô vê*.

Com a chegada da acadêmica (A), caracterizada com saia de tules coloridos, boina, meias coloridas, sapato e bolsa, as crianças aplaudiram, vibraram e algumas ficaram de pé nas poltronas, imediatamente contidas pelas professoras. Era visível o quanto estavam excitadas com a atividade. É comum na instituição as crianças

chamarem as professoras somente pelo nome e, no caso da acadêmica, seus alunos chamavam-na apenas pelo apelido.

A contação iniciou-se com a acadêmica olhando para a bolsa que trazia e elevando-a para que as crianças notassem o que estava fazendo. Disse-lhes que era uma bolsa que ganhara da Fada dos Livros. Rapidamente as crianças acalmaram-se e ficaram curiosas para ver o que havia dentro da bolsa.

A acadêmica iniciou a música:

- 8-** “ *Conta um, conta dois, conta três...*  
*Mil histórias pra vocês.*  
*Conta quatro, conta cinco, conta seis...*  
*Conta outra vez.”*

As crianças acompanharam e batiam palmas no ritmo da música. A acadêmica retirou uma caixa de fósforos da bolsa e iniciou a história:

- 9-** *P: Era uma vez\_\_\_ a história de uma meni:::na peque:::na, contada por Hans Christian Andersen .*
- 10-** *{da menina dos fósforos}*
- 11-** *A1: Prefiro de medo.*
- 12-** *A2: Melhor de terror.*
- 13-** *A3: Cala a boca, já começou.*
- 14-** *P: Era uma vez, numa grande cidade, uma linda menina, muito pobre, que ganhava a vida vendendo caixas de fósforos para ajudar o pai. Uma noite\_\_\_ véspera de natal\_\_\_ com a neve caindo abundante\_\_\_, a pequena vendedora vagava pelas ruas afundando nela, seus pés\_\_\_\_\_.*
- 15-** *A1: Viu como tem suspense, seu coisa!*
- 16-** *P: Nas mãos geladas, levava as caixinhas de fósforos.*
- 17-** *P: Dentro das casas aquecidas\_\_\_, as famílias cantavam ao pé das árvores de natal, repletas de presentes\_\_\_\_\_. O cheiro dos assados quentinhos espalhava-se pelas ruas. (...)*

- 18- P:** *ninguém queria comprar seus fósforos\_\_\_(...). Muito cansada, sentou-se em um canto e lembrou-se das bonitas fábulas que sua doce mãezinha lhe contava, enquanto a fazia ninar, nos braços quentes.*
- 19- A1:** *Por que não vendia outra coisa?*
- 20- A2:** *História boba, ora vender fósforo.*
- 21- A3:** *Devia vender bala.*
- 22- P:** *O frio aumentava. (...) com lágrimas nos olhos, ela olhou as caixinhas de fósforos.\_\_\_ Se acendesse apenas um para aquecer as mãos, o pai talvez nem notasse. Pegou um fósforo e riscou\_\_\_; uma chaminha quente, luminosa brilhou. Pra ela parecia o calor de um grande fogão de lenha bem ali perto.*
- 23- A1:** *Pede pra ela acender um fósforo.*
- 24- A4:** *Tadinha. Ninguém ajuda, né? ((virando-se para a amiguinha ao lado))*
- 25- A5:** *Depois tudo fica bem.*
- 26- A6:** *Nessa história o fim é de tristeza.*
- 27- A7:** *Às vezes, a (C) muda o fim.*
- 28- P:** *Pegou outro fósforo e riscou \_\_\_\_\_.*  
*Diante dela surgiu uma mesa posta com porcelanas e um delicioso peru recheado com ameixas e maçãs \_\_\_\_\_ que tinha um cheiro maravilhoso. Quando estendeu a mão...a chama se apagou e tudo desapareceu.*
- 29- A1:** *( tá doida, tá doida, tá doida)*
- 30- P:** *Só a neve caía diante dela. Acendeu\_\_\_ um terceiro fósforo(...), agora parecia estar sentada junto a uma enorme árvore de Natal, onde milhares de bolas coloridas e estrelinhas cintilavam. De repente\_\_\_ a chama tremeu\_\_\_ o fósforo apagou\_\_\_e tudo desapareceu.*
- 31-A2:** *Que fim bobo, né?*
- 32-A3:** *Não é fim, presta atenção.*
- 33- P:** *A menina riscou mais um fósforo e lembrou-se de sua avó, que sempre a tratava com carinho. Mas o fósforo se apagou e a imagem se desfez\_\_\_\_.*  
*O frio aumentava;\_\_\_ Então, acendeu todos os fósforos que ainda resta:::vam, e à sua volta tudo brilhou:::*
- 34- A6:** *Ela já tá congelando.*

**35-** A5: *Meu Deus, ela não consegue nada.*

**36-** P: *Seus olhos brilha:::ram quando viu dois braços estendidos em sua direção\_\_\_.Quando acordo\_\_\_, estava em uma cama bem quenti:::nha. Todos olhavam para ela com muito amor. Ago:::ra tinha uma nova família Que a adotara.*

**37-** A7: *Viu, eu disse que a (T) muda o fim.  
( a outra criança balançou a cabeça consentindo)*

**38-** P: *Naquele lar \_\_\_o amor tinha acendido uma no:::va chama\_\_ que nunca mais se apagaria.*

*Entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser, que conte outra!*

**39-** A1: *Ei, ela morreu de frio, né?*

**40-** A7: *Não, bobão, ela foi adotada.*

**41-** A2: *(A) ela morreu, não morreu, eu conheço a história!*

**42-** A1: *Eu sabia que ela ia morrer.*

## História 2

Na hora agendada com a pesquisadora, as crianças do grupo de segunda série (23 alunos), estavam com a auxiliar. Com a chegada da acadêmica (C), caracterizada de Papai Noel, ficaram pulando, batendo palmas e alguns gritaram:

*{ É a C! É a C!}*

**1-** PP: *Mas a professora (C) não é bem magrinha? Ela não tem essa barriga não!*

**2-** A1: *Ela usa um travesseiro, não sabia?*

**3-** A2: *É\_\_\_ só pode ser um travesseiro, que nem novela.*

**4-** A3: *Ela é esperta. Tá bem diferente.*

**5-** A4: *Ela quer enganar a gente, né?*

**6-** A5: *Oi, C! É você?*

**7-** *{ Dá para ver} { é a C, sim.}*

(xxx)

**8- PP:** *Eu ainda acho que não é a C.*

**9- A1:** *A C tem o nariz diferente.*

**10-PP:** *Também acho.*

**11- A2:** *Mas e se for a C?*

**12- P:** *Papai Noel está Magri:::nhô!*

**13- A3:** *É a voz da C, sim.*

**14- {** *É, só pode ser.* **}**

*(( Nesse momento, a acadêmica retira a barba e as crianças explodem de alegria))*

**15-A1:** *Ah! É você mesmo C.*

**16-A2:** *Adivinhamos que era ela viu, professora? (( dirigindo-se à pesquisadora))*

**17-P:** *A C quer desejar a todos vocês, um Papai Noel bem grande, um Natal bem feliz.*

*Agora, eu quero que vocês venham aqui bem pertinho de mim, parassem o que estão fazendo.*

(xxx)

*((tumulto e todos falando juntos enquanto se dirigem para o chão, o mais próximo da acadêmica))*

**18- P:** *A Mamãe-Noel \_\_\_\_\_*

**19- A1:** *Papai Noel, C.*

**20- A2:** *(xxx)*

**21- A3:** *A Mamãe Noel tem (xxx)*

**22- A4:** *É loiro sim.*

**23- P:** *Eu vou contar para vocês uma história\_\_\_\_\_*

**24- A1:** *do livro.*

**25- P:** *Não sei, tem que sair de dentro do saco mágico da Mamãe Noel.*

**26- A2:** *Livro de história...*

*(( a acadêmica revira com a mão o saco do Papai Noel))*

**27- P:** *Vou falar as palavras mágicas.*

- 28- A1:** *Abracadabra!*
- 29- A4:** *Por favor, com licença, desculpe!*
- 30- A5:** *Com licença, desculpe.*
- 31- P:** *Conta um, conta dois, conta três...*  
*Mil histórias pra vocês.*  
*Conta quatro, conta cinco, conta seis.*  
*Conta outra vez!*
- 32- P:** *Vamos juntos?*  
*(( acadêmica e alunos, batendo palmas))*  
*Conta um, conta dois, conta três...*  
*Mil histórias pra vocês.*  
*Conta quatro, conta cinco, conta seis.*  
*Mil histórias pra vocês.*
- 33- A1:** *Vamos ver se ele abre.*
- 34- A2:** *Abriu?*
- 35- P:** *Não abriu. Acho que temos que cantar mais forte.*  
*(( repetem a canção, cantando bem mais alto))*
- 36- A1:** *Agora vai abrir.*  
*(( A acadêmica faz mais suspense e força como se o saco não abrisse))*
- 37- { Eba! Abriu!!!}**  
*(...) (( acadêmica com jeito esquisito))*
- 38- A5:** *Que foi C?*
- 39- A2:** *O que tem aí?*
- 40- P:** *Uma árvore de Natal (( retirando uma pequena árvore decorada)).*
- 41- P:** *É sobre isso que eu vou contar a história, sobre o pinheiro de Natal.*  
*Era uma vez, três árvores. Quando conversavam costumavam dizer o*  
*que gostariam de ser. Eram muito diferentes umas das outras.*  
*Ai, amiga. Quando eu crescer quero ser um bar:::co.*
- 42- A1:** *Ah! Eu já ouvi essa história.*
- 43- P:** *A outra árvore disse então:*  
*Eu quero virar um baú para que guardem dentro de mim os mais valiosos*

tesou:::ros \_\_\_\_\_.

A segunda árvore disse:

*Eu não quero virar baú \_\_\_ eu quero é me transformar junto com minha amiga em um barco e nesse barco só vou carregar rei e rainha\_\_\_.*

A terceira árvore disse:

*Olha! Não quero ser cortada, não. Quero ficar na montanha e crescer\_\_\_ crescer\_\_\_ crescer::: para as pessoas ao olharem lá para cima possam pensar em Deus.*

*(( as crianças ouviam atentamente, sentadas no chão, muito curiosas))*

**44- P:** *Pena que chegou o dia das árvores serem cortadas e as três bem animadas.*

*A primeira dizia: Ai que bom! Vou realizar o meu sonho. Agora serei um grande baú.*

*A segunda dizia mais animada ainda: Agora eu serei aquele barco!*

*E a terceira menos animada, mas sempre otimista dizia:*

*Alguma coisa útil eu serei\_\_\_*

*O sonho das três árvores não se realizou:*

*A primeira \_\_\_ foi transforma:::da em um coxo, onde se alimentam os animais. E ela ficou muito, muito triste.*

*A segunda \_\_\_ foi transforma:::da em um barquinho de pesca onde mal cabiam cinco pessoas de tão pequenininho.*

**45- A1:** *Oh! Oh! Se ferrou.*

**46- P:** *Jamais carregaria reis e rainhas. Somente peixe e pessoas comuns \_\_\_.*

*Ela ficou (xxx).*

*Só que a terceira árvore teve um fim ainda pior\_\_\_*

**47- A2:** *Foi cortada!*

**48- P:** *Ela foi cortada em lascas, em pedaços bem compri:::dos, serrada, lixada e foi deixada num canto sem utilidade nenhuma.*

*E ela ficou mais triste ainda.*

*Acontece que os anos passaram \_\_\_ passaram\_\_\_passaram\_\_\_ até que um dia pegaram aquele coxo, tiraram toda a cana moída que tinha dentro*

dele, limpavam bem e dentro daquele coxo colocaram um bebezinho\_\_\_\_  
(xxx) enrolado em um pano. Naquela hora\_\_\_\_ a árvore percebeu que  
Estava acolhen:::do o maior tesouro do universo.

**49- A1:** Jesus!

**50- P:** Maior que ouro, que pérola, que prata e qualquer jóia.

**51- A2:** A primeira árvore?

**52- P:** A primeira.

A segunda árvore\_\_\_\_ lembram daquele barquinho pequeno? (( sinal  
afirmativo com a cabeça feito pelas crianças))

Pois é\_\_\_\_ certa noite recebeu uma visita especial. Um homem que entrou  
com todos os outros pescadores dentro e ali naquele barco pequeno ele  
adormeceu. À noite \_\_\_\_ um vento forte fez uma tempestade gigantesca no  
mar \_\_\_\_ e o barquinho quase viran:::do, viran:::do, quase viran:::do. Aquele  
homem levantou-se do seu sono \_\_\_\_ andou pelo mar e disse: Paz! Aquieta-  
te! \_\_\_\_ E o mar\_\_\_\_ na mesma hora obedeceu.

**53- A3:** Por quê?

**54- P:** A árvore pensou: não preciso de mais nada. Eu estou carregando o rei  
mais poderoso de toda a Terra. Com isso\_\_\_\_ ela ficou muito feliz.

**55- A4:** (xxx)

**56- A5:** E a terceira?

A terceira, lá no depósito, ficou anos e anos guardada, empoeirada\_\_\_\_.  
Até que um dia\_\_\_\_ resolveram tirá-la de lá. Ela \_\_\_\_ muito feliz\_\_\_\_ disse:  
Que bom! Até que enfim vou servir para alguma coisa. Limpavam as duas  
lascas compridas da madeira muito bem. Tiraram toda a poeira e deixaram  
bem limpinha\_\_\_\_ pregaram uma na outra e ali crucificaram um homem.  
A pobre madeira ficou ainda pior\_\_\_\_ doeu servir para algo tão ruim \_\_\_\_ tão  
tris:::te \_\_\_\_ ela \_\_\_\_ que viu cair a última lágrima daquele homem.  
Somente três dias depois ela viu que serviu para ajudar um homem a salvar  
a humanidade. Ela sentiu-se mais orgulhosa e mais feliz.

**57- A1:** Que legal!

**58- P:** Com isso, todas as árvores acabaram \_\_\_\_ tendo seus sonhos

*realizados ainda melhor. Pensaram em ser uma coisa, acabaram sendo outra \_\_\_ melhor::: ainda.*

**59- A2:** *Que história legal, C!*

**60- P:** *Assim são nossos sonhos \_\_\_ às vezes nós sonhamos com alguma coisa que não dá certo no momento. Mas não é porque queremos \_\_\_\_\_ ou porque alguém não quer. Não era para acontecer naquele momento. Nós devemos deixar de sonhar?*

**61- A3:** *Não!*

**62- A4:** *Não, C.*

**63- P:** *Gostaram da história?*

**64- A5:** *Adoramos, C.*

*((aplausos))*

**65- P:** *Então entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra.*

### **Análise da contação da terceira acadêmica – Acadêmica C**

Evidenciou-se primeiramente o recurso da utilização de caracterização do contador, isto é, a roupa que a acadêmica vestiu na primeira contação (saia colorida, chapéu e bolsa) e na segunda o traje de Papai Noel. Em ambas as contações a acadêmica recorreu a este recurso, o que positivamente contribuiu para que tivesse a atenção das crianças voltadas para si. Outro destaque foi o uso de acessórios como a bolsa recebida da Fada das Histórias, na contação 1, e o saco mágico do Papai Noel, na contação 2. Ambos trouxeram as crianças à atividade e à interação pela curiosidade. A música utilizada nas duas contações antes do início da história também foi um excelente recurso. Como as crianças já sabem (o que demonstra que

a contação de histórias nessa instituição é prática constante), acompanham o contador fazendo com as mãos os números cantados ou acompanham com palmas.

Diferente da primeira contação, a segunda ocorreu no espaço da sala de aula. As carteiras foram afastadas previamente deixando um espaço amplo no meio da sala onde as crianças sentaram-se no chão. Observou-se que a acadêmica convidou as crianças a aproximarem-se dela, o que, apesar do tumulto inicial acontece; as crianças posicionam-se ao lado e em frente da contadora de forma que ela consegue olhar para todos a quem vai contar a história. Essa apreensão de técnica pela acadêmica foi discutida com a professora-pesquisadora após a primeira contação de história feita no auditório a um número muito grande de crianças. O local, a disposição das crianças longe do contador (naquele momento a acadêmica estava no palco), deu ao ato de contação uma característica mais teatral e pareceu-nos que o posicionamento das crianças era como se estivessem mesmo em um espetáculo. Na contação 1, a dispersão ocorreu de diferentes formas: crianças levantavam, pediam para ir ao banheiro, conversavam entre si; outras reagiam pedindo silêncio para ouvirem a contadora; as professoras faziam gestos pedindo silêncio, ajeitavam as crianças na cadeira ao mesmo tempo que demonstravam grande interesse pela história que era contada.

Outro recurso a considerar foi o proposto por Girardello (2003): a alternância da voz. A acadêmica criou suspense, emoção, tristeza, baixou o tom para que obtivesse mais atenção do grupo; diferenciou a voz dos personagens. Em muitos momentos o recurso provocou riso, atenção e interação, conforme se observa nas falas: “Eba! Abriu!”, “ Que foi, C?”; “ O que tem aí?” da contação 2 e,

*“Por que não vendia outra coisa?”; “Tadinha. Ninguém ajuda, né?” da contação*

1. A voz mediadora, na alternância feita, variou e mostrou-se autoridade explícita definindo os papéis sociais de professora e aluno muito mais na contação 2 do que na 1.

Em ambas as contações a interlocução aconteceu. Houve troca entre o conhecimento espontâneo das crianças e a informação trazida pela contadora, como se comprova nas falas que interrompem a seqüência da narrativa 2. Ficou evidente para a acadêmica que o grau de dispersão da classe depende de muitos fatores e a estratégia do espaço e da voz funcionou muito melhor na segunda contação do que na primeira.

Observou-se também, na interação das crianças com a contadora, o envolvimento emocional com a história. No dizer de Bettelheim (1980), a criança pode atingir a compreensão e a forma de lidar com o que lhe acontece ao familiarizar-se com as histórias. Em muitas falas percebe-se a expressão de desejo, ou do sentimento de solidariedade com a personagem envolvida no sofrimento.

Na contação 2 há muitos turnos em que a contadora narra a história sem interrupções, isto é, sem que as crianças falem algo com ela ou entre si. Entretanto, foi possível perceber, na observação feita, que através do olhar com a professora elas mantinham uma sintonia com a atividade comunicativa da contação. Como afirma Bakhtin (2000, p. 272) “ o próprio falante não espera uma compreensão passiva, [...], mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, etc.” Na história

2, por exemplo, uma criança dirige-se à contadora com questionamento que visa a buscar elementos para seu completo entendimento do relato.

*A2: A primeira árvore?*

*P: A primeira.*

Foi relevante perceber que a contação sem o auxílio do livro (GIRARDELLO, 2003) promoveu mais a interação da acadêmica com seus alunos, através das expressões faciais e dos gestos, mas foi a voz que criou o vínculo de envolvimento afetivo.

O envolvimento criado pela acadêmica com seus alunos também proporcionou a prática da leitura compartilhada, defendida por Teberosky e Colomer (2003) como atuação efetiva e descontraída para que as crianças percebam como o ouvir participar da história é atividade prazerosa.

Nas observações das contações da acadêmica A, enfatiza-se ainda o quanto seu posicionamento com as crianças contribui para apresentar-lhes a literatura (CUNHA, 1989) como arte fascinante e motivadora.

### **3.3.4 Transcrição e Análise da Contação do Acadêmico (D):**

O grupo que constitui a turma de quarta série do Ensino Fundamental estuda em uma escola da zona rural da cidade de Itajaí, são 26 crianças com idade entre 9 e 10 anos; a escola é bastante espaçosa, as salas de aula agradáveis e amplas e com espaço externo bastante acolhedor. O grupo pareceu-me muito tranqüilo, curioso e feliz

por receber uma visita “importante” – a professora do “fessor” (professor). Por questão de localização, calendário e horário livre da pesquisadora, só foi possível registrar a contação de uma história do acadêmico (D).

O acadêmico, primeiramente, colocou para o seu grupo de crianças que a pesquisadora tinha vindo para ouvi-lo contar uma história para eles. Não seria necessário se preocuparem, porque ela não estava ali para avaliá-los, e sim, ao professor (D). Em seguida, pediu ao grupo que ouvisse com muita atenção a história que ele preparara.

*1- P: Bom, pessoal. Essa história conta sobre o homem e a mulher. Um professor adaptou esse conto que eu peguei na internet.*

*((alunos em silêncio, olhando para ele))*

*2- P: Em uma cidade distante havia uma mulher tão trabalhadeira, tão trabalhadeira que acordava bem cedinho e saía para buscar lenha para quando marido e os filhos chegassem em casa tivesse comida na mesa.*

*Num belo dia quando passava pelo bosque com seu machado nas costas, para cortar lenha para o almoço \_\_\_ olhou, olhou \_\_\_ e na beirada do rio tinha uma árvore caída no chão. Ela pensou: “Se já tem uma árvore no chão, porque eu vou cortar outra? Vou aproveitar aquela que já esta caída ali.*

*3- Pegou o machado e deu uma machadada \_\_\_ deu outra machadada, na terceira vez que ela bateu com o machado na árvore ele caiu lá no rio. A mulher começou a chorar \_\_\_ chorar \_\_\_ desesperada gritando: Meu Deus, meu machado caiu no rio, como vou fazer comida para meu marido e meu filho? Eles trabalharam o dia todo.*

*Imediatamente o Senhor desceu do céu e perguntou: “Mulher, o que tanto te aflige?”*

*4- Ela respondeu: Senhor, meu machado caiu no rio e não vou poder cortar a lenha para o meu marido.*

- Deus imediatamente disse: “Não tem problema mulher”, pulou no rio e lá de dentro trouxe \_\_\_ de prata, cheio de brilhantes.*
- 5-** *A mulher muito sincera disse: Senhor, este não é meu machado, o senhor está enganado.*
- 6-** *“Será que eu me enganei”? – disse o Senhor – “Como é seu machado”?*  
*Ah! \_\_\_ é bem velhinho, de madeira!*
- 7-** *Novamente o senhor mergulhou e desta vez trouxe um machado de ouro, cheio \_\_\_ cheio de brilhante \_\_\_ mais lindo que o outro.*
- 8-** *Mas a mulher muito sincera e devota de Deus disse:*
- 9-** *Meu Deus \_\_\_ esse machado não é meu. O meu, como eu disse \_\_\_ é bem velhinho \_\_\_ de madei:::ra, enferrujado, é só para cortar lenha mesmo.*
- 10-** *Deus mergulhou pela terceira vez e agora trouxe o machado da mulher e entregou os três machados a ela e falou:*
- 11-** *“Mulher tome \_\_\_ pode ir embora agora. Você foi muito sincera comigo e em nenhum só momento mentiu. Então, de presente eu vou lhe dar o machado de prata, o de ouro e você vai levar o seu”.*
- 12-** *A mulher foi feliz de volta pra casa. Chegou \_\_\_ foi logo mostrar o machado de prata e de ouro ao marido.*
- 13-** *Venderam os dois machados, compraram um sítio enor:::me cheio de plantação, ele nem precisava mais ficar picando lenha para fazer comida \_\_\_ tinham empregados \_\_\_ comiam do bom e do melhor. Com os machados que venderam, fizeram muito dinheiro com ele;*
- 14-** *Só que um belo dia \_\_\_ ela e o marido resolveram passear naquele lugar onde ela encontrou Deus.*
- 15-** *O marido acabou tropeçando e caindo no rio. \_\_\_ e:::le não sabia nadar então ele afundou.*
- 16-** *Ela imediatamente suplicou:*  
*Deus, me ajude, por favor, Deus! Suplico.*
- 17-** *Deus desceu e falou: “Por que estais nervosa, mulher”? Deus, agora meu marido é que caiu no rio e ele afundou, por favor ajude, eu preciso dele.*

- 18-** O Senhor mergulha e volta com um príncipe lindo \_\_\_\_ de olhos azuis \_\_\_\_ bem vestido, uma maravilha \_\_\_\_.
- 19-** “É este seu marido mulher”?
- 20-** Sim é este Deus! Ela respondeu.
- 21-** Deus ficou furioso com a mulher que tinha mentido para ele. Olhou furioso para ela e disse:
- 22-** “Como ousas mentir para mim? Este não é seu marido”
- 23-** \_\_\_\_ Imediatamente a mulher percebeu o que fizera e suplicara o perdão de Deus.
- 24-** Não, Deus \_\_\_\_ me desculpa. Eu falei isso pro meu próprio bem. Se eu falasse para o Senhor que este não era meu marido você iria fazer igual ao machado. \_\_\_\_ Mergulharia e traria outro mais lindo que esse e por fim traria meu marido \_\_\_\_ como eu não menti, você ia mandar levar os três e dessa forma eu só vou levar um. Eu não posso ter três maridos \_\_\_\_ eu sou uma mulher fiel e devota, não posso ter mais que um marido.
- 25-** Deus imediatamente perdoou a mulher e desceu até o rio, pegou o verdadeiro marido.
- 26-** A mulher foi para casa e continuou sua vida normal.
- 27-** Dizem que até hoje estão lá no bosque vivendo. Deus quando pode desce à Terra e conversa com os dois para ver se está tudo bem.
- 28-** Bom \_\_\_\_ esta história chegou ao fim::: quem quiser reprise de mim \_\_\_\_
- 29-** Quando o professor leu esse conto ele achou muito interessante a maneira como a mulher conseguiu sair. Ela mentiu para Deus \_\_\_\_ mas provou que era por uma boa causa e livrou-se do castigo. Deus a perdoou porque tinha mentido por uma coisa boa. Todo dia se vê gente mentindo \_\_\_\_ será que é por uma coisa bo:::a?!!! Só devemos mentir se for último caso e por algo bom \_\_\_\_ uma menti:::ra pode prejudicar alguém. Nenhuma mentira é sadia, né?
- 30-** Querem ouvir outra história? Não estão cansados?

**Análise da contação do quarto acadêmico – Acadêmico D**

Na análise da contação do acadêmico (D) às vinte e seis crianças de seu grupo de quarta série do Ensino Fundamental, o destaque dado pela pesquisadora é quanto ao seu tom de voz, muito alto e grave. Enfatiza-se que o mesmo toca violão e canta e foi possível ao longo do semestre utilizar este recurso em sala de aula da faculdade, sempre o lembrando que deveria usá-lo com seus alunos. Com a voz e sem nenhum recurso teatral, ele trouxe as crianças para a história, sem dificuldade. As crianças ficaram sentadas nas próprias carteiras e ouviram praticamente caladas e encantadas pela história. O que foi possível perceber de vez em quando foi um riso ou uma remexida na carteira, uma troca de olhares entre as crianças e entre elas e o professor. As pausas (\_\_\_) foram muito utilizadas pelo contador, assim como o alongamento de vogais (:::).

O acadêmico também caminhou pelo espaço da sala vagarosamente e foi acompanhado pelo olhar das crianças. Olhou o tempo todo para elas e fixava seu olhar em uma ou outra principalmente nos momentos em que pausava ou acentuava as vogais quando a história assim requeria. Seu olhar foi correspondido e em muitas vezes seguido de sorriso.

Quando se fala em interação, no conceito bakhtiniano, não se pode conceber apenas o discurso oralizado. Aqui, percebeu-se no olhar e no sorriso trocado entre acadêmico/professor e seus alunos uma “atitude responsiva silenciosa, [...] o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte.” (BAKHTIN, 2000, p. 272)

A história escolhida pelo acadêmico não era nenhum clássico e era desconhecida pela pesquisadora. Ele mesmo disse como chegou à história e que a

mesma havia sido adaptada da internet. Ressalta-se que não era sobre personagens infantis e, sim, adultos; entretanto o elemento fantástico (machados) e a presença materializada de Deus favoreceram a imaginação criadora das crianças.

Importante destacar que nenhum dos acadêmicos fez menção à autoria das histórias contadas, mesmo quando se fez uso do livro (caso da acadêmica A), o que em nosso entender foi uma falha.

O aspecto que desfavoreceu a contação, sob a ótica da pesquisadora, foi seu término e a sucessão de análises que o contador fez sozinho sob o que havia contado (turno 29). A oralidade deve ser prática eficaz de troca de idéias, o que não ocorreu aqui. As impressões pessoais do contador anteciparam-se às das crianças. O que elas conceituaram sobre o tema mentira, o que inferiram sobre a atitude de Deus e da mulher, o que pensam sobre mentir? Não se sabe. Não ocorreram a troca, a exposição de idéias e conceitos e impressões pessoais. O tema da história foi muito pertinente e possibilitava uma boa troca entre o acadêmico/professor e seus alunos visto oportunizar conhecer e rever valores socialmente constituídos, assim como a formação religiosa e o comportamento que as crianças assumem diante da mentira que ouvem ou contam. Para Freitas (1996), antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala que produzirá novas relações com o ambiente em que se insere. As situações que contribuam de certa forma para as discussões acerca de valores e comportamentos auxiliam o próprio entendimento pela criança de seu valor social, sua participação social. Não necessariamente se pretende apoiar o trabalho com histórias formadoras, mas o que se destaca é a interação da criança, sujeito ativo, (BAKHTIN, 1995) com o outro ser social. Conforme Oliveira (1992), o ser humano se constitui como sujeito na sua relação com o outro social.

No presente capítulo fez-se a análise do desenvolvimento do primeiro e segundo planos propostos para a pesquisa. Primeiramente, a análise do percurso metodológico realizado pela professora/pesquisadora com seus alunos em sala de aula da faculdade e, em seguida, a análise da contação de histórias dos acadêmicos aos seus alunos, nos respectivos locais de trabalho com as respectivas análises dessa prática, assim como da interação que ocorreu ou não entre o acadêmico e seus alunos.

A seguir serão feitas as considerações finais ao trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fascinação que sempre se teve com as letras, as palavras ensinadas desde cedo por pai e mãe, levaram-nos ao contato prazeroso com a descoberta do mundo mágico escondido por detrás das letras e figuras dos pacotes de embrulho e de uma ou outra revista trazida para casa, pela mãe, como um grande tesouro.

A escola, infelizmente, não teve a mesma colaboração nessa descoberta e nesse prazer. Como aluna da graduação em Letras, a inquietação começou a fazer parte de minhas poucas discussões filosóficas em sala de aula do curso; mais com os colegas de trabalho com quem comumente se conversa nos intervalos de aulas ou em cursos de formação. Sem muito conhecimento específico, mas com muita vontade, soube o que não pretendia ser e fazer enquanto professora de Séries Iniciais do Ensino Fundamental (na época, ainda chamado de Primário): mais uma professora que não deixa ou não incita seus alunos a enveredar pelo mundo da literatura. Ali, naquele momento, lá pelo início dos anos noventa, surgia a professora decidida a mudar caminhos dela, de crianças e, mais tarde, adolescentes que cruzaram seu caminho.

Dizer que a idéia da pesquisa surgiu nesse tempo, seria inverídico de certa forma, mas também não seria de todo. A incomodação da época levou-me ao estudo e à leitura, mais tarde ao curso de Especialização e, por fim ao Mestrado.

Como nunca se pára de aprender e de se constatar que nada se sabe, o trabalho no curso superior de Pedagogia, com a disciplina de Literatura Infantil, tornou possível a troca de experiências de meu fazer pedagógico acumulado nos anos de sala de aula com os acadêmicos e com os acadêmicos/professores, visto que nem todos lecionam.

Dessas conversas de sala de aula, de corredores, nasceu finalmente o tema da pesquisa: a contação de histórias na formação do professor e da criança.

O objetivo geral foi o de propor ações pedagógicas que possibilitassem ao acadêmico, do curso Normal Superior, perceber a importância da contação de histórias na formação e estimulação das crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e como esta contação favorece a interação verbal.

O percurso teórico escolhido para amparar nosso discurso e evidenciar o que julgamos e pretendemos que os acadêmicos e demais profissionais da Educação se apoiem foram a concepção dialógica e a interação verbal proposta por Bakhtin (1995, 2000) e a concepção de indivíduo social proposta por Vygotsky (1991, 1982 e 2001).

Optou-se por trilhar o caminho da história da Literatura Infantil, seus precursores, sua importância histórica e social, sua relevância na escola e no desenvolvimento da criança, assim como o papel dos contos de fadas na formação das crianças, apoiado nas leituras de Zilberman (1981), Lajolo e Zilberman (1999), Cunha (1985), Abramovich (1991), Silva (1986), Girardello (2003), Faria (2004) e Bettelheim (1980), entre outros.

Quando se pensa em literatura, seja infantil, juvenil ou adulta, pensa-se em leitura. Na presente pesquisa considerou-se oportuno dedicar uma sessão à prática social da leitura e o trabalho que se faz ou dever-se-ia fazer nas escolas pelo professor: Geraldi, (1984), Marcondes (2002), Cagneti (2005), Kleiman (1985, 1999, 2000), Mafra (2003) e a leitura compartilhada defendida por Teberosky e Colomer (2003).

A base teórica selecionada para a pesquisa direcionou-nos para um trabalho prático em sala de aula mais efetivo e seguro.

O desenvolvimento da pesquisa propunha objetivos específicos que nos conduziram a dois planos distintos para a pesquisa: a formação dos

acadêmicos/professores do Curso Normal Superior, na disciplina de Literatura Infantil, alunos da pesquisadora; e a prática desses acadêmicos/professores na contação de histórias aos seus próprios alunos, em seus respectivos locais de trabalho.

A proposta era fazer-se a análise qualitativa dos dados, ou seja, verificar, constatar como o processo de formação do professor na disciplina de literatura infantil se realiza e como este conhecimento é posto em prática no momento em que o professor assume sua classe e põe em prática seu conhecimento teórico, aqui, especificado pela contação de história.

A pesquisa propunha também a interação verbal e, portanto, também se verificou como se deu a apropriação do conceito bakhtiniano de interação dialógica e de que forma a prática do acadêmico/professor favoreceu essa interação na contação de histórias.

Os dados da pesquisa evidenciaram a grande responsabilidade que tem o professor dos cursos superiores na formação dos acadêmicos/professores. O espaço de sala de aula que ocupa e o grau de comprometimento com o trabalho que realiza tornam-se cada vez mais necessários e inquestionáveis.

É a partir da formação que recebe que o professor sai da faculdade ou até antes disso, e chega às classes onde passa a desempenhar sua função com o mesmo ou menor ou maior grau de comprometimento. Dele passam a depender crianças em fase de desenvolvimento e de construção como cidadãos.

Tornou-se claro para nós o esforço necessário e urgente de lutar por qualidade na educação oferecida pelos cursos superiores. É deles que sairão os professores, preparados ou não, para as salas de aula do país. Nossa responsabilidade é, sem dúvida, imensa.

Outro ponto a considerar é o das trocas verbais em sala de aula. Buscou-se o maior grau de abertura possível para que se constituísse o espaço da aula como democrático, que imperasse o direito de falar, ouvir, discordar, contribuir. Se se conseguiu com todos os acadêmicos, acredita-se que não. Entretanto, também se percebeu, na maioria, a facilidade de falar para os outros, o prazer de trazer ao grupo sua história, seu trabalho, sua experiência. Conforme Smolka (1993), “são inúmeras as formas de mediação que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento”, e a mediação do professor, das crianças e do conhecimento se dá a partir da interação. Para Bakhtin (1995, p. 37): “é preciso fazer uma análise profunda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência”. Para o autor, é só através dessa análise profunda que se pode entender a dimensão da palavra “que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for”.

No outro lado da pesquisa estão as crianças. De que forma a atividade de contação de histórias é capaz de auxiliá-las em sua formação social, na sua constituição e desenvolvimento? O que foi possível constatar é o quanto a atividade é benéfica aos pequenos, os quais foram o foco de nossa observação. O quanto essa prática favorece a interação, as trocas verbais, o vocabulário, o entendimento da própria vida. Também se tornou mais perceptível em quais escolas a prática da contação e/ou leitura de histórias ocorre com mais frequência. Isso denota que já está acontecendo, não só na Educação Infantil, onde é mais comum de se observar, mas também no Ensino Fundamental. O movimento é bem-vindo e espera-se que se alastre chegando aos pontos mais distantes e/ou carentes desse país. A base teórica apresentada na pesquisa evidencia a importância da prática da contação e de como sua contribuição é valiosa à ação pedagógica do professor.

Os subsídios fornecidos pela pesquisadora aos acadêmicos no curso superior durante o semestre letivo foram importantes para que tenham consciência da importância de seu papel e de sua prática na vida das crianças e de como é necessária a modificação de concepções de linguagem para que ocorra a transformação do indivíduo por quem se tem grande responsabilidade. Cada acadêmico observado durante a contação de histórias aos seus próprios alunos teve retorno de sua ação. Em uns percebeu-se mais autonomia e segurança; outros ainda necessitam de prática, mas seguramente sabem e entendem que precisam fazer sua parte na construção da educação desse país e, enquanto professora/pesquisadora, acredita-se na capacidade que todo o grupo de acadêmicos envolvidos na pesquisa possui e poderá ainda crescer junto às crianças que acolhem a cada ano.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CAGNETI, Sueli. **O livro na escola: liberdade para voar e crescer**. In: ZOTS, Werner & CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005. p. 55-105.
- CARDOSO, Manoel. **Estudos de Literatura Infantil**. São Paulo: Editora do Brasil, 1991.
- COELHO, Nelly Novaes. O Conto de Fadas: o imaginário infantil e a educação. **Revista CRIANÇA: do professor de Educação Infantil**. Brasília, MEC. 2005 janeiro de 2005.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- DOHME, Vânia. **Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história**. 10. ed. São Paulo: Informal Editora, 2000.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. Maria T. de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação**: um intertexto. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

GERALDI, João Wanderley (Org.). Prática de leitura de textos na escola. In: **O Texto na Sala de Aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 77-92

\_\_\_\_\_. João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, Presença e Imaginação**: a narração de histórias e as crianças pequenas. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

JOBIM e Souza, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. São Paulo: Papirus, 1994.

KLEIMAN, Angela e MORAES, Sílvia. **Leitura e Interdisciplinabilidade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, São Paulo: 1985.

\_\_\_\_\_. Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Ingedore Villaça. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. Prática de Leitura de textos na escola. In: GERALDI, João W. **O Texto na Sala de Aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 77-92.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 15 a 41.

LAJOLO, Marisa. O Texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto: 1985. p. 51-62.

MAFRA, Núlio Delanne Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2003.

MALBA TAHAN. **A arte de ler e contar histórias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1995.

MARCONDES, Beatriz et al. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MEIRELES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Nóbrega, Francisca. Na frequência das fadas. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). **Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 111-124.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Yves de.; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PAVONI, Amarílis. **Os Pontos e os Mitos no Ensino: uma abordagem junguiana**. São Paulo: EPU, 1989.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Wernek. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PEREIRA, Elói Egídio. **O Boi de Mamão: da manifestação popular às releituras**. Curitiba, 2006/2006. s/n. V Fórum de Pesquisa Científica em Arte., 2006/2007.

PEREIRA, Júlio Diniz (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERROTTA, Cláudia Mazzini; MÄRTZ, Laura Wey e MASINI, Lúcia. **Histórias de contar e de escrever: a linguagem no cotidiano**. São Paulo: Summus, 1995.

ROSENFELD, Anatol. **Estrutura e problemas da obra literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SANDRONI, Laura Constância. O Nacionalismo na Literatura Infantil no início do século XX. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). **Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 31-42.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Abaixo as infantilidades no encaminhamento da leitura. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). **Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 67-73.

SMOLKA, Ana Luísa & GÓES, Maria Cecília (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. São Paulo: Artmed, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O Papel dos Contos de Fadas na Construção do Imaginário Infantil. In: **Revista CRIANÇA**: do professor de Educação Infantil. Brasília, MEC. 2005. s/n. janeiro de 2005.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.(a)

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. (b)

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotsky**: contribuições à psicologia e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Itajaí: UNIVALI, 2001.

ZILBERMANN, Regina. **A literatura infantil na escola**. Porto Alegre: Global, 1981.

\_\_\_\_\_. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). **Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 17-30.

\_\_\_\_\_. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZOTS, Werner & CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO INFANTIL

AYALA, Walmir. **Lendas do Sul: história do urutau**. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas, s/d.

\_\_\_\_\_, Walmir. **Lendas do Sul: história da boiguaçu**. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas, s/d.

ANDERSEN, Hans Christian. **O Patinho Feio**. Florianópolis: SESC/SC: Sociedade Amantes da Leitura, 2005.

AZEVEDO, Ricardo. **Armazém do Folclore**. São Paulo: Ática, 2005.

CANTON, Kátia. **1001 Noites à Luz da Lua**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1997.

COLE, Babette. **Mamãe botou um ovo**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. 14. ed. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.

GARCIA, Luciana. **O Mais Assustador do Folclore: monstros da mitologia brasileira**. São Paulo: Caramelo, 2005.

LA SALLE, Bruno de. **Cinderela**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

KING, Stephen Michael. **O Homem que Amava Caixas**. 13. ed. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1997.

MACHADO, Ana Maria. **Quem me dera**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

MACHADO, Ana Maria. **Histórias à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

PATERNO, Semíramis. Belo Horizonte: Lê, 1993.

PERROTTI, Edmir. **O bordado Encantado**. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2002.

PINSKY, Mirna, et all. **O Livro dos Medos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

QUINAUD, Rosângela. **A Árvore que virou palito**. 3. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 1991.

RIBEIRO, Nye. **Uma viagem com muitas mães**. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

RIBEIRO, Nye. **O jardim de cada um**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

REGINA, Tia. **Histórias e Lendas do Brasil**. São Paulo: APEL, s/d.

SANTOS, Jorge Fernando. **Álbum de Retratos**. Belo Horizonte: Formato, 1998.

SOUZA, Shirley. **Uma Coisa Puxa Outra**. São Paulo: Caramelo, 2002.

WOOD, Audrey. **A Casa Sonolenta**. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_, Audrey. **Rápido como um Gafanhoto**. 9. ed. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 2004.

ZIRALDO, Alves Pinto. **O Menino Maluquinho**. 64. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

ZIRALDO, Alves Pinto. **Menina Nina**: duas razões para não chorar. 8. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

**ANEXO 1****QUESTIONÁRIO/SONDAGEM**

IDADE:

PROFISSÃO:

GRAU DE ESCOLARIDADE:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

1- ESCREVA, DE FORMA SUCINTA, O QUE O MOTIVOU NA ESCOLHA PELO CURSO NORMAL SUPERIOR:

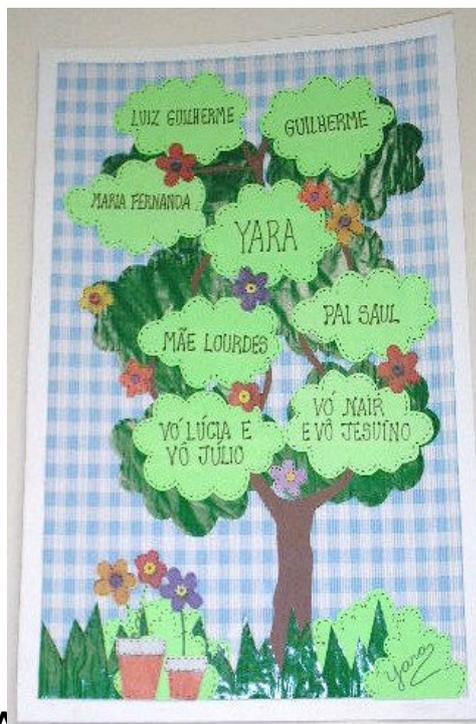
2- O QUE ESPERA DA DISCIPLINA DE LITERATURA INFANTIL NESSE SEMESTRE?

**ANEXO 2**  
**MARIONETE DE PALITOS**



ANEXO 3

ÁRVORES GENEALÓGICAS



A.

## ANEXO 4

## HISTÓRIAS DE PAIS E FILHOS

**HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM.**

ALGUNS DIAS ANTES DO DIA 06/03/21  
CONHECI UMA PESSOA QUE MEXEU COM O MEU  
CORAÇÃO.  
TODA VEZ QUE PASSAVA POR MIM, OLHAVA E  
ME CUMPRIMENTAVA.  
ENTÃO ELE ENTROU NO MEU DE SUPETÃO.

OLHAR APAIXONADO DOIS CATARINENSES.  
UM DIA SE ENCONTRARAM.  
FALA COM O PAI, PÁLA COM A MÃE. SE CASARAM.  
DESSA UNIÃO VEIO A FAMÍLIA QUE MEU PAI  
SUSTENTOU NA BOLÉIA DE UM CAMINHÃO.

MINHA MÃE É GAÚCHA, BAILÃO, CHURRASCO  
E UM BOM CHIMARRÃO ERA SUA PAIXÃO.  
MEU PAI DE GASPÁR, EM CURITIBA FOI  
MORAR,  
ENCONTROU MINHA MÃE QUE ALI VEIO  
TRABALHAR  
CONVERSA DAQUI, NAMORA DE LA, PORQUE  
ASANHAMENTO NEM PENSAR.  
VAMOS CASAR, FAMÍLIA COMEÇOU  
AUMENTAR EM SANTA CATARINA VAMOS  
MORAR.

*suellen, Isabel, Mirã.*

(Só Você e Eu)

Você me olhou,  
Eu a olhei;  
Você sorriu  
E eu também

Nada mais existia  
Só você e eu,  
E na doce magia  
Comprender a alegria de viver.

Sem perceber  
Algo aconteceu,  
Era o meu mais puro amor  
Desabrochando como uma flor.

E no vai e vem da vida  
Vivo intensamente o nosso amor  
Como a fantasia da cor  
Encontrei o verdadeiro amor.

*Autora: Adriana S. dos Santos*

**Caminhos**

Quantos caminhos seguiram a vida  
para que a minha vida tivesse um  
caminho.  
Lá de longe veio um homem de bem  
Longe, outro país.  
E um dia claro e belo na porta certa ele  
bateu. Na porta onde morava uma bela ero-  
va moça.  
Esta história quem me conta foi minha vó to-  
da faceira. Alguns anos mais a frente outra  
história aconteceu, essa agora quem me conta  
é meu pai. Com o passar de um acidente ou inci-  
dente seu amor aconteceu, e de outro incidente  
este amor desapareceu.  
Apesar dos desencontros este amor deixou se-  
us frutos.  
Agora minha história, bela história vou contar.  
Bis em um dia, belo dia eu vi alguém chegar. E  
não é que esse alguém veio comigo falar, at é  
vermelha de vergonha fiquei, quando isto acon-  
teceu. Mas mesmo assim trocamos olhares e  
telefones também. Encontramo-nos no mesmo  
dia e o amor no coração bateu.  
Logo, muito logo um lar fomos juntos construir.  
Tantos caminhos seguidos, tanta história a contar.  
E se nada tivesse acontecido que história eu iria  
contar?

*Alessandra M<sup>te</sup> Gonçalves.*

**AMOR DE VERÃO**

Tudo começou no verão  
Turma grande do prédio descia  
Menino, menina...  
A festa fazia  
Era um papo sem noção.

Olhos se entrelaçavam  
Recados eram passados.

Depois de um coração partido  
Apareceu um lance de verão  
Alguém de longe me amava?  
E por que um de perto não?

Da praia cheguei decidida  
Um amor vou conquistar  
Derramarei todo o meu charme  
Ao primeiro gato que encontrar.

Que perigo, você não acha?  
Apareceu-me um grandão  
Magro, sério e "careca"...  
Levei a sério o gataão!

Era sexta carnavalesca  
Quando o beijo aconteceu  
Sabe o que foi mais incrível?  
Com meu pai, na Vila, ele se meteu.

Assim começou um longo amor  
Com alegrias, problemas e doação  
Passa o tempo, tudo muda.  
Mas não vivo sem ele não.

*Vera Prubst*

**ANEXO 5**

FANTOCHES (PROFESSORA DE ARTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL)



## ANEXO 6

### PROPOSTA DE ATIVIDADES COM A HISTÓRIA DAS BRUXAS.

**Objetivo Geral:** Conhecer o mito das bruxas a fim de ressaltar todas as coisas que estragam a beleza do mundo.

#### **Específicos:**

- Aprender a trabalhar em grupo.
- Ampliar o gosto pela leitura e construção de texto.
- Interessar-se pelo resgate dos valores entre as pessoas.
- Ouvir, cantar e movimentar-se com a música.
- Reconhecer a importância do respeito com as pessoas.
- Compreender que bruxa é toda maldade que existe no mundo.
- Estabelecer e organizar gráficos.

#### **Conteúdos:**

- Cidadania
- Respeito
- Bem/mau

#### **Desenvolvimento das atividades**

- Usar uma contação de história dinâmica com roupas de bruxa, som e ambiente adequado para aguçar o interesse dos alunos.
- Contação da história: A Bruxa.
- Conversa informal sobre a história ressaltando o que o texto identifica como bruxa, (ou seja, que bruxa é toda maldade que existe no mundo).
- Montar com os alunos uma lista das coisas ruins que estão acontecendo no mundo, e outra com as coisas boas traçando paralelo entre elas.
- Pedir que eles tragam de casa notícias de acontecimentos bons e ruins do mundo.

- Já com as notícias em mãos contar com as crianças qual a maior quantidade de notícias, se boas ou ruins.
  - Montar um gráfico classificando as notícias em:
    - Ações dos homens (boas ou ruins)
    - Ações da natureza (boas ou ruins)
  - Dividir a turma em grupos onde irão confeccionar cartazes dividindo as notícias.
  - Trazer a discussão para sala de aula, o que de bom e ruim acontece, como os amigos se tratam, o que falam um ao outro.
  - Pedir que os alunos montem uma redação sobre o relacionamento entre eles.
  - Montar uma lista de palavras usadas no cotidiano escolar ressaltando as boas maneiras de tratar as pessoas.
  - Dividir a turma em dois grandes grupos, cada grupo irá montar um trem dos sentimentos com caixas, que consiste em três vagões nomeando-os em: vagão pessoas, vagão sentimentos e vagão lixo.
- O outro grupo terá de confeccionar uma ambulância que servirá de auxílio transportando: remédios, injeções (imaginário) para curar o desrespeito e a falta de educação se acaso ocorrer na turma.
- Esse material produzido por eles ficará na sala como auxílio durante o trabalho com o tema.
- No trem todas as crianças poderão colocar no vagão das pessoas nomes de pessoas que amam, amigos da sala de aula.
- No vagão dos sentimentos bons do dia, ações boas que fizeram.
- No lixo, colocaremos tudo de ruim que acontece no mundo e na escola.
- Cantar com as crianças a música:  
O bruxinha bonitinha da vassoura de capim  
Me carrega pro espaço  
Abre os braços só pra mim.
  - Depois trabalhar com a música, ressaltando que se podemos transformar as bruxas ruins (maldades) em bruxinhas boas (boas ações, bondade).

→ Entregar a letra da música digitada e pedir que as crianças criem a partir dali uma história em quadrinhos.

## ANEXO 7

### PROPOSTA DE ATIVIDADES COM A LENDA DA VITÓRIA RÉGIA.

#### **Português:**

Produção de texto – transformar a história em um livro.

1. Produção de texto a partir da contação da história, incluindo diálogos;
2. Depois da correção pelo professor, devolver o texto para reestruturação feita pelo aluno;
3. Separar com os alunos o texto em partes para que ele possa montar o livro e posteriormente ilustrá-lo.

#### **Ciências:**

Plantas – propor pesquisa sobre a vitória-régia

1. Nome científico;
2. Origem;
3. Características;
4. Região encontrada;
5. Época da floração e reprodução.

#### **Geografia:**

Hidrografia – estudo da bacia Amazônica.

1. Rios e afluentes;
2. Atividade econômica;
3. Tipos humanos;
4. Questões ambientais;

#### **Historia:**

Tribos de origem Tupi – da nossa região

1. cultura, população, problemas, forma de sobrevivência.

## ANEXO 8

### PROPOSTA DE ATIVIDADES COM A LENDA DO SOL E DA LUA.

Língua Portuguesa: conversar sobre as lendas folclóricas de nossa região, bem como o conhecimento que os mais velhos têm sobre elas de forma que a criança perceba a cultura indígena que está inserida na nossa sociedade.

Conteúdos indicados: trabalho com poesias, releituras de objetos indígenas, Problemas Envolvendo as Quatro Operações, Sistema Monetário e de Medidas, Classes Gramaticais, Regiões Brasileiras, Tradições Indígenas no Brasil, escultura e construções com sucatas.

Temas para debate: o índio nos dias atuais, como é sua vida, seus costumes antigos, saber se ainda são praticam rituais da sua cultura, onde existem tribos indígenas em nosso estado e no país.

**ANEXO 9****PROPOSTA DE ATIVIDADES COM O MITO DO CURUPIRA**

**Tema:** Folclore

**Lenda:** Mito do Curupira

**Série:** 2ª série

**Disciplina:** Língua Portuguesa

É possível trabalhar com um projeto sobre o meio-ambiente, a preservação das matas, rios, animais, seu habitat, o desequilíbrio ecológico...

O professor pode desenvolver atividades continuadas envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Arte. Primeiramente deve-se fazer a contação do Mito do Curupira com o mundo real.

Em seguida, o professor irá dividir a turma em 06 grupos, cada grupo irá construir sua própria história e em seguida ilustrar. Após terminar deverão montar o livro para uso da classe.

## ANEXO 10

### PROPOSTA DE ATIVIDADES COM A LENDA DO NEGRINHO DO PASTOREIO

#### Proposta 1

#### **DISCIPLINAS**

#### **Língua Portuguesa**

- Apreciação da história.
- Releitura da lenda.

Em grupos, os alunos recontarão a lenda, primeiramente escrevendo-a e desenhando-a como uma história em seqüência. Depois, cada grupo socializará a história.

Outra proposta é que os grupos organizem um teatro da lenda. Para este trabalho, é necessário que se dê um prazo para a preparação.

#### **Educação Artística**

- Construir fantoches de EVA para a apresentação da lenda.
- Modelagem dos personagens da lenda com massa de biscuit.
- Construir o negrinho em tamanho natural com meia fina, cabide e papel mache.

#### **História**

- Investigar a partir da lenda, a escravidão no Brasil.
- Dividir a sala em grupos para a realização de uma pesquisa, onde serão sorteados os seguintes temas:
  - Os negros na África.
  - A vinda dos escravos para o Brasil.
  - O tratamento aplicado aos escravos.
  - A abolição da escravatura.

→ Cada grupo ficará responsável em pesquisar algumas informações relevantes sobre o tema que será socializado com a classe, através de apresentação oral e cartazes.

→ Promover uma visita ao Museu Histórico, com o objetivo de conhecer instrumentos de castigos aplicados aos escravos.

### **Ciências**

→ Promover um estudo do animal apresentado na lenda.

→ Investigar a definição da raça baio.

### **Matemática**

→ Criar situações-problema a respeito da aposta feita pelos fazendeiros.

### **Ensino Religioso**

→ Refletir sobre assuntos apresentados na lenda como:

- ganância
- inveja
- maldade
- fé

## ANEXO 11

## ADIVINHAÇÕES DO FOLCLORE

O QUE É, O QUE É: É PERIGOSA DE  
ARMAR,  
SEMPRE É MELHOR NÃO ENTRAR  
NINGUÉM GOSTA DE PERDER  
TODO MUNDO QUER GANHAR?

O QUE É, O QUE É:  
TEM DENTE MAS NÃO TEM BOCA  
NÃO MORDE, MASTIGA OU COME  
É CARECA E TEM CABELO  
QUEM ADIVINHA SEU NOME?

O QUE É, O QUE É:  
ESSA ADIVINHA É DUREZA  
QUEM COMEÇA NUNCA ACABA  
RESPONDA QUEM TEM CERTEZA  
POR QUE É QUE O BOI SEMPRE  
BABA?

O QUE É, O QUE É:  
SÃO SEMPRE GRANDES AMIGOS  
PASSAM O DIA SE BATENDO  
MAS NÃO FAZEM MAL AOS OUTROS  
EMBORA VIVAM MORDENDO?

O QUE É, O QUE É:  
SÃO LUZES MAS NÃO TEM FIOS,  
SÃO QUIETAS E AGITADAS  
SE DORMEM DURANTE O DIA  
PASSAM A NOITE ACORDADAS?

O QUE É, O QUE É:  
QUE COISA, QUE COISA É  
PASSA A VIDA NA JANELA  
E MESMO DENTRO DE CASA  
ESTÁ SEMPRE FORA DELA?

O QUE É, O QUE É: É DURO, GORDO  
E CARECA  
É BRANQUINHO, SIM SENHOR  
SUA MÃE É DESDENTADA  
MAS SEU PAI É CANTADOR?  
O QUE É, O QUE É:  
É PLANTA E ANDA NO CHÃO  
SEU MOÇO, NÃO É ABUSO

DIGA LÁ QUAL É A PLANTA  
QUE NO MUNDO TEM MAIS USO?

O QUE É, O QUE É:  
COSTUMA CHEGAR NA HORA  
ÀS VEZES ATÉ DE REPENTE  
QUANDO VIVE DÁ TRABALHO  
SÓ MORTA FICA CONTENTE?

O QUE É, O QUE É:  
NÃO TEM BOCA E SEMPRE MORDE  
NÃO ENGOLE NEM TEM PEITO  
SÓ NA CORDA ENTRA NA ÁGUA  
SENDO MORTO ESTÁ DIREITO

O QUE É, O QUE É:  
MINHA VIDA É UM PESADELO  
JÁ NÃO SEI O QUE EU FAÇO  
POIS QUEM MAIS CHORA POR MIM  
É QUEM ME CORTA UM PEDAÇO?

O QUE É, O QUE É:  
NÃO É SEGREDO MAS QUEBRA  
TEM UM PALMO DE PESCOÇO  
TEM BOCA E VIVE CALADA  
TEM BARRIGA E NÃO TEM OSSO?

O QUE É, O QUE É:  
PODE SER FRIO E SER QUENTE  
PODE SER FRACO OU SER FORTE  
NÃO SABE VIVER PARADO  
ASSOPRAR É SUA SORTE?

O QUE É, O QUE É:  
É ÁGUA E NÃO VEM DO MAR  
NEM NA TERRA NÃO NASCEU  
DO CÉU ELA NÃO CAIU  
TODO MUNDO JÁ LAMBEU?

**ANEXO 12****FRASES FEITAS**

- 1- BICHO-DE-SETE-CABEÇAS
- 2- DEUS-NOS-ACUDA
- 3- CHEIO DE DEDOS
- 4- RISO AMARELO
- 5- BOTAR PANOS QUENTES
- 6- CULPA NO CARTÓRIO
- 7- DAR UMA COLHER DE CHÁ
- 8- QUEBRAR O MEU GALHO
- 9- NA HORA H
- 10-JOÃO SEM BRAÇO
- 11-DAR UMA MÃO
- 12-DAR UMA FORÇA
- 13-HORA DO VAMOS VER
- 14-CONVERSA MOLE PARA BOI DORMIR
- 15-GANHAR TEMPO
- 16-LENGALENGA
- 17-DOR-DE-COTOVELO
- 18-CARA AMARRADA
- 19-CARA DE QUEM COMEU E NÃO GOSTOU
- 20-FICAR EM CIMA DO MURO
- 21-MINHOCA NA CABEÇA
- 22-MATAR CACHORRO A GRITO
- 23-DEIXANDO A PETECA CAIR
- 24-SALVANDO A PÁTRIA
- 25-ENTREGANDO OS PONTOS
- 26- FICA TUDO POR ISSO MESMO
- 27-BATE-BOCA
- 28-TINTIM POR TINTIM
- 29-PENSOU DUAS VEZES
- 30-MEDIU OS PRÓS E OS CONTRAS

**ANEXO 13****DITADOS POPULARES**

- 1- ANTES SOLTO MAGRICELA DO QUE GORDO NA PRISÃO
- 2- CADA QUAL ENTERRA SEU PAI COMO PODE
- 3- COBRA PARADA NÃO COME SAPO
- 4- COICE DE ÉGUA NÃO FAZ MAL A CAVALO
- 5- MACACO NÃO BRIGA COM O PAU ONDE SOBE
- 6- MAIS HÁ QUEM SUJE A CASA DO QUE A VARRA
- 7- LARANJA MADURA NA BEIRA DA ESTRADA OU ESTÁ AZEDA OU TEM MARIMBONDO
- 8- EM TERREIRO DE GALINHA BARATA NÃO ENTRA
- 9- NADA DUVIDA QUEM NADA SABE
- 10- MAIS VALE UM OVO HOJE DO QUE UMA GALINHA AMANHÃ.
- 11- MOCIDADE PREGUIÇOSA, VELHICE TRABALHOSA
- 12- PARA BAIXO TODO SANTO AJUDA.
- 13- PASSARINHO QUE COME PEDRA SABE O RABO QUE TEM
- 14- QUEM FALA DEMAIS DÁ BOM-DIA A CAVALO
- 15- QUEM QUER SER MAIS DO QUE É, FICA PIOR DO QUE ESTÁ.
- 17- QUEM ANDA NA LINHA O TREM ESBAGAÇA
- 18- POBRE QUANDO PÕE A MÃO NO BOLSO, SÓ TIRA OS CINCO DEDOS.
- 19- QUEM PLANTA COLHE
- 20- TUDO NO MUNDO TEM FIM
- 21- QUEM TEM BURRO E ANDA A PÉ, MAIS BURRO É
- 22- QUEM TEM RABO DE PALHA, NÃO SENTA PERTO DO FOGO
- 23- ROUPA SUJA SE LAVA EM CASA

**ANEXO 14****ARTISTA PLÁSTICO AGÊ PINHEIRO****CURRÍCULO:**

Agê Pinheiro, 1967, Itajaí.

Filho de pescador, tem no mar sua grande paixão.

Iniciou sua carreira artística em 1988 com a primeira exposição individual. Desde então são 14 individuais, 46 coletivas, 22 Salões de Arte em Santa Catarina e outros estados, obtendo 11 premiações. Graduou-se em História em 1997, desenvolvendo alguns projetos na área da educação. Atualmente coordena o Programa "ARTE OPERÁRIA" em uma escola particular de Itajaí, buscando dinamizar a apreensão e consumo de bens artísticos.

**ANEXO 15**

**FOTOS DA REALIZAÇÃO DO TRABALHO COM O ARTISTA PLÁSTICO**





**ANEXO 16**

FOTOS DOS PERSONAGENS DO BOI DE MAMÃO CONFECCIONADOS PELAS ALUNAS.





## ANEXO 17

## AVALIAÇÃO DO TRABALHO COM O ARTISTA PLÁSTICO

O ateliu realizado com o artista plástico Agi Pinheiro proporcionou um maior conhecimento sobre a trajetória do boi na história dos diferentes povos, até a sua chegada à Santa Catarina, com o boi-de-mamão.

O primeiro momento, expositivo, foi um pouco cansativo e sem muita intervenção do grupo, talvez pelo tamanho das imagens ou forma de expos e conteúdo.

No segundo momento, o uso de recurso audiovisual, facilitou o entendimento, havendo troca de ideias e promovendo discussões sobre o assunto.

A preparação da massa e escultura das peças que representam os personagens do boi-de-mamão foi um grande aprendizado e também desafiador, podendo-se destacar (destacar) alunos que demonstraram habilidade na modelagem e na pintura.

É uma experiência que pode se repetir com as variações. *Esse é o objetivo.*

As notas utilizadas para as oficinas de Agi Pinheiro nos proporcionaram momentos de rico conhecimento, pois tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da história do boi, onde surgiu e quais os tipos de bois: bumbá, farrá do boi e de mamão além de outros bois de outros países.

Aprendemos também a produzir uma massa muito interessante, pois pode ser utilizada para diversas utilidades. No nosso caso foram os personagens do boi de mamão, onde seguimos passo a passo todo o esquema de montagem, secagem e pintura das peças.

A aula onde ocorreu as pinturas foi muito interessante, pois utilizamos nossa criatividade para a pintura dos bonecos, nos quais podemos dizer que foi muito legal pois saíram pinturas maravilhosas.  
Parabéns!

\* Pontos positivos = As aulas realizadas com o professor Agi Pinheiro foram muito interessantes, pois ele nos mostrou toda a trajetória da história do BOI-DE-MAMÃO, onde enriqueceu o nosso conhecimento.

Durante as aulas podemos destacar a confecção, modelagem e pintura da massa do papel machê.

Essas aulas serviram como subsídio para melhorarmos nossa prática pedagógica.

\* Pontos negativos = \* Horário curto para modelagem e pintura  
\* Pouco tempo para a explicação teórica (BOI-DE-MAMÃO)

## Comentário sobre Agê Linheiro.

Agê Linheiro é um verdadeiro artista; na nossa opinião as aulas foram ótimas e muito gratificante.

Ele nos ajudou bastante, principalmente sobre a Teoria do Folclore Brasileiro, conteúdo este, que é muito interessante. Com certeza foi válido, pois usaremos em sala de aula com nossos alunos.

Adoramos a confecção dos bonecos e pintura, imaginamos como seria com as crianças, com certeza seria uma aula muito gratificante e produtiva.

Infelizmente o tempo foi pouco, se tivéssemos mais aulas poderíamos aprender mais, pois Agê tem muito conhecimento para nos transmitir, mas o que aprendemos foi ótimo e pretendemos repassar para nossas crianças e reencontrá-lo no próximo ano novamente.



✍️



tilibra

## Comentários sobre o trabalho Agê Linheiro

Fizeti muito desta oportunidade de trabalho pois foi muito enriquecedor e cheio de descobertas.

Foi muito bom a confecção dos bonecos e de lá e muito divertido assim podemos descobrir os artistas que existem em nossa sala.

Acredito que deveríamos ter mais tempo para aproveitar este maravilhoso trabalho.

Este artista está de parabéns por seu trabalho.

## ANEXO 18

### HISTÓRIA DOS IRMÃOS GRIMM

#### Os Músicos de Bremen

Um homem tinha um burro que, há muito tempo, carregava sacos de milho para o moinho. O burro, porém, já estava ficando velho e não podia mais trabalhar. Por isso, o dono tencionava vendê-lo. O pobre animal, sabendo disso, ficou muito preocupado, pois não podia imaginar como seria seu novo dono... e, então, para evitar qualquer surpresa desagradável, pôs-se a caminho da cidade de Bremen.

"Certamente, poderei ser músico na cidade", pensava ele.

Depois de andar um pouco, encontrou um cão deitado na estrada, arfando de cansaço.

- Por que estás assim tão fatigado? perguntou o burro.

- Amigo, já estou ficando velho e, a cada dia, vou ficando mais fraco. Não posso mais caçar; por isso meu dono queria me entregar à carrocinha. Então, fugi, mas não sei como ganhar a vida.

- Pois bem, lhe disse o burro. Minha história é bem semelhante à sua. Vou tentar a vida como músico em Bremen. Venha comigo. Eu tocarei flauta e você poderá tocar tambor. O cão aceitou o convite e seguiu com o burro. Não tinham andado muito, quando encontraram um gato, muito triste, sentado no meio do caminho.

- Que tristeza é essa, companheiro? perguntaram os dois.

- Como posso estar alegre, se minha vida está em perigo? respondeu o gato.

Estou ficando velho e prefiro estar sentado junto ao fogo, em vez de caçar ratos. Por esse motivo, minha dona quer me afogar.

- Ora, venha conosco a Bremen, propuseram os outros. Seremos músicos e ganharemos muito dinheiro.

O gato, depois de pensar um pouco, aderiu e acompanhou-os. Foram andando até que encontraram um galo, cantando tristemente, trepado numa cerca.

- Que foi que lhe aconteceu, amigo? perguntaram os três.

- Imaginem, respondeu o galo, que amanhã a dona da casa vai ter visitas para o jantar. Então, sem dó nem piedade, ordenou ao cozinheiro que me matasse para fazer uma canja.

Os outros, então, lhe propuseram:

- Nós vamos a Bremen, onde nos tornaremos músicos. Você tem boa voz. Que tal se nos reuníssemos para formar um conjunto?

O galo gostou da idéia e juntando-se aos outros seguiram caminho.

A cidade de Bremen ficava muito distante e eles tiveram que parar numa floresta para passar a noite. O burro e o cão deitaram-se embaixo de uma árvore grande. O gato e o galo alojaram-se nos galhos da árvore.

O galo, que se tinha colocado bem no alto, olhando ao redor, avistou uma luzinha ao longe, sinal de que deveria haver alguma casa por ali. Disse isso aos companheiros e todos acharam melhor andar até lá, pois o abrigo ali não estava muito confortável.

Começaram a andar e, cada vez mais, a luz se aproximava. Afinal, chegaram à casa. O burro, como era o maior, foi até a janela e espiou por uma fresta. À volta de uma mesa, viu quatro ladrões que comiam e bebiam. Transmitiu aos amigos o que tinha visto e ficaram todos imaginando um plano para afastar dali os homens. Por fim,

resolveram aproximar-se da janela. O burro colocou-se de maneira a alcançar a borda da janela com uma das patas. O cão subiu nas costas do burro. O gato trepou nas costas do cão e o galo voou até ficar em cima do gato.

Depois, a um sinal combinado, começaram a fazer sua música juntos: o burro zurrava, o cão latia, o gato miava e o galo cacarejava. A seguir, quebrando os vidros da janela, entraram pela casa adentro, fazendo uma barulhada medonha.

Os ladrões, pensando que algum fantasma havia surgido ali, saíram correndo para a floresta. Os quatro animais sentaram-se à mesa, serviram-se de tudo e procuraram um lugar para dormir. O burro deitou-se num monte de palha, no quintal; o cão, junto da porta, como a vigiar a casa; o gato, junto ao fogão, e o galo encarapitou-se numa viga do telhado. Como estavam muito cansados, logo adormeceram.

Um pouco além da meia noite, os ladrões, verificando que a luz não brilhava mais dentro da casa, resolveram voltar. O chefe do bando disse aos demais:

- Não devemos ter medo! E mandou que um entrasse primeiro para examinar a casa.

Chegando à casa, o homem dirigiu-se à cozinha para acender um vela. Tomando os olhos do gato, que brilhavam no escuro, por brasas, tentou neles acender um fósforo. O gato, entretanto, não gostou da brincadeira e avançou para ele, cuspidando-o e arranhando-o. Ele tomou um grande susto e correu para a porta dos fundos, mas o cão, que lá estava deitado, mordeu-lhe a perna. O ladrão saiu correndo para o quintal, mas, ao passar pelo burro, levou um coice. O galo, que acordara com o barulho, cantou bem alto: - Có, có, ró, có!!!!

Sempre a correr, o ladrão foi se reunir aos outros, a quem contou:

- Lá dentro há uma horrível bruxa que me arranhou com suas unhas afiadas e me cuspiu no rosto. Perto da porta, há um homem mau que me passou um canivete na perna. No quintal, há um monstro escuro, que me bateu com um pedaço de pau. Além disso tudo, no telhado está sentado um juiz, que gritou bem alto:

"- Traga aqui o patife!!!!"... Acho que não devemos voltar lá... é muito perigoso!!

Depois disso, nunca mais os ladrões voltaram à casa, e os quatro músicos de Bremen sentiam-se muito bem lá, onde faziam suas músicas e viviam despreocupados. De vez em quando alguém das redondezas os chamava e lá iam eles, felizes e contentes, tocar a sua música."

## ANEXO 19 HISTÓRIA DE CHARLES PERRAULT

### Gato de Botas



**Adaptado do conto de Charles Perrault**

Um dia na aldeia «ONDE NADA ACONTECE» morreu o moleiro. E deixou testamento. Ao filho mais velho deixou o moinho, ao do meio o burro, e ao mais novo o gato.

-Que vou fazer com um gato? - lamentou-se Tomás, o mais novo.

-Muitas coisas, meu amo.

-Tu falaste, gatinho?

-Falei. Compra-me umas botas e eu servir-te-ei dedicadamente. O Gato, que era muito esperto, conseguiu então que o dono o vestisse como um criado.

Correu ao monte para caçar um coelho. Era muito habilidoso a colocar armadilhas e, passado pouco tempo, tinha apanhado o maior. Levou-o então ao palácio do Rei.

-É uma oferta do Marquês de Carabás. - disse ao Rei.

Dias mais tarde o Rei e a filha saíram a passeio. Tomás tomava banho num pequeno rio que corria junto à estrada. Ao acercar-se a carruagem real, o gato gritou bem alto:

-Socorro, SOCORRO, acudam ao meu amo...

Os gritos foram ouvidos pelo Rei e pela filha.

-O Marquês de Carabás foi roubado, Majestade! - disse o Gato.

E o Rei deu roupas a Tomás, que ficou vestido como se um Marquês fosse.

E tão bem parecia e tão bem falava que o Rei o aceitou na Corte. Perante esse reconhecimento real toda a gente passou a julgar que ele era mesmo Marquês.

Por aquelas bandas vivia também um terrível Ogro.

O Gato, que era muito valente e esperto, foi procurá-lo. E riu-se dele, dizendo-lhe que não acreditava que se pudesse transformar em diferentes animais.

O malvado enfureceu-se e transformou-se em Leão.

Mas o gato disse que só acreditava se ele se transformasse em Rato.

E logo após a transformação do Ogro em rato o Gato com Botas caçou-o e comeu-o. Acorreu gente de todo o lado a vitoriar o salvador.

-Devei-lo a meu amo, o Marquês de Carabrás. - dizia o Gato - A partir de hoje será o vosso novo Senhor!

Todos aceitaram a ordem, colocando-se em seguida à disposição do Marquês de Carabrás.

E assim este pode casar-se com a princesa.

E o Gato foi muito feliz!

FONTE: [www.sotaodaines.chrome.pt](http://www.sotaodaines.chrome.pt)

## ANEXO 20

## HISTÓRIA DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN

O Patinho Feio  
Era uma vez ...

uma patinha que teve quatro patinhos muito lindos, porém quando nasceu o último, a patinha exclamou espantada:

- Meu Deus, que patinho tão feio!

Quando a mãe pata nadava com os filhos, todos os animais da quinta olhavam para eles:



- Que pato tão grande e tão feio! Os irmãos tinham vergonha dele e gritavam-lhe:

- Vai-te embora porque é por tua causa que toda a gente está a olhar para nós!

Afastou-se tanto que deu por si na outra margem. De repente, ouviram-se uns tiros. O Patinho Feio observou como um bando de gansos se lançava em voo. O cão dos caçadores perseguiu-o furioso.



Conseguiu escapar do cão, mas não tinha para onde ir, não deixava de andar. Finalmente o Inverno chegou. Os animais do bosque olhavam para ele cheios de pena.



- Onde é que irá o Patinho Feio com este frio? Não parava de nevar. Escondeu-se debaixo de uns troncos e foi ali que uma velhinha com um cãozinho o encontrou.

- Pobrezinho! Tão feio e tão magrinho! E levou-o para casa.

Lá em casa, trataram muito bem dele. Todos, menos um gatinho cheio de ciúmes, que pensava: "Desde que este patucho está aqui, ninguém me liga".

Voltou a Primavera. A velha cansou-se dele, porque não servia para nada: não punha ovos e além disso comia muito, porque

estava a ficar muito grande.

O gato então aproveitou a ocasião.

- Vai-te embora! Não serves para nada!



A nadar chegou a um lago em que passeavam dois belos cisnes que olhavam para ele. O Patinho Feio pensou que o iriam enxotar. Muito assustado, ia esconder a cabeça entre as asas quando, ao ver-se refletido na água, viu, nada mais nada menos, do que um belo cisne que não era outro senão ele próprio.

Os cisnes desataram a voar e o Patinho Feio fugiu atrás deles.

Quando passou por cima da sua antiga quinta, os patinhos, seus irmãos, olharam para eles e exclamaram:

- Que cisnes tão lindos!

Adaptação de um conto de Hans Christian Andersen

Fonte: [www.metaforas.com.br](http://www.metaforas.com.br)

## ANEXO 21

## SÍNTESE DAS APRESENTAÇÕES DOS AUTORES: IRMÃOS GRIMM, ANDERSEN E PERRAULT

AUTORES	NACIONALIDADE	ESTILO LITERÁRIO	PRINCIPAIS OBRAS	CURIOSIDADES
IRMÃOS GRIMM	Alemanha	Doméstico educativo	Os músicos de Bremen, O pequeno polegar, Branca de Neve, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, entre outras.	Jakob era poeta e Wilhelm escritor.  Pesquisaram contos do folclore alemão.  Sua infância foi marcada pela história de João e Maria, contada pela madrasta.
HANS CHRISTIAN ANDERSEN	Dinamarca	Romântico. Confronto entre o bem e o mal, o forte e o fraco...	O patinho feio, A pequena sereia, As roupas novas do imperador, Cisnes selvagens, O soldadinho de chumbo, entre outras	Considerado o precursor da literatura infantil mundial.  No dia 02 de abril é comemorado o dia internacional do livro infanto-juvenil em homenagem a data do seu nascimento.

CHARLES PERRAULT	Paris	Moralista trágico	A bela Adormecida, Chapeuzinho vermelho, O gato de Botas, Pele de Asno, O Gênio da Lâmpada, entre outros.	Precursor dos contos de fadas.  Autor do livro: Contos da mamãe Gansa.
---------------------	-------	----------------------	---	---

## ANEXO 22

## ANÁLISES DO SEMESTRE LETIVO

01- Durante o semestre, discutimos textos de vários autores sobre literatura infantil. A partir dessas discussões, quais conceitos tornaram-se mais claros e consistentes para você?

Para mim ficou claro que a prática diária do professor deve proporcionar um ambiente enriquecido com pesquisas, dramatizações, socializações de forma desafiadora e prazerosa para o aluno.

01- Alguns autores preferem a contação de histórias ao invés da leitura de histórias. Como você analisa estas duas formas de trabalhar com a literatura infantil?

Para mim as duas formas são fundamentais para trabalhar a literatura infantil. Na contação você passa a história como ouvindo, já na leitura você tem todo um texto para ser lido e interpretado.

02- O conhecimento adquirido deve ser importante para a formação do professor na mudança em sua prática pedagógica.

De que forma o conhecimento que você adquiriu contribui de alguma forma para sua formação enquanto professor?

Contribui para esclarecer dúvidas, para o crescimento intelectual com leituras, atividades como a árvore genealógica, produção de texto com rima, dramatizações das histórias folclóricas, trabalho manual com papel machê com os personagens do boi-de-memão, pinturas e desenhos, flores, com certeza irei aplicar com meus alunos.

03- Das histórias que a professora contou em sala de aula, qual ou quais você mais achou interessante e de que forma aplicou ou pretende aplicar com seus alunos?

O jardim de cada um, Vira boata e Lá virada, Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cadeira dela, Uma coisa nunca outra, e Boto-cor-de-rosa.

Explicarei com os alunos a importância de cuidar das flores, gostei da dinâmica, a dramatização também quero aplicar com eles.

Como você avalia, de forma geral, os procedimentos metodológicos e práticos das aulas de Literatura Infantil? Corresponderam ou não às suas expectativas?

Corresponderam. As aulas foram bem práticas, isso contribuiu para o meu crescimento, lucrando junto com a teoria e conhecimento que o professor necessita para sua formação.

04- Nosso último trabalho foi a confecção de um fantoche com a ajuda da aluna Alessandra (NS II). Elabora uma estratégia de uso do fantoche aliada à contação de história.

Usarei o fantoche com os alunos na música do Jacaré.  
Faremos a confecção do fantoche e contaremos. Eu tenho um jacaré que gosta de comer, mas quando sua cabeça se não o jacaré come sua cabeça e o dedão do pé.

01- Durante o semestre, discutimos textos de vários autores sobre literatura infantil. A partir dessas discussões, quais conceitos tornaram-se mais claros e consistentes para você?

O de que a literatura infantil é fundamental na prática de um bom professor e ~~de~~ dela é subsídio para uma prática prazerosa e significativa.

01- Alguns autores preferem a contação de histórias ao invés da leitura de histórias.

Cômo você analisa estas duas formas de trabalhar com a literatura infantil?

Bom particularmente prefiro a contação pois é uma forma mais dinâmica e que se pode estar em contato direto com as crianças, já a leitura nos remete ao livro nos prendendo e não nos dedicando livros para a interação direta.

02- O conhecimento adquirido deve ser importante para a formação do professor na mudança em sua prática pedagógica.

De que forma o conhecimento que você adquiriu contribui de alguma forma para sua formação enquanto professor?

De várias maneiras conheci o autores de histórias importantes que eu não conhecia e por isso a ser a literatura como parte da minha prática educativa.

Obrigada por me proporcionar tamanho conhecimento.

03- Das histórias que a professora contou em sala de aula, qual ou quais você mais achou interessante e de que forma aplicou ou pretende aplicar com seus alunos?

Gostei de várias mas a que eu apliquei foi o jardim de cada um, esta utilizei em minha aula de estágio apresentando as crianças através da lâmina de retro projetor e contando a história, também utilizando a sugestão de atividade. As crianças adoraram e eu também pois me depertei para a história.

04- Como você avalia, de forma geral, os procedimentos metodológicos e práticos das aulas de Literatura Infantil? Corresponderam ou não às suas expectativas?

As aulas de literatura foram prazerosas e produtivas, nos possibilitando vasto conhecimento e vastas possibilidades de aplicação da contação de história. nos trouxe um rico conhecimento sobre os autores e sobre as histórias da literatura original, nos deixando a par de datas e fatos importantes.

05- Nosso último trabalho foi a confecção de um fantoche com a ajuda da aluna Alessandra (NS II). Elabora uma estratégia de uso do fantoche aliada à contação de história.

Com o fantoche construído poderia cantar a música Jacaré na lagoa em seguida fazer uma contação da história e fazer comilão, que conta sobre um jacaré que gosta de comer de tudo um peixe.

Confeccionamos um fantoche com eles, e faríamos nas outras salas cantando a música e recontando a história.

01- Durante o semestre, discutimos textos de vários autores sobre literatura infantil. A partir dessas discussões, quais conceitos tornaram-se mais claros e consistentes para você?

Que a literatura infantil é fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno, ampliando substancialmente suas habilidades quanto a criatividade, estrutura textual, compreensão de mundo.

01- Alguns autores preferem a contação de histórias ao invés da leitura de histórias.

Como você analisa estas duas formas de trabalhar com a literatura infantil?

Acredito que trabalhar com diferentes estratégias é o fundamental. Uma ou outra feitas inadequadamente, com certeza não atingirão os objetivos.

02- O conhecimento adquirido deve ser importante para a formação do professor na mudança em sua prática pedagógica.

De que forma o conhecimento que você adquiriu contribui de alguma forma para sua formação enquanto professor?

Trabalhar diversamente com a literatura infantil é um exercício que deve ser desenvolvido constantemente pelo professor. Aprofundar o conhecimento oportunizou uma melhor exploração dos livros literários, já durante o semestre.

03- Das histórias que a professora contou em sala de aula, qual ou quais você mais achou interessante e de que forma aplicou ou pretende aplicar com seus alunos?

Achei interessante aquelas que recontaram contos de fada, pois estes já possuem a imaginação infantil. Trabalhar com a recontagem dos contos, tornando-os atuais e fazendo com que a criança faça parte dele é uma boa proposta.

Como você avalia, de forma geral, os procedimentos metodológicos e práticos das aulas de Literatura Infantil? Corresponderam ou não às suas expectativas?

Acredito que poderíamos trabalhar de uma forma mais diversa, onde elaborássemos ou pesquisássemos diferentes estratégias de exploração dos livros, apesar de compreendermos que, para que consigamos realizar com sucesso um trabalho, precisamos dominá-lo por inteiro, o que nos foi proporcionado.

04- Nosso último trabalho foi a confecção de um fantoche com a ajuda da aluna Alessandra (NS II). Elabora uma estratégia de uso do fantoche aliada à contação de história.

Poderia ser trabalhado diferentes livros. Cada grupo desenvolveria seus fantoches, criaria seu cenário e contaria aos outros grupos.

Podem-se nessa estratégia, também, trabalhar com a reescrita das histórias por cada grupo.

**ANEXO 23**

AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DOS ACADÊMICOS.  
À COORDENADORA DAS SÉRIES INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA  
ESCOLA .....

PREZADA, PROFESSORA:

Eu, ELENI SANTIAGO SEIDEL, aluna regularmente matriculada no curso de MESTRADO EM LINGÜÍSTICA, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho formalmente requerer autorização para observação de aulas de contação de histórias às crianças da ..... (série) da professora .....(nome do/da acadêmica). A observação é parte do meu projeto de pesquisa cujo tema é a contação de histórias na formação dos professores e das crianças.

A escolha do/da professor (a) como sujeito de minha pesquisa deve-se a fatores como: o/a mesmo (a) é meu/minha aluno (a) no IV período do Curso Normal Superior no Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior (IFES), onde ministrou a disciplina de Literatura Infantil, é um(a) aluno (a) que se destaca em sala de aula por buscar envolver-se com o processo educacional e, por último, leciona na série escolhida como foco para a pesquisa.

Espero poder contar com seu apoio e  
compreensão, antecipadamente agradeço

Professora ELENI SANTIAGO SEIDEL

**ANEXO 24****TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO**

Campanha Nacional de Escolas da Comunidade  
Instituto Cenequista Fayal de Ensino Superior

**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender às exigências da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: O PROFESSOR, A HISTÓRIA E A CRIANÇA: entre o Era uma vez e o Felizes para sempre, a ser desenvolvido pela professora ELENI SANTIAGO SEIDEL, neste semestre letivo e autorizei o desenvolvimento do mesmo nos termos propostos.

Itajaí, 13 de agosto de 2006.

INSTITUTO CENEQUISTA FAYAL DE ENSINO SUPERIOR - IFES  
Av.: Adolfo Konder, 2000 - Itajaí - SC  
Mantenedora: CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE  
Vinculado ao Sistema Federal de Ensino  
Credenciamento: Portaria/MEC nº 673/2000

*Cardisio Tomazoni*  
Diretor  
Resolução CNEC nº 19/2005