



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE MACHADO COSTA

INFÂNCIA, CRIANÇA, ESCOLA NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS  
SOBRE NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS

Florianópolis  
2009



CAROLINE MACHADO COSTA

INFÂNCIA, CRIANÇA, ESCOLA NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS  
SOBRE NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração: Educação e Infância.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Isabel Batista Serrão

Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gilka Elvira Girardello

Florianópolis  
2009

CAROLINE MACHADO COSTA

INFÂNCIA, CRIANÇA, ESCOLA NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS  
SOBRE NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração: Educação e Infância.

Aprovada em 08 de dezembro de 2009

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Batista Serrão  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilka Elvira Girardello  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Co-orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jucirema Quinteiro  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liliane Maria Moura Chagas  
Universidade Federal do Amazonas

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diana Carvalho de Carvalho  
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este texto a todos aqueles que compreendem o quanto a singularidade entre a educação e a arte são fundamentais para a constituição de um novo ser humano. Um ser humano consciente de que é necessária mudança e que para isso o primeiro passo, entre muitos, é fazer a revolução em si mesmo todos os dias ao mesmo tempo em que busca um meio para concretizar uma revolução coletiva.

## AGRADECIMENTOS

(...) O instrumento é um objeto social, produto de uma prática individual. Por esse fato o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência e da prática social.” (Leontiev, 2004).

Aos meus pais Bertoldo e Rose que sempre estiveram do meu lado se dedicando, confiando em mim e oferecendo suporte emocional e financeiro para a realização deste projeto.

Aos meus irmãos Gustavo, Leandro, Carina e minha cunhada Gabriela pelo enorme carinho.

Aos meus avôs Wilson, Osvaldo e minhas avós Jamira e Rosamélia pelo carinho e pela confiança.

A minha orientadora Maria Isabel e minha co-orientadora Gilka pelas contribuições, pelos ensinamentos e principalmente por acreditarem e apostarem que eu poderia concluir esta pesquisa.

Ao meu amado Rafael, pelo amor, pela dedicação e pelo companheirismo de todas as horas.

A Dona Mina, pelo carinho, apoio e por ter me presenteado com livros de Vigotski e Vázquez, autores que acompanharam toda a minha pesquisa.

A todos os professores e professoras que passaram pela minha vida escolar e especialmente aos que tive a oportunidade de conviver no mestrado e que me guiaram com segurança e rigor Jucirema, Carlos Eduardo, Paulo Tumolo, Andréia Zanella, Silvia da Ros, João Josué e Diana.

A Felícia, querida amiga e companheira de muitas histórias.

“As Sheilas”, amigas que estão sempre presente em minha vida e que me emocionam e me alegram.

A Mariane e a Vanessa pelo companheirismo, pela grande amizade que nos une.

Ao grupo de acrobacia aérea em tecido que me fizeram vivenciar com plenitude momentos estéticos.

As secretárias do Programa de pós-graduação, Bethânia, Sônia e Patrícia.

A Clarisse, Silvina e todos aqueles que têm sua mão de obra terceirizada e que limpam e organizam as salas e lugares de estudo.

A Cecília da Silva pela força e amizade.

Aos companheiros militantes: Amália, Mara, Davi e Tina;

A Priscilla, Rosi, Carol, Taísa, pelas ajudas e apoio.

A Ana Paula pelo carinho, respeito e amizade.

Ao Alberto, pelas ajudas na estrutura do texto.

Ao CNPq pelos sete meses de apoio financeiro

A todos muito obrigada!

Quando Sherazade contava, quem ouvia se esquecia de tudo, quem era, do que era, se sentia fome ou sono. Podia a terra tremer ou o chão coçar, nada importava quando Sherazade contava. Era tão gostoso como comer uma tâmara de olhos fechados, ouvindo as fontes do quinto jardim suspenso, aquele das rosas amarelas. Tudo se encaixava, se esclarecia e se turvava, desenhos e melodias surgiam em quem ouvia, dizendo-lhes a diferença o que eram e o que acreditavam ser, quando Sherazade contava. (PAULINE ALPHEN, 1998, p. 16)



## RESUMO

Buscou-se, neste estudo, caracterizado como uma "monografia de base", compreender como são abordadas as relações entre educação, criança, infância e narração de histórias na escola em dissertações de mestrado na área de Educação. Pela consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, foi possível encontrar um universo de 22 (vinte dois) resumos que apresentavam narração de histórias, infância e criança como palavras-chave das dissertações e teses produzidas no período entre 1987 e 2007. Diante deste levantamento percebeu-se que a primeira pesquisa relacionada à prática de narrar histórias foi concluída no ano de 1995 e somente em 2004 a produção acadêmica sobre essa temática começou a aumentar no campo educacional. Deste universo apenas 4 (quatro) eram as pesquisas em nível de mestrado que tratavam da narração de histórias na escola. Considerando o conteúdo de 3 (três) destas dissertações constatou-se que em todas as pesquisas a narração de histórias é apresentada como uma atividade artística, que deve estar presente no cotidiano escolar, pois auxilia o desenvolvimento da imaginação. Ainda que inicialmente não fosse o objetivo desta pesquisa, no decorrer do processo surgiu à necessidade de buscar referenciais teóricos para compreender as relações entre a atividade criadora, a imaginação e as dimensões estéticas da narração de histórias. Principalmente a partir das idéias apresentadas em algumas das obras de Adolfo Sánchez Vázquez e Lev S. Vigotski foi possível encontrar os elementos para esse estudo. A narração de histórias na escola é importante principalmente porque contribui para o desenvolvimento da atividade criadora. Sua presença no cotidiano escolar auxilia as crianças a desenvolverem a percepção estética, estimula o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, de maneira a oferecer instrumentos que possibilitem a criação de condições para compreender e transformar a realidade.

Palavras-chave: educação – escola – criança— infância – narração de histórias

## ABSTRACT

The objective of this study was to understand how Master's theses in the area of Education approach the relationship among education, child, childhood, and storytelling in schools. In the dissertation database of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 22 (twenty-two) abstracts containing the words storytelling, childhood, and child as keywords of theses and dissertations produced between 1987 and 2007 were found. With this information at hand it was possible to perceive that the first research related to the practice of storytelling was concluded in 1995, and only in 2004 did the academic production of this theme begin to rise in the field of Education. Within this universe, only 4 (four) were the researches at a Master's level which dealt with storytelling at schools. Taking the content of 3 (three) of such theses into consideration, it was possible to see that all researches portray storytelling as an artistic activity, which should be present in schools' daily routine, since it aids the development of imagination. During the process of this research, a necessity to look for theoretical references in order to understand the relationship among the process of creation, imagination, and the aesthetic dimensions of storytelling was arisen, even though it was not its original objective. The elements for this study were found mainly in some works by Adolfo Sánchez Vázquez and Lev S. Vygotsky. Storytelling at schools is important primarily because it contributes to the development of creativity. Its presence in school routine aids children to acquire an aesthetic perception, it stimulates creativity and imagination development, and it offers instruments to build a condition to understand and transform reality.

Keywords: education – school – child – childhood – storytelling

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Jessie Willcox Smith. Dia de chuva com Livro de sonhos. 1908.....	17
FIGURA 2 - Louis-Léopold Boilly. E o ogro a comeu. 1824.....	22
FIGURA 3 - Ludwing Richter. Quarto de Fiar. 1857.....	40
FIGURA 4 - Leonardo Da Vinci. Notas e desenhos: engrenagens de um helicóptero.....	48
FIGURA5 - Rob Gonsalves. s/título. s/ano.....	53
FIGURA 6 - Seymour Joseph Guy. A história de Cachinhos Dourados. 1870 .....	67
FIGURA 7 - Rob Gonsalves. The Mosaic Moat. s/ano.....	105

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Número de trabalhos publicados pela CAPES separados por ano e área do conhecimento.....71

GRÁFICO 2 – Porcentagem do total de teses e dissertações por área de conhecimento entre os anos de 1987 e 2007.....72

## LISTA DE SIGLAS

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Centro de Formação Permanente (CEFOR)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Fundo Monetário Internacional (FMI)

Instituto Estadual de Educação (IEE)

Organização das Nações Unidas (UNESCO)

Organização Mundial do Comércio (OMC)

Serviço Social do Comércio (SESC)

Universidade de São Paulo (USP)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Palavras- chave e número de teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES.....70

TABELA 2 – Títulos, autores, anos de defesa e instituições das teses de doutorado levantadas no Banco de Teses da CAPES.....73

TABELA 3 – Títulos, autores, anos de defesa e instituições das dissertações levantadas no Banco de Teses da Capes.....73

# SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO: Uma história inicial.....17**

**Capítulo I - CONCEITOS DE INFÂNCIA, CRIANÇA, EDUCAÇÃO E NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS – UM DIÁLOGO COM AUTORES.....22**

1. INFÂNCIA E SER CRIANÇA.....22

2. EDUCAÇÃO: O SER CONSTITUINDO-SE HUMANO .....25

3. NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA ATIVIDADE ESSENCIALMENTE HUMANA.....29

4. CONTAR HISTÓRIAS .....34

**Capítulo II - ATIVIDADE CRIADORA: Primeiras aproximações a partir de algumas contribuições de Vigotski e Benjamin.....40**

1 ATIVIDADE REPRODUTORA E COMBINADORA.....42

2 NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADO.44

**Capítulo III - BUSCANDO CONHECER AS DIMENSÕES ESTÉTICAS DA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS.....53**

1. A EXISTÊNCIA DO OBJETO ESTÉTICO.....57

2. O SUJEITO NA RELAÇÃO ESTÉTICA: A PERCEPÇÃO.....62

**Capítulo IV - PRINCÍPIO DE UM CAMINHO DA PESQUISA..... .67**

1. A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....76

2. TRABALHOS ANTERIORES AOS REGISTROS DO BANCO DE TESES DA CAPES E DA ANPED.....81

**Capítulo V - CONSTATAÇÕES E INQUIETAÇÕES.....87**

1. A INFLUÊNCIA DA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÁTICA DOCENTE..... 88
2. A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS..... 95
3. UMA PESQUISA COM AS CRIANÇAS SOBRE A ATIVIDADE DE OUVIR HISTÓRIAS.....97

**Capítulo VI - CONCLUSÃO OU A POSSIBILIDADE DE UM NOVO COMEÇO?.....105**

**BIBLIOGRAFIA.....109**

**APÊNDICES.....116**





## INTRODUÇÃO: Uma história inicial

Minhas mãos tecem cada uma das palavras escritas e as demarcam, como um rio, que registra em cada pedra, em cada grão de areia sua passagem e



transforma o que parecia lembrança, para tudo virar história. Mas, para tecer é preciso inquietude, indagação. Perguntar onde e quando se encontra o começo da linha. O começo da história. Quando as narrações de histórias surgiram como minha inquietação? E para iniciar o meu primeiro entrelaçar da linha percebo que tudo aconteceu em um tempo não muito longe deste aqui, quando em mim reinava um “eu” ainda criança que tinha um sonho imaginado com fadas, varinhas, sapos, príncipes e reis.

**FIGURA 1**

Jessie Willcox Smith. *Dia de chuva com Livro de sonhos*, 1908

In: BORGES, Maria Luiza X de A. **Contos de Fadas**: Edição Comentada e ilustrada e notas de Maria Tatar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

Era uma vez uma menina que não sabia muito o porquê, mas adorava ouvir e imaginar as histórias. Os anos foram se passando e a menina tinha se transformado em uma jovem que necessitava enfrentar uma difícil decisão: que curso de graduação iria fazer.

Depois de muito pensar, no ano de 2000, iniciou o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Logo no primeiro semestre começou a estagiar em uma biblioteca escolar da Prefeitura de Florianópolis e ali as histórias reapareceram, mas de outra maneira. Agora era ela quem tinha que contar histórias para as crianças. Mas como se conta histórias para as crianças? E para tentar responder essa pergunta, começou a cursar uma disciplina optativa com a professora Eliane Debus, na UFSC, e lá ficou sabendo de histórias desenhadas, contadas com gestos, com imagens e com aventais. Foi aí que a jovem descobriu o quanto era prazerosa essa prática de contar e ouvir histórias.

Outros estágios e projetos foram acontecendo e em todos, sem ela saber como, as fadas, os príncipes, os sapos, os macacos, enfim, todos os “era uma vez” iam aparecendo. Seja em um estágio obrigatório, realizado sob a orientação da Professora Jucirema Quinteiro, em que a história do Negrinho do Pastoreio era mostrada em vídeo pela Professora palestrante, Maria Isabel Serrão, seja através das belas histórias contadas pelas colegas de faculdade e de profissão.

A jovem precisava de mais, entender mais, pois a cada momento surgiam perguntas de todas as formas e volumes. Então resolveu participar de alguns cursos do Serviço Social do Comércio (SESC), o primeiro deles com Sérgio Bello, com quem ela ficou conhecendo muitos professores que também contavam histórias e percebeu, mais ainda, o quanto era mágico ouvir uma “*História de Boca*”, seja do “*Cabra Cabrez*”, “*Velha que dava nome às coisas*”, “*Sopa de pedra*” ou “*Bom dia todas as cores*”<sup>1</sup>.

No segundo curso, com Celso Sisto, a jovem aprendeu como o teatro e a expressão corporal podem contribuir com a *performance* do contador de histórias.

E o terceiro curso foi ministrado por Gilka Girardello, por meio do qual a jovem conheceu a história do “*Rei com orelhas de burro*” e das “*Crianças que juntas fizeram as estrelas no céu*”<sup>2</sup> e pôde compreender a importância da narração de histórias para o desenvolvimento da imaginação.

Nessas andanças se deparou com outra jovem chamada Janaina Umbelino<sup>3</sup>, que também amava ouvir histórias, e com ela percebeu que dentro da Universidade também podia se estudar sobre a narração das histórias.

Entrelaçados a esses acontecimentos, essa jovem contou muitas histórias, principalmente para crianças, seja sozinha ou com pessoas muito especiais, além de ouvir outras tantas histórias mais.

---

<sup>1</sup> As histórias mencionadas foram contadas no curso de contadores de histórias promovido pelo SESC Florianópolis no ano de 2004. Algumas eram contos populares, como *Cabra Cabrez*, contada por Sérgio Bello e *Sopa de pedra*, contada por Rafael Matiuda Spinelli, e outras histórias contadas a partir de obras, como, por exemplo: *Bom dia, todas as cores!* Por Felícia Fleck (versão impressa: RUTH Rocha, *Bom Dia*, *Todas as Cores!* - Col. *Hora dos Sonhos*, SP 1998), *A velhinha que dava nome às coisas*, por Lilane Moura (versão impressa: RYLANT, *A velhinha que dava nome às coisas*. São Paulo - Brinque-Book, 1997)

<sup>2</sup> Os dois contos populares foram contados por Gilka Girardello no curso de contadores de histórias, realizado em 2005.

<sup>3</sup> Ver dissertação UMBELINO, Janaína Damasco. **A narração de histórias no espaço escolar**: a experiência do Pró-leitura. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

E nessas idas e vindas começaram a nascer outros porquês. A jovem queria entender o porquê das coisas. Mas antes de saber o porquê precisava saber o que é e como se compreendem as quatro palavras que costuram o seu livro da vida: educação, conceito e prática social que sempre quis conhecer; crianças, aquelas que na maioria das vezes eram os sujeitos que ouviam as histórias da jovem; infância, condição social daquelas que ouviam suas histórias; e narração de histórias, prática artística da qual tanto gostava.

Assim definimos como objetivo desta pesquisa perceber se e como os conceitos infância, criança e narração de histórias estão presentes em dissertações de mestrado, na área da Educação, produzidas por autores que consideram como objeto de estudo a atividade de narrar histórias para, entre, com ou de crianças na escola.

Para compreender o que buscamos pesquisar é necessário exercitar o que Kosik (1976) escreveu. Esse autor afirma que as coisas não se mostram para o homem como elas são e que o homem não tem a faculdade de ver a essência das coisas de modo direto. Portanto, faz-se necessário um *détour*<sup>4</sup> para conhecer as coisas e suas estruturas.

Considerando que o nosso objeto de estudo é a relação entre infância, criança e narração de histórias nas pesquisas educacionais brasileiras, no âmbito do mestrado, buscaremos, como primeiro passo, a compreensão de cada um dos conceitos centrais da pesquisa e suas relações com o que se quer pesquisar.

No caso específico deste trabalho, buscamos levantar e discutir sobre alguns elementos acerca de conceitos considerados fundamentais para a compreensão do nosso estudo: educação, criança, infância e narração de histórias.

Tentando evitar “excessivos vieses” ou cair em armadilhas de desejos que poderiam tornar os resultados da pesquisa “*inócuos*” (GATTI, 2002 p. 11), buscamos como referência para esta pesquisa a construção de uma monografia de base (SAVIANI, 2002). No que diz respeito às possibilidades de elaboração de monografias de base no âmbito do mestrado, é necessário nos reportarmos às palavras de Saviani (2002), quando afirma que é preciso:

---

<sup>4</sup> *Détour* é uma palavra francesa que na tradução para o português significa desvio. Todavia para entender a profundidade que este conceito tem nos escrito de Karel Kosik é necessário um estudo profundo do livro: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

(...) pensar as dissertações como incidindo sobre temas relevantes ainda não suficientemente explorados, cabendo ao mestrando a tarefa de realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitiria o acesso ágil ao assunto tratado. A existência dessas monografias de base possibilitaria ao estudante de doutorado ou a um pesquisador mais experiente realizar, a partir das informações primárias já devidamente organizadas, sínteses de amplo alcance que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo sem esse trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base (SAVIANI, 2002. p. 156).

Outro aspecto importante a ser mencionado é que, no caminhar deste processo, buscamos elaborar um trabalho de pesquisa contendo uma dimensão estética. Refere-se aqui a Vázquez (1999), segundo o qual embora toda arte seja estética, a estética não está somente na arte, mas também no cotidiano e na ciência. Assim, iniciamos cada capítulo com a reprodução de obras relacionadas à produção literária ou a atividade narrar de histórias.

Para expor alguns elementos dos resultados a que chegamos nesta dissertação, consideramos a estrutura abaixo:

No primeiro capítulo, intitulado “Conceitos de Infância, Criança, Educação e Narração de Histórias – Um Diálogo com Autores”, buscamos apresentar uma síntese do que conseguimos entender a partir dos estudos e leituras feitas no decorrer da pesquisa para se compreender alguns conceitos que perpassam toda esta dissertação.

O segundo e o terceiro capítulos possuem o objetivo de ampliar os estudos sobre a temática da narração de histórias. Para tanto, buscamos compreender as relações entre imaginação, narração de histórias e dimensões estéticas da narração de histórias.

O quarto capítulo é o resultado de um levantamento bibliográfico da produção científica que possui em sua temática palavras que se relacionavam com os conceitos discutidos anteriormente – narração de histórias, infância e criança – no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse capítulo, sistematizamos os resumos contidos nos trabalhos de pesquisa selecionados anteriormente e elaboramos um estudo introdutório sobre o que diz a

produção científica acerca da narração de histórias entre os anos de 1987 e 2007, no nível de mestrado na área de Educação. Além disso, nesse mesmo capítulo, apresentamos os trabalhos publicados anteriormente às pesquisas encontradas do Banco de Teses da Capes e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Entre eles, temos uma tese, que aborda sobre a literatura, e que foi apresentada na Conferência Nacional de Educação no ano de 1927, na cidade de Curitiba; um livro intitulado “A arte de contar história”, que foi publicado na década de 1950 e um artigo publicado na revista Perspectiva da UFSC, no ano de 1987.

No quinto capítulo, intitulado “Constatações e inquietações”, destacamos alguns pontos que geravam inquietação sobre a temática da narração de histórias ao estudar as dissertações apresentadas no capítulo anterior.

Para finalizar, apresentamos algumas sínteses, ainda que provisórias, sobre os principais pontos levantados durante a dissertação considerando os limites desta pesquisa.

## Capítulo I

### CONCEITOS DE INFÂNCIA, CRIANÇA, EDUCAÇÃO E NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS – UM DIÁLOGO COM AUTORES

#### 1. INFÂNCIA E SER CRIANÇA

Neste item buscamos aprofundar a reflexão sobre os conceitos de infância e criança, bem como compreender melhor os sentidos dessas



palavras, já que se assume aqui que a infância é muito mais do que uma fase da vida.

Como já foi mencionado, as crianças são seres sociais, históricos, que pertencem a uma classe social, utilizam-se de linguagens e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto social, familiar e por sua própria inserção nesses contextos, posto que imprimam neles e por meio deles seus costumes, sentidos pessoais, ressignificações.

**FIGURA 2**

Louis-Léopold Boilly. *E o ogro a comeu*, 1824.  
In: BORGES, Maria Luiza X de A. *Contos de Fadas*: Edição Comentada e ilustrada e notas de Maria Tatar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

A infância é a condição do ser criança, é uma construção social e histórica, não é singular nem estável e sofre constantes mudanças relacionadas à inserção concreta da criança no meio social. Esse processo resulta em permanentes transformações, também no âmbito conceitual e das idéias que a sociedade constrói em relação a esses sujeitos da infância.

Luria (2005, p. 102) comenta que no século XX, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, a criança “[...] não é um adulto em miniatura. Ela modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia”.

O psicólogo russo Leontiev (1967), por sua vez, afirma que a criança se encontra com um mundo criado e transformado pela atividade humana das gerações precedentes. Ela não pode simplesmente “estar” neste

mundo, precisa viver e atuar sobre ele, utilizando instrumentos elaborados pela sociedade, além de não permanecer indiferente às criações artísticas.

Leontiev (1967) evidencia também que a criança não possui aptidões preparadas de antemão para realizar tarefas como, por exemplo, falar um determinado idioma ou perceber relações geométricas. A formação dessas aptidões acontece em consonância com o processo de domínio do patrimônio cultural criado pela humanidade e pelo indivíduo ao longo do processo histórico.

Em uma perspectiva histórica sobre a infância, Phillipe Ariès (1981)<sup>5</sup> aborda em seus estudos o aparecimento de um novo sentimento em relação às crianças. Com consciência da particularidade desses sujeitos surge a idéia de infância. Pode-se compreender, segundo o autor, que a infância era a qualidade ou o estado do “infante”, ou seja, aquele que não fala.

A fase da infância também era considerada como uma manifestação “irracional”. A questão da ausência da racionalidade também é apontada por Platão, Santo Agostinho e Descartes (GAGNEBIN, 1997).

Na Idade Média as crianças eram representadas como “homúnculos” (adultos em miniatura), que tinham seus afazeres e suas diversões junto aos adultos, inclusive ouvir histórias. O sentimento da infância, segundo o autor, só ganharia força novamente nos tempos modernos.

Para Ariès (1981), antes do surgimento do sentimento de infância, as crianças gradativamente se incorporavam à sociedade adulta a partir do momento em que elas não precisavam viver na dependência, da mãe ou da ama, e que adquiriam certo grau de discernimento. O autor relata que, no século XVI, as crianças nas “classes superiores” já começavam a adquirir certa especificidade em relação aos adultos, principalmente nos seus vestuários e modos de se comunicar.

Freitas e Kuhlmann Jr. (2002) analisam que atualmente muitos pesquisadores têm elaborado estudos sobre infâncias e crianças, preocupando-se em respeitar as crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura. Com base nesses estudos, Freitas e Kuhlmann (2002, p.07) indicam que a infância é concebida “como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como

---

<sup>5</sup> O trabalho de Ariès (1981) é aqui mencionado como referência às origens do sentimento de infância na modernidade. No entanto, não se pode considerar que todas as dimensões de infância desse período seja tratada pelo autor, visto que este fez um recorte específico nas fontes iconográficas que retratam uma das camadas sociais entre os séculos XVI e XVII. Um dos autores que apontam algumas críticas aos estudos de Ariès é Walter Kohan (2003).



o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. “[...] e indicam ainda a Infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela Criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. Acrescentam também que “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (FREITAS; KUHLMANN JR., 2002. p. 07).

Segundo Quinteiro (2002), Florestan Fernandes (1961) pode ser considerado como um dos primeiros autores a fomentar o debate sobre a cultura da infância no Brasil. Esse autor realizou, na década de 1940, um trabalho de investigação caracterizado pelo registro de elementos da cultura infantil, elaborado a partir de uma etnografia sobre grupos de crianças de um bairro de operários em São Paulo. Fernandes (1961) observou e registrou, no processo de socialização das crianças, o modo como elas constroem seus espaços de sociabilidade e quais as características do que denominou de “culturas infantis”.

A partir da década de 1970, os debates no mundo, particularmente nas pesquisas acerca dos temas da infância e da criança, ganharam novas extensões, tanto políticas quanto sociais. Uma das consequências disso foi a nomeação do ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança pela Organização das Nações Unidas (UNESCO).

Esse foi um evento que, segundo Barbosa (2003, p. 08), “forneceu o pretexto para o mergulho no trabalho teórico com o objetivo de compreender a visão de infância presente no senso comum e na pedagogia”.

No entanto, mesmo com a Declaração de Genebra (1924) e a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, ocorreu somente em 1989. Nesse evento, consagrou-se um conjunto de direitos fundamentais relativos à infância e à educação da criança. Quase todos os países do mundo assinaram essa convenção, contudo não foi efetivamente garantida a melhoria das condições de vida das crianças no mundo. O que ocorreu foi a consolidação de uma representação de idéia de infância que passou a ser objeto de políticas educacionais isoladas, de controle e de disciplina, ao invés de políticas de proteção, como seria o esperado, desejado e propagado (KUHLMANN JR, 1998; FARIA, 1999; KRAMER, 2003).

No Brasil tem-se um campo de pesquisas em educação, particularmente abordando as relações entre Educação e a Infância, legítimo

e em configuração. Todavia, ainda há um longo caminho a trilhar no que se refere à idéia de infância em diferentes áreas do conhecimento<sup>6</sup>.

## 2. EDUCAÇÃO: O SER CONSTITUINDO-SE HUMANO

De acordo com Cardoso (2004), quem tem a pretensão de realizar estudos sobre educação precisa levar em conta o contexto da história e da sociedade em que determinado conhecimento necessita ser produzido ou transmitido, sendo esse diferenciado – de sociedade para sociedade, ou ao longo da história de uma mesma sociedade – pelo projeto social em andamento, resultado de embates entre as forças sociais em confronto.

Assim, ao invés de iniciar cronologicamente, preferiu-se partir do atual momento histórico, bem como do sistema de produção no qual se está inserido.

Na atualidade, a partir do sistema capitalista, projetos são elaborados e implementados sempre considerando o modelo em processo, a partir de organismos internacionais responsáveis pela manutenção do capitalismo no mundo. Entre eles, Cardoso (2004) cita o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

A autora afirma que análises e propostas em andamento na OMC tratam a educação como uma indústria lucrativa, um mercado de serviços ou ainda um “grande e promissor campo de negócios a ser explorado, apresentado, deste modo, na pauta do comércio internacional” (CARDOSO, 2004. p. 04). A educação, portanto, é considerada uma mercadoria entre muitas outras que sustentam o metabolismo do capital e do próprio capitalismo.

Prosseguindo na trajetória da apreensão do conceito de educação, encontram-se as palavras de Dermeval Saviani (2007):

---

<sup>6</sup> Para conhecer mais sobre esse quadro da produção acerca das relações entre infância e educação no Brasil, indica-se, particularmente, a leitura de: QUINTEIRO, Jucirema. Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez, 2002; ROCHA, Eloísa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué da; STRENZEL, Giandréia Reuss. Educação Infantil (1983-1996). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001; CUNHA, Manuela Carneiro, JORDÃO, Maria de Fátima; MASCELLANI, Maria Nilde; LOBO, Marisa; MACEDO, Rosa Maria S.; FERREIRA, Rosa Maria Fisher; CARDOSO Ruth; LUNA, Sérgio. Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 31, dez. 1979; DUARTE, N. (org.). Crítica ao Fetichismo da Individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007. p. 4).

Essa citação induz à reflexão sobre as relações entre Formação Humana e Educação. Assim, questiona-se: O que é educação? Quem é o homem que se educa? Educa-se em razão de quê? As dúvidas sobre o conceito de educação são muitas e sua definição é complexa, portanto não se pretende com este texto esgotá-las, mas abordar introdutoriamente algumas idéias e buscar um melhor entendimento sobre esse conceito.

As palavras de Saviani (2007) citadas anteriormente remetem ao entendimento de que o sujeito é constituído e vem se constituindo como ser inacabado, incompleto, que para se constituir num sujeito completo, ou seja, num ser humano, é obrigado a aprender. Logo, para que o sujeito se torne um ser humano, é necessário que seja educado, só assim se pode explicar a educação como um dos atributos do homem.

Conforme Marx e Engels (1976):

(...) um primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de fazer história. Mas, para viver, é necessário antes de mais beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc. O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de umas condições fundamentais de toda história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos (MARX E ENGELS, 1976. p. 33).

Nessa passagem, pode-se destacar primeiramente a relação entre ser humano e natureza, relação essa em que o sujeito se transforma e transforma a natureza na qual está inserido e da qual também faz parte.

Ao mesmo tempo em que realiza ações, alterando elementos da natureza física em matérias primas, como objetos e produtos, resultantes de seu trabalho, o sujeito modifica sua própria natureza, criando inúmeras capacidades, mudando sua condição de ser vivo.

Marx afirma que o primeiro ato histórico do ser humano é a produção de meios que permitam a satisfação das suas necessidades humanas. Assim sendo, a atividade do ser humano se caracteriza pela produção de meios que possibilitem essa transformação, diferente da atividade dos demais animais. Uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento utilizado para tal conduzem a novas necessidades.

Marx considera que:

O animal identifica-se com sua atividade vital. Não se distingue dela. Ela é sua atividade. O homem faz da sua atividade vital o próprio objeto da sua vontade e consciência. A atividade vital consciente do homem o distingue imediatamente do animal, da sua atividade vital. Justamente por isso ele (o homem) é um ser pertencente a uma espécie. Ou melhor, ele é um ser consciente. Somente por isso a sua atividade é uma atividade livre. Certamente também os animais produzem. Fabricam ninhos, habitações, como fazem as abelhas, os castores, as formigas, etc. Só que o animal produz unicamente o indispensável para si e para suas crias, produz de modo unilateral, ao passo que o homem produz de modo universal; o animal reproduz apenas a si mesmo, enquanto o homem reproduz toda a natureza (MARX, 2004, p.78-79).

Desse modo, Marx (1983, 2004) compreende a essência da atividade humana diferentemente da dos animais, que se limitam às necessidades biológicas de seu meio ambiente. O momento essencialmente diferenciador é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência do homem.

Essa idéia encontra-se também no livro *O Capital*, obra do período da maturidade de Marx, no qual menciona que o ser humano se diferencia dos outros animais porque se constitui como criador de si:

Uma aranha executa operações que se assemelham àquelas do tecelão, a abelha envergonha muitos arquitetos com a construção de seus favos de cera. Mas o que distingue, a princípio, o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de ele construir o favo na sua cabeça antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que no início já estava presente na idéia do trabalhador que, portanto já estava presente idealmente (MARX, 1983. p. 212).

A essência humana, de acordo com Marx, está no trabalho na sua forma geral e não é um dado natural, mas é produzido pelo próprio ser humano. Ao contrário dos outros animais que têm sua existência garantida pela natureza, o ser humano necessita transformá-la para que ela se adapte a si. Essa atividade é caracterizada como trabalho: “Ao produzirem sua existência por intermédio das produções e dos meios de subsistência e de produção, os homens se distanciam de outros animais” (MARX, 1983. p. 27).

A existência humana, de acordo com Saviani (2007), não é garantida pela natureza e tem de ser produzida pelos próprios seres humanos, como um produto do trabalho. Isso significa que o sujeito precisa ser humanizado para só assim tornar-se ser humano. Portanto, a produção do sujeito é, ao mesmo tempo, a formação do ser humano, isto é, o processo educativo e a origem da educação coincidem, então, com a origem do ser humano.

Assim, de acordo com Marx (1983), o sujeito ao se apropriar da experiência humana se constitui como ser humano. Esse processo se efetiva por meio da própria atividade do indivíduo, pois ela reproduz as capacidades que historicamente o ser humano desenvolveu e que estão incorporadas nas mais variadas manifestações histórico-sociais.

Consequentemente, o trabalho educativo é, como mencionado anteriormente, o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos indivíduos. Assim, o ser humano tem diante de si a necessidade de educar e de produzir a capacidade de educar as novas gerações, constituídas especialmente por crianças. E para suprir tal necessidade tem-se a escola, instituição social que tem como essência a função de produzir este trabalho educativo para com seus estudantes.

Nesse sentido, a escola apesar de na sociedade capitalista constituir-se como uma instituição “reprodutora das relações de poder e

dominação” também pode ser “percebida como instrumento e parte na luta social pela emancipação”, pois tem a possibilidade de formar um ser humano crítico e sensível, entendido como um sujeito que dispõe dos conhecimentos, valores e instrumentos intelectuais e afetivos necessários à compreensão de sua existência e à crítica social. Processo para o qual o conhecimento produzido e a atuação dos profissionais vinculados à Educação têm muito que oferecer, tanto no âmbito da pesquisa educacional quanto na prática político-pedagógica (ROSA; SERRÃO, 2009)

Uma das ações realizadas na escola que poderia constituir para a formação da criança em suas múltiplas dimensões é a narração de histórias.

### 3. NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA ATIVIDADE ESSENCIALMENTE HUMANA

Existem diversas áreas do conhecimento que discutem a narrativa, como a Antropologia, a Psicanálise, a História, a Literatura, a Lingüística, a Filosofia e a Semiótica, dentre muitas outras. Apesar de se constatar a imensa produção teórica sobre esse assunto, as diversas acepções sobre essa temática não serão tratadas neste texto; porém, far-se-á uma aproximação teórica com a idéia de narração enquanto prática de narrar histórias pela oralidade.

Num primeiro momento se faz necessário fazer perguntas, questionamentos sobre o que é narração oral? Para isso, me parece oportuno iniciar com um breve conto:

Uma noite, faz muito, muito tempo, em uma região da África, um grupo de trinta ancestrais nossos estavam reunidos juntos a uma rocha, ao redor do fogo. Havia três gerações. Numa delas ficavam duas mulheres e um homem, eles eram muito velhos e tinham pouco mais que trinta anos. Quase não tinha dentes e ao homem faltava uma mão. Porém a tribo cuidava bem deles. Eles tinham saberes muito valiosos. Conheciam as ervas que curam as feridas, sabiam onde encontrar água durante as seca e refugio para se esconder dos predadores. E, o mais importante, eles eram os guardiões do tesouro mais precioso, essa dançante e luminosa claridade que dependia a vida da tribo: o maravilhoso fogo.

Aquela noite todos estavam contentes. Depois de um mês se alimentando só com raízes e frutas, haviam conseguido caçar dois veados. O caçador

principal da tribo como de costume trouxe e repartiu a carne. Primeiro deu a eles uma generosa porção às mulheres grávidas, depois ofereceu aos velhos. A continuação deu alimento às mães que amamentavam seus filhos. Logo os machos se aproximaram e depois foram revezando um por um na ordem que o caçador tinha estabelecido como mérito para comer a caça. Finalmente o caçador se serviu da porção que ele havia reservado, os saborosos e ternos corações e sentou, desejando que as demais se distribuíssem por si mesmos os restos.

Alguns estavam tão famintos que não puderam esperar e devoraram a carne crua, tal como receberam. Outros com menos fome e mais paciência, enfincaram seus alimentos em estacas e as colocaram no fogo para serem cozidas. Aumentando assim o prazer da comida. Porém crua ou cozida a carne do veado foi desaparecendo nas bocas famintas, até que só restaram os esqueletos pelados.

Todos estavam satisfeitos: com o estômago cheio acalentando-se com o fogo que estava a sua frente e cobrindo suas costas com suas peles sentindo seguros em companhia da tribo e com a luz que afugentava os terrores da escuridão. Os pequenos se arrumaram para dormir. Algumas fêmeas, sentadas junto à roda, começaram uma cantoria balançando ritmadamente para os lados, a maestria de suas vozes sem palavras subia e baixava expressando felicidade.

De repente um dos caçadores mais jovens se colocou de pé no centro da roda e começou a realizar estranhos movimentos. As fêmeas calaram-se. Todos se despertaram e ficaram atentos. Prontos compreenderam. O jovem estava imitando as ações da caça: reproduzia os gestos que o caçador principal havia feito para pegar o veado. Outro jovem se uniu, realizando as ações do segundo caçador que havia colaborado em caçar o veado. O resto da tribo acompanhava suas ações concentrada com olhar de aprovação e admiração.

Os jovens estimulados pela resposta atenta do grupo repetiram toda a seqüência e uma e outra vez de modo mais coordenado exagerando os gestos. Outros se uniram à dramatização. Uma das fêmeas assumiu o lugar do veado, usando suas mãos para representar os galhos. Os caçadores percebendo sua intenção começaram uma perseguição a ela em volta do fogo

Quando todos os atores estavam exaustos, uma jovem pegou uma vasilha com as frutas que havia recolhido à tarde. Aproximou-se do caçador principal, se ajoelhou diante dele e ofereceu a vasilha. A tribo que havia observado em silêncio o gesto da fêmea respondeu em gritos de triunfo. Machos levantaram entusiasmados e tocaram no caçador. Um súbito momento de silêncio. E logo o jovem ator se colocou na frente do caçador, levantou seus braços frente a ele e se ajoelhou, colocou sua cabeça na terra. Todos o imitaram. Haviam compreendido a ação e estavam agradecidos. (LESCANO; DAGA; GIODANO; HERMOSO; (2000) p. 15-16)

Fundamentando-se nas contribuições de SHEDLOCK (2004) e compreendendo que narrar é uma atividade humana tão antiga quanto à existência do próprio homem, esse conto leva a compreender o surgimento da narrativa e sua importância para a constituição do ser social. Sua importância para a formação dos grupos humanos se deu por intensificar a oportunidade de coordenar importantes condutas de sobrevivência em sociedade.

A humanidade utiliza-se da narrativa de modo a experimentar e reviver emoções ou de vivenciar novas experiências humanas compartilhando-as e planejando ações futuras. No entanto, ela surgiu antes de tudo pela necessidade humana de produzir sua existência como sujeitos sociais. E para produzir a existência, precisa-se, inicialmente, transmitir para as novas gerações as vivências e as experiências humanas, seja por meio da educação ou de uma atividade artística, como a narração de histórias.

Desse modo, pelo fato de o ser humano ser um sujeito ontologicamente social, possui a necessidade de viver e produzir sua existência. Portanto, seja na política, na arte, na educação ou na ciência, a transmissão de sua cultura para as novas gerações é algo substancial. Diante



disso, em todo e qualquer lugar social, a narrativa é um modo de comunicação humana.

Nessa perspectiva, percebemos que a narração oral é produzida cotidianamente nos diferentes espaços, satisfazendo a necessidade humana de narrar, de comunicar-se, de contar algo. Conta-se o que aconteceu, o que se planeja futuramente que aconteça, o que poderia ter acontecido, o que sentimos. Assim se transmitem experiências humanas e outras experiências são compartilhadas (GIRARDELLO, 2004; CHAGAS. 2006). “A narrativa é uma realização da linguagem como mediação e um elemento fundamental para a atividade humana” (CHAGAS, 2006. p. 02). É principalmente através da narrativa que compreendemos os textos e contextos mais vastos, diferenciados e complexos de nossa experiência referentes às questões da vida humana.

Os estudos de Leontiev (2004) também podem auxiliar no entendimento da construção social da linguagem. No livro “*O desenvolvimento do psiquismo humano*”, o autor deixa claro que os seres humanos entram em relação uns com os outros a partir do trabalho, porque agindo sobre a natureza “agem igualmente sobre os outros participantes da produção”. Desse modo, desenvolve-se a formação da tríade ação-comunicação-trabalho, a qual faz parte de um único processo possuidor de uma dupla função: “uma função imediata produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação” (LEONTIEV, 2004. p.92). Posteriormente, ocorre a separação dessa dupla função e o que inicialmente era necessário comunicar nas relações do trabalho acaba sendo utilizado para refletir sobre o trabalho. Assim o movimento e os sons vocais que o acompanham

(...) separam-se da ação de agir sobre o objeto e só permanece a função de agir sobre os homens, a função de comunicação verbal. Por outras palavras transformam em gesto. O gesto nada mais é do que um movimento separado do resultado, um movimento que não se aplica ao objeto para o qual está orientado. Ao mesmo tempo, o papel principal na comunicação passa dos gestos aos sons da voz, assim aparece a linguagem sonora articulada (LEONTIEV, 2004. p. 92-93).

A linguagem é, portanto, um instrumento social humano, um produto da coletividade, que só existe na relação com o outro. Desse modo, ela só pode ser compreendida como algo inerente à necessidade humana “que os seres humanos sentem de dizer algo uns para os outros” (LEONTIEV, 2004. p. 92).

Nessa perspectiva, o que elaborou Bakhtin (1997) vem contribuir como um referencial para a análise dessa categoria, já que para o autor a linguagem exerce um importante papel de mediação entre o ser humano e o mundo. Por meio da linguagem, a criança “entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social” (BAKHTIN 1997. p. 98) e, por intermédio dela, no contexto das interações sociais, é que a criança se constitui como sujeito em sua própria individualidade.

Assim, sintetizando a idéia de narração de histórias na qual esta pesquisa se sustenta, parte-se da proposição de que a narração de histórias é, antes de tudo, um ato de linguagem, uma forma de comunicação humana.

Considerando o conceito de “enunciado” formulado por Bakhtin (2003) como um ato de linguagem que pressupõe uma comunicação social e implica uma construção de sentidos, podemos definir a narração de histórias como uma enunciação de um discurso que relata acontecimentos.

Como apresenta Girardello (1998):

(...) o interesse de Bakhtin centra-se na pluralidade das reações entre os sujeitos, para além da dualidade. Para Bakhtin, toda compreensão do discurso é inerentemente responsiva; quando o ouvinte ou o leitor percebe e compreende o sentido da linguagem, ele simultaneamente toma uma atitude ativa diante dele (concorda ou discorda, aumenta-o, aplica-o, etc.). (p.54)

Diante disso, compreendemos que no momento da narração de histórias existe uma “comunicação discursiva” entre quem conta e quem ouve, ou seja, o ouvinte não é um ser passivo, ao contrário, ao ouvir e compreender um enunciado adota uma atitude “responsiva”, ou seja, ele pode concordar ou não, pode completar, ampliar, direcionar, enfim, atuar de forma ativa no ato enunciativo.

Sobre o falante, Bakhtin (2003) afirma que:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta,

uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes do objeto, projetos de discursos falantes ou escreventes). (p.272)

Desta mesma forma, o contador de histórias não deseja uma reação passiva, mas um retorno, uma vez que age no sentido de provocar uma resposta, nem que essa seja explicitada a partir de um gesto, de um suspiro, de um olhar, de uma gargalhada, de um sorriso ou de uma lágrima.

Bakhtin (2003) escreve que essa “comunicação discursiva” é a principal característica do enunciado. Evidencia também que o enunciado é único, não pode ser repetido, apenas citado, já que advém de discursos ditos no exato momento da interação social. Assim, uma narração de história nunca será igual à outra, por mais que a história seja a mesma, ela sempre terá influência dos discursos que ocorreram no momento da *performance*.

Para entender a estrutura narrativa, recorreremos aos apontamentos de Bruner (2001), nos quais afirma que a narrativa possui uma estrutura de tempo que não pode ser medido por relógios, mas pelos eventos ou ações mais importantes. Portanto, na narrativa pode adiantar-se ou voltar no tempo quando necessário.

De acordo com esse autor, a narrativa não possui uma única interpretação e muitas vezes podem expressar um sentido que não é direto. Esses atributos das narrativas são mantidos independentes de serem reais ou imaginários e é por meio da narrativa que se organizam as experiências humanas.

Concordamos com Girardello (1998, p. 44), que define narrativa como “(...) uma instância intermediária entre o imaginário e a cultura (...)”.

Nesse sentido, é necessário compreender a narração como processo de um movimento, além de unidade lingüística, discursiva, ou comunicativa. Esse processo acontece no momento em que o narrador conta uma história à outra pessoa, utilizando-se de um conjunto de elementos lingüísticos (o discurso) e do conteúdo narrativo (a história). Nesse movimento de contar uma história, o ouvinte não é passivo, pois cria sentidos e vivencia uma nova experiência estética.

#### 4.CONTAR HISTÓRIAS

O contador de histórias, depois de dirigir um respeitoso salã ao Homem que Calculava, disse com voz clara e timbrada:

- Meus amigos! Tenho contado muitas histórias maravilhosas de gênios, reis e efrites. Em homenagem ao luminoso calculista que acaba de chegar, vou narrar uma história que envolve um problema cuja solução, até agora, não foi descoberta. - Muito bem! Muito bem! - conclamaram os ouvintes (...)  
(Malba Tahan, 1995)

A palavra escrita apareceu quando os seres humanos já habitavam a Terra há cerca de 50.000 anos. Foram os sumérios que, por volta de 3500 a.C., utilizaram os primeiros códigos escritos para registrar quantidades de coisas. Já o verbo “contar” é proveniente do latim *computare*, que significa calcular; e a palavra “conto” vem da idéia de *computum*, que significa cálculo. Os dois termos, portanto, originam-se da concepção de contar no sentido matemático (PADOVANI, 2005).

Contar no sentido numérico requer o desenvolvimento da capacidade de operar determinada quantidade. A atividade matemática de contar algo, de acordo com Ifrah (2004), não é um dom natural. O autor com objetivo de explicar a idéia de contar na atividade matemática escreve o seguinte exemplo:

Tomemos agora um conjunto de pontos dispostos em desordem. Evidentemente, nossa visão global não nos pode socorrer: é preciso contar. Para isso, basta ligar estes pontos através de uma linha de “ziguezague”, passando sucessivamente de um a outro: deste modo não esqueceremos nenhum e não voltaremos a um ponto já considerado. (...) O número de elementos de uma coleção é inteiramente dependente da ordem de “numeração” de seus elementos. (p.45)

Conforme Ifrah (2004) são necessárias “três condições psicológicas: - ele deve ser capaz de atribuir um “lugar” a cada ser que passar diante dele; - ele deve ser capaz de intervir para introduzir na unidade que passa na lembrança de todas que as precederam; - ele deve saber conceber essa sucessão simultaneamente”.

Tecendo uma analogia entre atividade da criança ao operar determinadas ações na matemática e aquela que a criança realiza ao contar ou acompanhar uma narração de histórias, podemos perceber um ponto em comum entre elas: a sucessão de ações.

A história a seguir pode ser elucidativa:

O Porquinho da casa de palha comprou a palha e em poucos minutos construiu sua morada. Já estava descansando quando o irmão do meio, que havia construído a casa de madeira chegou chamando-o para ir ver a sua casa.

Ainda era manhã quando os dois porquinhos se dirigiram para a casa do porquinho mais velho, que construía com tijolos sua morada.

– Nossa! Você ainda não acabou! Não está nem na metade! Nós agora vamos almoçar e depois brincar. – disse irônico, o porquinho do meio.

O porquinho mais velho, porém não ligou para os comentários, nem para as risadinhas, continuou a trabalhar, preparava o cimento e montava as paredes de tijolos. Após três dias de trabalho intenso, a casa de tijolos estava pronta, e era linda!

Os dias foram passando, até que um lobo percebeu que havia porquinhos morando naquela parte da floresta. O Lobo sentiu sua barriga roncar de fome, só pensava em comer os porquinhos.

Foi então bater na porta do porquinho mais novo, o da casa de palha. O porquinho antes de abrir a porta olhou pela janela e avistando o lobo começou a tremer de medo.

O Lobo bateu mais uma vez, o porquinho então, resolveu tentar intimidar o lobo:

– Vá embora! Só abrirei a porta para o meu pai, o grande leão! – mentiu o porquinho cheio de medo.

– Leão é? Não sabia que leão era pai de porquinho. Abra já essa porta. – Disse o lobo com um grito assustador.

O porquinho continuou quieto, tremendo de medo.

– Se você não abrir por bem, abrirei à força. Eu vou soprar, vou soprar muito forte e sua casa irá voar.

O porquinho ficou desesperado, mas continuou resistindo. Até que o lobo soprou uma vez e nada aconteceu, soprou novamente e da palha da casinha nada restou, a casa voou pelos ares. O porquinho desesperado correu em direção à casinha de madeira do seu irmão. O lobo correu atrás <sup>7</sup>.

Para uma criança poder contar ou acompanhar esta história, por exemplo, ela deverá utilizar os “três atributos psicológicos” que ela utilizaria também no momento da contagem. Nessa perspectiva, a criança deve “atribuir um ‘lugar’” a cada personagem que passar diante dela: O porquinho que construiu a casa de palha, o porquinho que construiu a casa de madeira, o porquinho que construiu a casa de tijolo e o lobo mau que quer comer os porquinhos.

A criança também deve ser capaz de intervir para introduzir na história que conta, “as lembranças de todas as unidades que as precederam”, ou seja, para a criança compreender que o lobo assoprou a casa do porquinho de palha e a derrubou, ela deve primeiramente lembrar-se da ação anterior: o porquinho construindo a sua casa de palha. E para compreender que o porquinho correu para a casa do seu irmão, deverá lembrar anteriormente das outras duas ações da história: o porquinho construindo sua casa e o lobo a derrubando.

A criança busca compreender todas as ações e os acontecimentos da história à medida que procura recontar, portanto, ela deverá “conhecer e compreender toda essa sucessão” de ações dos personagens simultaneamente.

Assim, parafraseando a idéia de contagem numérica, exposta por Infrah (2004) e já mencionada anteriormente, trazemos a idéia de contar uma história, um conto. Como na contagem numérica, para contar uma história não podemos apresentar muitas ações dispostas em desordem. É necessário contá-la. E para isso, basta seguir em uma seqüência lógica, as ações que acontecem com seus personagens, passando sucessivamente de uma ação para outra: não esquecendo de nenhuma e não precisando voltar a um ponto já considerado.

Cabe ressaltar que existem muitas diferenças entre a contagem numérica e a atividade de contar histórias, entre elas destacamos o fato de

---

7: disponível em :<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=24> Acesso em: 10/08/09.

que na atividade numérica são apresentados elementos quantitativos importantes de ordenação numérica e inclusão hierárquica. E na atividade de contar histórias, a narrativa possui uma estrutura de que não pode ser medida por relógios, mas, pelos eventos ou ações mais importantes, ou seja, pelos seus aspectos qualitativos.

Para compreender o conceito de conto, destacamos as palavras de Ortiz (2002):

Son relatos cuentos de ficción con unidades en sí mismo que se presentan como una sucesión de acciones con un principio, un desarrollo y un fin. Son la historia de una transformación: nadie vuelve a ser el mismo después de vivir los sucesos que se relatan. Incluso cuando el final es circular o abierto, nada ocurre en vano [...]. Desde el principio del lenguaje, desde el principio del fuego, desde o principio de la comunicación. Nadie tiene noticia de cual fue el primero, imposible saberlo; todo lo que conocemos nos la escritura, y la boca estuvo millones de tiempos antes que la pluma (ORTIZ, 2002. p. 17-18).

Para definir a atividade de contar histórias, em que se baseia esta pesquisa, tem-se em conta que ela não é somente uma sucessão de ações, tampouco somente a leitura de um conto. A leitura de um texto em voz alta é uma atividade muito importante na educação, no entanto podem-se contar histórias cantando, dançando, com ajuda de bonecos, desenhos ou apenas oralmente, sem a utilização dos livros ou de qualquer acessório.

Contar histórias é uma atividade artística e estética que deve estar na escola, pela mediação de um adulto, com o intuito de ampliar o repertório de experiências culturais das crianças.

A preparação do contador no momento anterior à sua narração de história, o cuidado que ele tem na escolha da história, no estudo e no preparo, adicionando elementos que farão o convite a quem estiver escutando a vivenciar sensações proporcionadas no momento na narração de histórias, são ações necessárias e que antecedem o ato de narrar. (MACHADO, 2004; SISTO, 2001).

Os elementos aos quais nos referimos acima, podem ser: uma música, alguns objetos, um movimento ou podem não ser nada disso. Podem ser única e exclusivamente a preparação da melodia, da

musicalidade das várias entonações de voz que acompanharão o contador por toda a história que será contada.

O momento em que o contador estiver narrando a história será um momento de experimentar se tudo aquilo que ele planejou cativará seu ouvinte e o momento de perceber se o convite para ouvir aquela história, daquela maneira, foi aceito. Muitas vezes o ato de narrar é cercado por uma tensão por parte do narrador e uma expectativa por parte de quem se propõe a escutar. Isso ocorre porque a atividade de narrar é um momento em que uma pessoa conta uma história e se preocupa em como passar para o outro a história que escolheu, porque gostou dela e sentiu vontade de que outras pessoas também sentissem com essa história as emoções que ela sentiu ao escolhê-la.

Narrar uma história é um convite a todos que escutam a história a experimentar novas aventuras, conhecer novas emoções, novos lugares, novos heróis, enfim, novos enredos de personagens que só vivem porque a história foi contada e ouvida por alguém, que por sua vez vivencia os significados humanos e utiliza-se da imaginação para dar novos sentidos e torna-se co-autor da história narrada.

Resumindo, os conceitos principais nesta dissertação são compreendidos da seguinte maneira:

- A narração como um enunciado do discurso, um ato de linguagem necessário para a comunicação humana;
- Infância é a condição do ser criança, é uma construção social e histórica;
- Crianças são seres sociais, históricos, que pertencem a uma classe social;
- A Escola tem uma responsabilidade social de produzir, organizar e refletir sobre o trabalho educativo, que possui a função de formar, “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13).

Após compreendermos os conceitos principais desta dissertação, questionamos, então: qual relação que existe entre a imaginação e a narração de histórias? De que maneira a narração de histórias, pensada como atividade artística, pode contribuir para o desenvolvimento da criança?

Desta forma, para compreender como a narração de histórias assume um papel importante na educação de crianças é necessário primeiro entender como funciona a imaginação. Nessa perspectiva, buscaremos os pressupostos de Vigotski (1999) para entendermos a relação entre narração de histórias e imaginação.



## Capítulo II

### ATIVIDADE CRIADORA: Primeiras aproximações a partir de algumas contribuições de Vigotski e Benjamin



FIGURA 3 Ludwing Richter. *Quarto de Fiar*. 1857. In: BORGES, Maria Luiza X de A. *Contos de Fadas: Edição Comentada e ilustrada e notas de Maria Tatar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

A arte de narrar histórias na escola é um importante instrumento para o desenvolvimento criador dos indivíduos. Sua presença no cotidiano escolar ajuda a desenvolver uma percepção estética nas crianças, auxilia na compreensão da realidade percebida e estimula o desenvolvimento da criatividade, de maneira a mudar a própria realidade compreendida.

Nessa perspectiva, iniciamos este capítulo afirmando que a imaginação é essencial para qualquer atividade humana (Cf. VIGOTSKI, 1999). No entanto, é necessário compreendermos que o ser humano não cria algo de novo a partir de associações mecânicas e espontâneas entre determinados elementos. Essa atividade humana é um processo muito complexo e possui como base a apropriação de conhecimentos que foram utilizados para o desenvolvimento humano individual no decorrer da história da humanidade (Cf. VIGOTSKI, 1999).

Deste modo, reportamos a Vigotski, no livro intitulado “Imaginación y creación en la edad infantil”. Nele este autor apresenta e discute os principais elementos que constituem a imaginação, a saber: a “atividade reprodutora” e a “atividade combinadora”; a experiência; a necessidade e os interesses que a imaginação expressa; o meio circundante e a materialização dos produtos da imaginação.

Desse modo, destacamos que ao mesmo tempo em que se realizam ações alterando elementos da natureza física em matérias primas – como objetos e produtos resultantes de seu trabalho –, o ser humano modifica sua própria natureza, criando inúmeras possibilidades e mudando sua condição de ser vivo. A atividade criadora é, portanto, uma característica que distingue o ser humano de outros animais, que lhe permite ser a única espécie capaz de pensar e construir sua condição de existência. Essa

atividade criadora é denominada pela psicologia histórico-cultural de imaginação ou fantasia.

No cotidiano essas atividades são consideradas como irrealis. Todavia, a imaginação é o fundamento de toda a atividade criadora e se manifesta em todos os aspectos da vida, tornando possível qualquer criação – seja ela, científica, artística ou técnica. A imaginação e a fantasia são inseparáveis da realidade (VIGOTSKI, 1999)

De acordo com Vigotski (1999, p. 05), a imaginação se objetiva na atividade criadora que é entendida como toda atividade humana produtora de algo novo, ou de, “(...) cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad creadora o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre(...)”.

O novo, por sua vez, não é algo que surge do nada ou de um estalar de dedos, mas da combinação de elementos já conhecidos ou vivenciados pelas pessoas, os quais juntos a outros recortes da realidade são ressignificados e transformados pelo processo de imaginação. Dessa forma, a criação pode ser considerada uma atividade que projeta o sujeito para o futuro, para o ainda não existente, possibilitando a objetivação da imaginação em uma materialidade diferente da até então existente (MAHEIRIE, 2003), e passa a relacionar-se com o mundo real, provocando mudanças (ZANELLA; BALBINOT; PEREIRA, 2000).

## 1. ATIVIDADE REPRODUTORA E COMBINADORA

Para a compreensão científica dos processos criativos, Vigotski (1999) sugere que inicialmente se leve em consideração a existência da “atividade reprodutora”. Segundo o autor, ela está estritamente relacionada à memória e sua essência consiste no ato humano de reproduzir ou repetir as normas e condutas já formadas, criadas e elaboradas anteriormente.

De acordo com Vigotski (1999), o cérebro humano tem uma grande potencialidade para transformar-se e guardar as marcas dessa transformação, principalmente se essas marcas são fortes ou repetidas com frequência. Essa potencialidade permite ao ser humano, além de reconhecer fatos e coisas, se adaptar no mundo, criando e formando hábitos e costumes que se repitam em circunstâncias semelhantes. A função reprodutiva do cérebro é de fundamental importância para que os homens consigam realizar diversas atividades e agir de forma eficiente diante de diversas situações, seguindo comportamento e ações utilizadas em condições semelhantes. Essa atividade se torna imprescindível para a produção da própria vida em seus aspectos mais elementares. Nas palavras de Vigotski (1999, p. 6):

El cerebro sucede algo semejante a lo que ocurre con una hoja de papel uando se dobla por la mitad, em el lugar del dobléz queda una marca como resultado de la transformación realizada y la propension a la repetición de esta transformación em el futuro. Basta solo con soplar este papel para que se doble por el mismo lugar en que quedó la huella.

A atividade reprodutora é essencial. No entanto, caso o ser humano tivesse apenas a capacidade reprodutora, sua existência seria condicionada pela adaptação e ele não seria capaz de ajustar-se às mudanças que ocorrem em seu meio. Assim, nos deparamos com outro elemento, inerente à imaginação, a “atividade combinadora” (VIGOTSKI, 1999). Nessa atividade, o ser humano pode elaborar criações utilizando-se de coisas que já existem e, ao combiná-las, as transforma em outras coisas.

Desse modo, o ser humano não se limita a reproduzir fatos e impressões vividas, mas cria e re-elabora imagens e ações. Portanto, segundo Vigotski (1999, p.6), é a atividade criadora que faz do ser humano um ser que se projeta para o futuro, um ser que contribui criando e modificando seu presente.

A atividade criadora é o alicerce de todos os aspectos da vida

cultural, de modo que tudo o que nos rodeia e que tenha criação humana se diferencia do mundo natural por ser produto da imaginação humana. Tudo aquilo que se conhece do mundo cultural nada mais é do que imaginação cristalizada. Nas palavras de Vigotski (1999):

Aquí podemos percibir fácilmente que nuestra representación habitual sobre la creación no corresponde por completo con la concepción científica de esta palabra. Con frecuencia representamos la creación como patrimonio de unos pocos elegidos de los genios, y lo talentosos, que crearon grandes obras de arte, hicieron grandes descubrimientos o realizaron invenciones en la esfera de la técnica, [...] No obstante, como ya hemos dicho, este punto de vista es incorrecto. Según la comparación hecha por un científico ruso, al igual que la electricidad actúa y se manifiesta no solo allí donde reina la tempestad cuajada de relámpagos cegadores, sino también en la bombilla de una linterna del bolsillo; de igual forma, la creación no existe únicamente donde se crean grandes obras históricas, sino también dondequiera que el hombre imagine, combine transforme e cree algo nuevo, por pequeño que sea en comparación con la de los genios as realizaciones dos grandes genios (VIGOTSKI, 1999. p. 7-8).

Essas afirmações se tornam ainda mais significativas se for considerada a agregação coletiva de inumeráveis contribuições dos mais variados indivíduos “anônimos”. Nada foi criado individualmente. Toda criação humana surge de um coletivo, de uma história e de uma materialidade criada pela humanidade. O ser humano é produto e produtor desse coletivo e dessa história.

Assim, a “atividade combinadora” nada mais é do que as relações que o cérebro elabora a partir do repertório de experiências vivenciadas. Mas como essas atividades são permeadas por subjetividades, a criação ocorre em unidade com afeto e razão, emoção e intelecto.

## 2. NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIA E APRENDIZADO

Toda criação se estrutura com base em elementos tomados pela realidade. É nesse aspecto que se constitui a relação da imaginação com a realidade.

Uma criação, desde uma obra de arte até um texto científico, não nasce do nada, não nasce em um insight, nem é um dom natural. Toda criação tem relação com uma experiência anterior, ela nasce das experiências e das atividades de combinação e reprodução que se realizam com essas experiências (C. f VIGOTSKI, 1999).

A atividade de contar uma história, seja ela recolhida por meio da leitura de um livro, ouvida por outro contador ou recolhida de uma viagem, sempre se traduz em uma experiência. Narrar uma história é abrir a possibilidade que o contador tem de convidar àqueles que escutam, e a si mesmo, a vivenciarem uma nova experiência estabelecendo relações com os autores estudados, reportaremos a Girardello (2003):

(...) é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais (GIRARDELLO, 2003. p.10).

A história narrada pode não ter acontecido na realidade (apesar de seus elementos serem tirados da realidade) e o enredo pode ser uma fantasia, mas as emoções que elas transmitem no momento em que são narradas, tanto para quem narra como para quem escuta, são verdadeiras e trazem novas experiências a quem as vivencia.

É nesse sentido que se dá importância aos contos de fada, pois estabelecem livres combinações de elementos da realidade, apagando-se qualquer limite que separe o fantástico da verdade. Para Vigotski (2001b):

Em arte tudo é fantástico ou tudo é real, porque tudo é convencional, e a realidade da arte significa apenas a realidade daquelas emoções a ela relacionadas. De fato não se trata de modo algum de saber se na realidade pode existir similar do que é narrado nos contos de fada.

Para criança é mais importante saber que tal coisa em realidade nunca houve e que é apenas um conto de fadas, e que ela aprendeu a reagir a isso como um conto de fadas; logo, deixou de surgir por si a questão de saber se na realidade tal ocorrência é ou não possível. Para se sentir satisfação com o conto de fadas não há qualquer necessidade de acreditar no que nele é narrado. Ao contrário a crença na realidade do mundo desse conto estabelece relações puramente cotidianas com tudo, que excluem a possibilidade da atividade estética (VIGOTSKI, 2001b, p. 359).

Vigotski (2001b) discute o que se denomina de “lei da realidade emocional da fantasia”. Essa lei consiste em afirmar que, independentemente de ser ou não produto da imaginação, a realidade que nos influencia é sempre real, assim como a nossa emoção vinculada a essa influência. Por exemplo, ao caminhar em uma rua vazia, alguém em alucinação acha que está sendo perseguido por outra pessoa, mesmo que a única coisa que o siga seja sua própria sombra. A sensação, o pavor que a perseguição proporcionou, é inteiramente real. “Assim o que sentimos é sempre real” (VIGOTSKI, 2001b, p. 359).

Vigotski (2001b) aponta para a importância de se contar histórias para as crianças, pois os aspectos emocionais serão sempre reais. Desse modo os contos de fadas se conformam em arte infantil e seu papel deixa de ser moralizante e de ter a função de ciência. “Como a brincadeira, o conto de fadas é uma educadora estética natural das crianças” (VIGOTSKI, 2001b, p. 361).

Dessa forma, também é possível compreender a importância das histórias que muitas vezes são solicitadas repetidamente pelas crianças aos professores. Vivenciando as emoções transmitidas no momento da narração, as crianças podem aprender a lidar com seus medos, alegrias, tristezas, frustrações, euforias, desejos e inquietações. As atividades combinadora e reprodutora de nada valeriam sem o acesso às novas experiências. E quanto mais ricas forem essas experiências, mais possibilidade criadora o ser humano terá.

A narração de histórias é, portanto, uma experiência pulsante, dialética, na qual os pensamentos e as emoções são reelaborados no momento da escuta da história. Esse pensamento volta à realidade a partir da criação de novas combinações. Assim, a experiência alimenta a

imaginação ao mesmo tempo em que a imaginação alimenta a experiência. Quanto mais rica a experiência humana, mais humano o sujeito se torna.

Benjamin (1994) reconhece o laço indissociável entre a experiência e a sua reelaboração na condição narrativa – enquanto abertura para revivificar, e ao mesmo tempo recriar, o vivido. Além disso, o autor salienta que na experiência narrativa é recorrente a presença do viajante, que traz novidades e novas experiências de povos distantes; e do mestre artesão, exímio na arte de ensinar o ofício a novos aprendizes.

Segundo Benjamin (1994), o narrador envolve-se profundamente com o receptor, imprimindo sua marca, enquanto o ouvinte também se deixa penetrar pela história. Por intermédio da oralidade aprendem-se usos e costumes, valores e crenças, ritos, credences e estilos de vida de povos. Desse modo, a cultura se transmite pela tradição oral de geração a geração, dando destaque ao valor da experiência como fonte e possibilidade da narrativa.

A profunda ligação entre narrativa e experiência é definida por Benjamin (1994) como uma “qualidade comunicativa em crise”. Ao comentar o constrangimento que frequentemente atinge um grupo quando alguém é solicitado a narrar algo, o autor afirma:

É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas deste fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa [...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores (BENJAMIN, (1994). P. 198).

A atitude de contar e recontar história, trocando experiências, é valorizada por Benjamin (1994) como uma atividade que permite às histórias perdurar por muito mais tempo, como os contos de fada que existem até os dias de hoje.

Na sociedade moderna a narração de histórias como recurso cultural e educacional é amplamente divulgada em vários setores sociais, tanto nacionais quanto internacionais, na mídia, nas livrarias, nas bibliotecas, nas instituições educacionais, nos eventos, nos sites<sup>8</sup>, nos

---

<sup>8</sup> Estes são alguns sites entre muitos: <http://www.tapetescontadores.com.br/>, [www.rodadehistorias.ufsc.br](http://www.rodadehistorias.ufsc.br), [www.rodadehistorias.com.br](http://www.rodadehistorias.com.br), <http://www.casadocontadordehistorias.org.br/home.htm>.

espaços culturais e nas comunidades narrativas, sendo a maioria delas destinadas às crianças. Assim, ao afirmarmos que a imaginação depende da riqueza e da diversidade de experiências anteriores do homem, questionamos sobre o que diferencia a imaginação do adulto e a imaginação da criança?

Superficialmente podemos pensar que as crianças teriam mais imaginação que os adultos; no entanto, quanto mais experiência humana se possui, maiores são as possibilidades de desenvolver a imaginação. Para Vigotski (1999), os adultos têm, de modo geral, mais imaginação do que as crianças, pois:

(...) la actividad creadora de la imaginación depende directamente de la riqueza y la diversidad de la experiencia anterior del hombre, ya que esta experiencia brinda el material el cual se ha estructurado la fantasía. Mientras más rica se ala experiencia del hombre, mayor será el matricial con que el contará su imaginación; He aquí, por lo que el niño tiene una imaginación mas pobre que el adulto debito al grado de experiencia que posee (VIGOTSKI, 1999. p. 12).

Mas o que faz pensar que a criança é portadora de uma imaginação maior que a dos adultos? Em primeiro lugar, as crianças têm uma dificuldade maior de separar o que é real do que é fantasia. Elas confiam muito mais no produto da sua imaginação e o controla menos. Por exemplo, ao contar uma história sobre um ganso de ouro, tem-se a princípio a possibilidade da criança imaginar que realmente existe um ganso vivo feito de ouro. A crença de que possam existir gansos feitos de ouro é real, mas, eles estarem vivos e interagindo em uma história não.

Na medida em que os acervos de histórias contadas vão se ampliando, a compreensão da criança sobre a diferença entre o que é real e o que é fantasia vai se formando e com consistência. Por isso é necessário possibilitar muitos momentos de narração para que elas possam compreender a diferença entre realidade e fantasia, dando a possibilidade delas criarem algo novo nas histórias, diferente do que existe nos seus cotidianos. Dessa forma elas poderão vivenciar as emoções estéticas, bem como compreender que os elementos que compõem as histórias fazem parte da fantasia humana.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as crianças não nascem sabendo ouvir histórias. É preciso que elas aprendam a ouvir e isso só

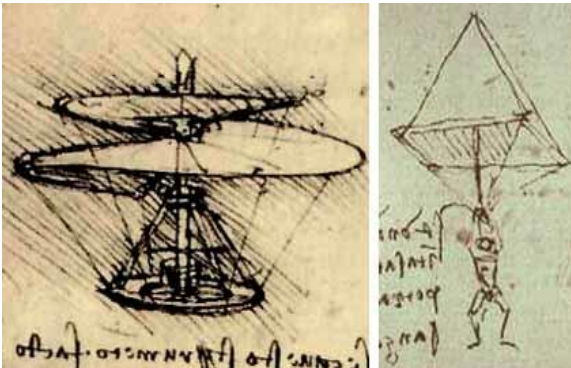


acontece quando a narração acontece com frequência. Da mesma maneira, quanto mais oportunidades são dadas às crianças de reconstruírem, contarem e recontarem suas histórias, mais oportunidades elas terão de materializarem suas criações.

Destacamos, portanto, que aqui se encontra um dos fatores pelo qual se acredita que a escola é um lugar importante para contar e ouvir histórias. Pois é na escola, muitas vezes, que as crianças podem ter acesso a esta atividade.

Outro fator que influencia a atividade criadora são as necessidades e os interesses que se expressam como algo que dá impulso ao movimento do processo de imaginação. As necessidades e os desejos por si mesmos não podem criar nada, contudo podem dar um impulso à criação. (Cf. Vigotski, 1999).

Como, por exemplo, podemos citar os desenhos de Leonardo da Vinci (1452-1519), que a partir da observação do vôo dos pássaros determinou os princípios da construção de um aparelho mais pesado do que o ar, capaz de voar com a ajuda da força do vento.



**FIGURA 4** – Leonardo Da Vinci. *Notas e desenhos: engrenagens de um helicóptero*, desenhado entre os anos de 1452-1519 Fonte: <http://cienciahoje.uol.com.br/materia/resources/imagens/che/davinci>

Entre seus desenhos incluem-se esboços de um aparelho bastante parecido com o helicóptero moderno e o esquema de um pára-quedas. Mas no período em que viveu Da Vinci, não havia condições materiais e acúmulo histórico de conhecimento para a construção de um avião.

Somente cerca de quatrocentos anos mais tarde é que Alberto Santos Dumont criou o primeiro avião.

Assim, todo inventor é fruto do seu tempo, do seu meio e das necessidades que estão postas diante dele. O sujeito só concretiza sua criação se possuir as condições materiais (histórico-culturais) e psicológicas para realizá-la. Nesse aspecto, todas as invenções, grandes ou pequenas, são resultado de experiências acumuladas anteriormente. É com a acumulação de experiência que a imaginação ganha impulso, pois a atividade criadora dá ao homem subsídios para a criação do presente e a possibilidade de modificá-lo. A imaginação eleva a atividade criadora e se utiliza das experiências do passado para elaborar o presente e modificar o futuro. A imaginação, portanto, cria algo novo tanto na ciência como na arte, tornando o homem um ser capaz de redimensionar sua própria existência.

É possível estabelecer conexões que possam indicar as implicações de como e por que se devem oferecer subsídios para as crianças ampliarem sua imaginação, pois é ampliando as experiências estéticas das crianças que se dará a elas a possibilidade de elaborarem, com maior complexidade, a “atividade combinadora”, já que elas, a princípio, possuem a imaginação menos elaborada que a de um adulto. Diante disso, cabe ao professor compreender e ampliar as experiências das crianças. Ouvir histórias é uma experiência estética que contribuirá para formar bases sólidas para a atividade criadora.

Diante de tanta responsabilidade pedagógica cabe questionar: E os adultos? Os professores têm a imaginação desenvolvida a ponto de poderem ampliar as experiências das crianças? Todo professor, antes de exercer sua licenciatura, teve uma história que foi construída pelas relações sociais que vivenciou e pelo momento histórico em que vive, seja na família, na escola, com amigos, na comunidade ou no trabalho. Mas se essas experiências não foram suficientes, o professor não conseguirá auxiliar às crianças a desenvolverem sua imaginação. Decorre daí a importância da formação desse profissional. Segundo Serrão (2008):

apesar das diversidades de condições sócio-econômicas e política das diversas regiões brasileiras, a defesa de que a formação de professores deva ocorrer no âmbito universitário é uma atitude de busca de manutenção da qualidade de ensino nesse processo. Isso porque embora haja muitos problemas a serem superados na universidade brasileira, o ensino universitário ainda preserva certa legitimidade social e condições do exercício teórico que oferece um perfil de

formação diferenciado daquele presente no ensino médio (SERRÃO, 2008, p.53/54).

Deste modo, concordamos com Serrão (2008) quando esta autora defende a universidade como lugar legítimo para a formação de professores, o que poderia implicar um ensino de melhor qualidade. No entanto, ao compreendermos a importância da narração de histórias no espaço escolar, cabe indicar que um dos conteúdos da formação de professores nas universidades deve abranger, entre outros conteúdos, as relações entre escola, narração de história e desenvolvimento humano.

Assim buscamos compreender a complexidade do movimento da imaginação e do pensamento lógico, premissas fundamentais para se contar história na escola. Mas será que toda e qualquer narração de histórias contada na escola auxilia no desenvolvimento da imaginação? Acreditamos que toda narração de histórias tem uma possibilidade estética no momento da performance e na escola ela pode ampliar a imaginação das novas gerações. Para isso, é necessário entender primeiramente esta possibilidade estética.

Retomando a discussão sobre a narração de história e imaginação, reportamo-nos à Girardello (2003), quando afirma que desde muito pequenas as crianças têm acesso à narrativa, pois as crianças que têm contato com a linguagem têm também contato com a narrativa, mesmo que não seja diretamente remetida a ela. Assim, para Girardello (2003, p. 01), “garantir a riqueza da vivência narrativa nas creches e pré-escolas contribui para o desenvolvimento de pensamento lógico das crianças e também de sua imaginação”.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, aprender consiste na apropriação da cultura que os seres humanos produzem por meio das relações entre si e com a natureza e da interpretação de tais relações. Desse modo, concorda-se com Zanella (2001) quando a autora comenta que a escola ainda tem o papel de difundir a produção cultural da humanidade, ainda que esta se reduza ao saber científico. Além disso, na escola acontecem muitas relações interpessoais que, para Zanella (2001), têm a importância de desenvolver as funções psíquicas, pela mediação dos signos.

Na teoria de Vigotski (2007), o aprendizado está diretamente ligado ao desenvolvimento da criança, porém os dois – desenvolvimento e aprendizado – não são realizados dentro do mesmo nível, pois o processo de desenvolvimento pode ocorrer de forma mais lenta que o processo de aprendizado, ou seja:

o aprendizado não é desenvolvimento,  
entretanto, o aprendizado adequadamente

organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007. p.103).

A teoria de aprendizagem de Vigotski (2007) é baseada na Zona de Desenvolvimento Proximal, que segundo o autor:

(...) modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que a criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade naquele momento eles apenas começaram. A maior consequência de analisar o processo educacional dessa maneira é mostrar que, exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos da criança (VIGOTSKI, 2007. p.103-104).

Assim Vigotski (2007) compreende o desenvolvimento humano em dois níveis: o nível de desenvolvimento real, que é caracterizado pelo conjunto de atividades que a criança consegue desenvolver sozinha – tais funções mentais são o resultado de ciclos de desenvolvimento já completos; e o nível de desenvolvimento potencial, que se refere ao conjunto de atividades que a criança não consegue fazer sozinha e necessita da ajuda de outra pessoa mais experiente. A diferença entre esses dois níveis é chamada por Vigotski (2007) de Zona de Desenvolvimento Proximal, que nas palavras do autor significa

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e nível de desenvolvimento

potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes (VIGOSTKI, 2007, p. 97).

Para Vigotski (2007) o sujeito é ativo e age sobre o meio. Não há, portanto, uma "natureza humana", mas uma "*essência humana*", pois somos sempre sujeitos sociais e individuais. Desse modo, Vigotski (2007) não centra o processo de aprendizagem nos sujeitos (criança ou professor), mas na relação de todos os agentes envolvidos no processo. Dito isso, cabe questionar: qual a relação que se estabelece entre narrar história e o aprendizado da criança?

Se para Vigotski (2007, p. 102) “o bom aprendizado é aquele que adianta o desenvolvimento” da criança, a narração de histórias pode se transformar em um dos veículos mais importantes para esse “adiantamento”. O fato de um adulto contar uma história para uma criança oferece recursos para que ela possa imitar a maneira como o adulto contou a história e as várias ações que os personagens vivenciaram ao longo do conto, como andar sozinho em uma floresta, viajar para reinos distantes ou até mesmo enfrentar dragões. Ações que as crianças não conseguiriam realizar em seu cotidiano, pois vão muito além dos limites de sua capacidade de realização de ações reais e concretas de seu dia-a-dia.

Para isso, é necessário que as crianças tenham acesso não só a momentos em que elas possam ouvir histórias na escola, mas também a espaços de diálogo, a momentos de brincadeiras e a momentos em que elas próprias também possam contar histórias a outras pessoas.

### Capítulo III

## BUSCANDO CONHECER AS DIMENSÕES ESTÉTICAS DA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS

Considerando a narração de histórias uma expressão artística e estética – tal como a literatura, o teatro, a música e a dança – que contribui também para formação humana, é necessário apresentar alguns aspectos das dimensões estéticas da narração de histórias.

Inicialmente é importante mencionar que defender uma perspectiva estética na educação não significa trabalhar necessariamente com a formação de artista, ou com uma disciplina isolada sobre a estética.



FIGURA 5 Rob Gonsalves. s/título. s/ano.  
[http://www.espacofuncional.com.br/galeria\\_de\\_arte.htm](http://www.espacofuncional.com.br/galeria_de_arte.htm)

A estética está presente em todas as dimensões humanas e uma educação estética significa, antes de qualquer coisa, perceber de outra forma o humano e projetar em um objeto estético as relações humanas, tão dialéticas que só podem ser compreendidas quando se aprende a ter consciência da própria realidade.

Girardello (2003), Busatto (2005), Etchebarne (1991), Shedlock (2004) e Machado (2004) procuram em seus trabalhos destacar o aspecto lúdico e estético das histórias contadas, sem depreciar seus valores pedagógicos. Nesses trabalhos, o narrador aparece com a importante função de conduzir a criança para o mundo do imaginário, vivendo nessa viagem um “efeito catártico”, como afirma Etchebarne (1991), externalizando sentimentos e conhecendo melhor a si mesmo e aos outros.

Fox e Girardello (2004) destacam o valor da narração de histórias em sala de aula, pois ao ouvirem histórias as crianças usufruem de uma arte e aprendem sobre suas culturas e outras culturas distantes.

Para abordar alguns aspectos das dimensões estéticas buscaremos os ensinamentos do filósofo espanhol naturalizado mexicano Adolfo Sánchez Vázquez, professor da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional Autônoma do México, onde leciona disciplinas relacionadas à Estética. De acordo com Souza e Czjka (2002), o autor retoma muitos pontos abordados em obras anteriores e vai um pouco além: “a estética que se defende, aspira ser uma ciência que por seu objeto e métodos se inscreve no espaço do conhecimento que também ocupam diferentes ciências humanas e sociais” (VÁZQUEZ, 1999, p.53, apud SOUZA e CZJKA, 2002, p.202). Tal pressuposto permite Vázquez (1999) situar a estética, não como mero objeto de incursões investigativas dos filósofos, dos críticos de arte e dos artistas, mas como “um projeto de conhecimento disposto a questionar as estéticas tradicionais e especulativas, passíveis ao risco de uma generalização abstrata que dá as costas ao concreto real”. (SOUZA e CZJKA, 2002. p.202)

Para Vázquez (1999), toda obra de arte é essencialmente estética, mas nem tudo que é estético é arte. Portanto, a estética pode estar presente em qualquer atividade humana. Alguns objetos estéticos que não foram produzidos para serem utilizados esteticamente como, por exemplo, a pintura rupestre de Altamira, a escultura asteca e os próprios contos tradicionais, são expressões artísticas, no entanto, cumprem uma função estética. Isso não significa, entretanto, que a estética tenha sido produzida pela modernidade inconscientemente.

No momento da criação de qualquer objeto ou atividade artística faz-se uso da consciência, por mais difusa e rudimentar que essa se possa caracterizar (Cf. VÁZQUEZ, 1999). Essa consciência, denominada por Vázquez (1999) de estética, é inseparável do seu processo prático, de sua matéria, da transformação e do trabalho. Assim, a educação, vista como um processo prático de formação humana necessita de uma preocupação com a estética.

Para a formação da consciência estética, antes de tudo, deve-se definir de que estética se está falando e como se dá sua relação com o sujeito humano. Ao estudar o pensamento estético no decorrer da história, constata-se que as reflexões acerca desse campo são, de modo geral, pertencentes à filosofia, desde a época grega, que dedica toda a atenção aos princípios ainda maiores (Cf. VÁZQUEZ, 1999), como “a metafísica” (a idéia), “o ontológico” (o ser) ou o “antropológico” (o homem e a consciência humana). (Cf. VÁZQUEZ, 1999),

De acordo com Vázquez (1999), a experiência estética e a produção artística são formas de conhecimento humano ou de uma práxis específica que ocorre em um determinado contexto social. Nesse sentido, a estética se

nutre de uma concepção de homem, de história e de sociedade, entendido como uma filosofia da práxis (VÁZQUEZ, 1999).

Assim, a estética interessa à filosofia ao passo que ilustra e apóia uma visão de mundo e de homem (Cf. VÁZQUEZ, 1999). No entanto, segundo o autor, até a data da publicação de primeira edição de seu livro em 1992, os estudos sobre a estética eram muito recentes no que se refere ao campo educacional, o que torna a educação estética um campo ainda muito novo.

Todavia, já no início do século XX, Vigotski (2003), em seu livro “*A Psicologia Pedagógica*”, abordava alguns paradigmas que analisam de modo diferente a questão da educação estética. O primeiro deles é constituído por autores que negam o caráter educativo das vivências estéticas. Já na segunda vertente encontram-se autores que supervalorizam a educação estética e acreditam que ela seja o recurso capaz de resolver todos os problemas educacionais

No meio desses pontos extremos, encontram-se autores que compreendem o sentido da estética não como um sentido em si, mas como um modo de chegar a objetivos pedagógicos diferentes da estética. Na narração oral, um conto ou uma história é uma simplificação literária de todas as manifestações literárias que o narrador oral utiliza em sua prática.

Vigotski (2001) demonstra uma preocupação com o modo como se reduz a literatura para a criança a uma literatura moralizante. Nesse sentido, o autor afirma que “é indispensável abrir mão da concepção, segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral” (VIGOTSKI, 2001a, p. 325).

Vigotski (2001) discute que não se pode saber com exatidão o juízo moral que as crianças fazem do efeito moral da arte, pois o objetivo das crianças não é descobrir o tipo de resposta que o professor espera delas. O autor exemplifica essa afirmação descrevendo a reação de crianças à fábula da cigarra e da formiga, em que, sob uma determinada circunstância, a afinidade das crianças se deu com a cigarra que passou o verão de modo poético cantando, enquanto a história lhes pareceu direcionada contra a presunçosa formiga, ao contrário do que esperaria o professor.

Da mesma maneira, Vigotski (2001b), em sua outra obra denominada “*A tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca*”, discute as múltiplas interpretações que uma obra de arte pode suscitar. Segundo o autor, a obra de arte, uma vez criada, se separa do criador, mas não pode existir sem o leitor, tornando secundário o conceito de autoria.



Uma obra de arte é, segundo Vigotski (2001b), polissêmica e pode ser interpretada de diferentes formas. Mesmo quando a interpretação é proveniente do autor, ele está se utilizando de uma das múltiplas maneiras de interpretação. Para o autor:

Toda obra de arte é simbólica e é infinita a variedade de interpretações que suscita. Não existe uma idéia única, e é impossível uma fórmula que tudo penetre e unifique. Na fábula como no caso mais “elementar”, diz Gornfeld, Potiebnuá demonstrou como podem ser variadas e isonômicas as interpretações e aplicações da obra de arte. Se a fábula pertence ao gênero de obra de arte, a moral do autor não é obrigatória para nós, pois não passa de uma de suas possíveis conclusões (VIGOTSKI, 2001b. p. 325).

Vigotski (2003) não concorda com a utilização da literatura na educação como atividade moralizante, pois a literatura utilizada com o objetivo de moralizar transforma as regras pedagógicas e desvia a atenção da criança unicamente para a dimensão moral, não construindo e nem educando habilidades estéticas.

Vázquez (1999), por sua vez, aponta que a estética possui como função principal explicar uma realidade (humana ou humanizada) de experiências estéticas e artísticas em toda a sua diversidade e tempo histórico. Essa realidade não pode negar o seu componente axiológico<sup>9</sup>. Cabe explicar como e por que os valores estéticos se integram a ele. Todavia, a estética explica esses valores, e não os institui ou prescreve, constituindo-se assim numa ciência do que é e não do que deve ser (Cf. VÁZQUEZ, 1999). Portanto, afastando-se de uma postura prescritiva.

No entanto, a preocupação estética, principalmente no espaço escolar, pode estar presente em um momento anterior ao da narração de histórias. A atividade de contar histórias, para ser uma atividade essencialmente estética, necessita ser anteriormente planejada, porque quem conta histórias “não tem o dom de contar histórias”, mas preparou-se para contá-la (ABRAMOVICH, 1989; GIRARDELLO, 2003).

Segundo Fox e Girardello (2004), o professor ou a professora têm o papel de criar ocasiões para contar histórias, sugerir formas de contar, ouvir

---

<sup>9</sup> “Estudo o teoria de alguma espécie de valor especialmente dos valores morais” (Ferreira, 2004).

e explorar as histórias. Enfatizam a importância de escolher as histórias e prepará-las cuidadosamente para que as crianças possam vivenciar com intensidade o momento e destacam ainda que o gosto pessoal do narrador pela história é a certeza de que sua história merece ser ouvida. Esse seria o primeiro fator da narração bem sucedida (FOX e GIRARDELLO, 2004; SISTO, 2001).

Para contar histórias é importante que o professor e a professora estejam atentos (as): àqueles que contam a história, aos livros que lêem, àqueles que escutam, para tornar a história cada vez melhor e mais fluida para contar e escutar. As professoras e os professores que contam histórias devem criar rituais que auxiliem a eles e às crianças a vivenciarem a história. Isso pode ser uma música antes de começar a história, um sino tocando ou apenas uma expressão que diga “era uma vez...”, mas que prepare a concentração de todos para entrar em outro lugar, o lugar da história (FOX e GIRARDELLO, 2004), fazendo com que desse modo os participantes vivenciem integralmente um ato perceptivo estético.

Perceber e organizar o espaço também são duas ações muito importantes no momento da narração. É necessário um lugar aconchegante, com menos elementos externos que possam tirar a concentração de todos (contadores e ouvintes), para que todos que vivenciem a experiência tenham um prazer estético no momento da narração. Além disso, os elementos cênicos utilizados têm que fazer sentido no momento do conto, porém, eles não são essenciais (UMBELINO, 2005; FOX e GIRARDELLO, 2004).

Assim, contar histórias na escola não diz respeito a uma prática despreparada, pois contar histórias não significa contar de qualquer jeito. É necessário ter uma preparação anterior em benefício da experiência estética e cultural que se deseja vivenciar com as crianças.

## 1. A EXISTÊNCIA DO OBJETO ESTÉTICO

O objeto estético<sup>10</sup> tem, antes de tudo, uma existência física. Um conto ou uma história só chega ao indivíduo se é lido ou contado oralmente por outra pessoa. No primeiro caso são produzidas ondas e imagens que são informadas ao nosso cérebro; no segundo, as letras desenhadas graficamente no papel representam toda a materialidade de que necessita um leitor (Cf. VÁZQUEZ, 1999). Entretanto, para Vázquez (1999) uma existência

---

<sup>10</sup> O termo “objeto estético” é utilizado não como algo de forma inanimada, uma coisa, uma peça ou um artigo, mas como um elemento que faz parte da estética. Neste caso, pode ser a *performance* de um contador de histórias.

unicamente física não tornaria um objeto qualquer num objeto estético. Essa existência do objeto estético se dá unicamente no momento em que o sujeito (espectador, ouvinte, leitor) vivencia uma situação estética com o objeto.

A *performance* da narração oral, a música não ouvida, o teatro, a escultura, o cinema ou o quadro não contemplado, o conto e a poesia não lida possuem com certeza uma preexistência em potencial, porém não se constitui numa existência estética. Para a narração de histórias essa existência só existe no momento da *performance*, no momento em que ela é contada. Para Girardello (2003):

A narração oral de histórias é uma forma de arte que só existe plenamente no momento da performance. Como a dança, o teatro e o canto, deixa apenas rastros incompletos de sua passagem nos suportes físicos que tentam guardá-la. Sua imprevisibilidade é a medida de sua vitalidade, pois só ocorre plenamente no encontro com o receptor. Uma boa metáfora para isso é o rouxinol do clássico conto de Andersen, cujo canto livre irritava tanto o maestro da corte, que este reclamava ao Imperador: “nunca se sabe, majestade, o que ele vai cantar!”, e por isto julgava-o inferior ao rouxinol mecânico capaz de repetir dezenas de vezes a mesma melodia. Isso não significa descuido formal, ao contrário: só o passeio atento pelas imagens da história e a pesquisa prévia dos recursos verbais e corporais mais adequados a sugeri-las às crianças pode gerar a tranqüilidade necessária à partilha “conspirativa”. O que estou chamando de imprevisibilidade é o oposto da rigidez de uma narração presa apenas à forma superficial do texto (GIRARDELLO, 2003. p. 05).

Nesse sentido, um objeto estético precisa necessariamente de uma situação de experiência estética de um sujeito, por meio da audição, contemplação ou leitura (Cf. VÁZQUEZ, 1999). Um objeto estético possui um valor de uso e é consumido como tal, porém não é esgotável em uma única situação estética. O objeto pode fazer parte de inúmeras situações estéticas sem que se esgote: um livro pode ser lido inúmeras vezes, um

quadro contemplado, um espetáculo assistido em diferentes ocasiões, e isso não significa sua consumação nem que deixará de participar de uma experiência singular em cada momento que possuir relação com o sujeito.

Diante disso, podemos perceber com clareza a diferença entre o objeto estético e o objeto científico (teorema, lei), já que o objeto científico se esgota após o sujeito compreender seu significado (Cf. VÁZQUEZ, 1999). O mesmo não acontece com a narração de histórias, pois ao contar uma história o contador utiliza muitas palavras que podem ser diferentes cada vez que for contada, pode improvisar e adaptar a história conforme o público que estiver escutando, tornando a experiência sempre única e, portanto, inesgotável.

O objeto estético, segundo Vázquez (1999), possui uma realidade própria, uma realidade outra (em relação à realidade efetiva das coisas materiais) que, ao ser percebido como tal, não pode ser assumido como puro engano ou ilusão. Desse modo, contar histórias se assemelha a atividade da brincadeira no momento em que elas acontecem. As experiências são reais caracterizando uma realidade outra. Quando se ouve um determinado conto que se pode voar em uma vassoura, não se está diante de algo irreal, mas de algo próprio, peculiar, que nessa determinada situação assumiu uma realidade própria, a estética.

A percepção não é o meio ou o pretexto para a situação estética, contudo, é a própria experiência estética. Assim, é real não só porque é um objeto físico e está enraizado por sua matéria, mas porque, ao ser percebido adquire uma nova e própria realidade (VÁZQUEZ, 1999). Nas palavras de Vázquez (1999),

Não estamos, pois, ante o dilema de realidade ou irrealidade do objeto estético; ou seja, ante a necessidade de situá-lo fora ou dentro do real, mas sim ante a exigência de situá-lo diante dele – por meio da percepção estética – na sua própria esfera da realidade. Para concluir, se o objeto estético está fora da realidade efetiva, tem, no entanto, uma realidade própria que excede aquela: a realidade estética. Portanto não se trata de um objeto irreal. (VÁZQUEZ, 1999. p.124)

Dentro dessa perspectiva, se o objeto estético tem uma realidade própria e a narração de histórias, como um objeto estético, também. Regina Machado (2004, p. 24) comenta esse aspecto. Segundo a autora, quando ouvimos uma história vivemos no momento da narrativa uma experiência única de construção imaginativa “que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do era”.

Quando se ouve uma história se é transportado para um lugar desconhecido que se torna, naquele momento, familiar. É a partir da construção imaginária que, segundo Machado (2004) as histórias dos lugares e épocas que não vivenciamos são compreendidas. Portanto, na atividade da narração de histórias torna-se possível vivenciar uma realidade que não é o aqui e agora, mas uma realidade própria, a realidade estética.

Sobre essa realidade própria da narração de histórias, Dora Pastoriza de Etchebarne (1983, p. 121), no texto *“El arte de narrar: un oficio olvidado”*, afirma que “en el narración de los cuentos realizará el milagre de nos tirar del tiempo cronológico para submergir en el tiempo afectivo, donde el onten y el hoje não existem” .

O objeto estético também pode ser definido pelo seu efeito emocional (ETCHEBARNE, 1983, p. 126). Assim, o objeto não se reduziria à percepção do sujeito, mas ao efeito que ele provoca nesse indivíduo. De acordo com Etchebarne (1983), para Tolstói, a qualidade estética de uma obra artística é determinada pela emoção, pois depende da capacidade de contagiar emocionalmente seus espectadores.

Quanto ao efeito que a arte provoca no indivíduo, pode-se evidenciar uma crítica feita por Vigotski (2001) quando o autor comenta que é um reducionismo atribuir objetivos à educação estética, não apenas de ordem moral, como foi mencionado anteriormente, mas também de ordem social, como aqueles objetivos que descrevem a arte como um contágio de sentimento. Segundo Vigotski (2001), isso reduz a arte a mais comum das emoções estéticas. Para esse autor, a arte é uma concentração da vida, parte dos sentimentos vitais, entretanto realiza certa elaboração de sentimentos. Essa elaboração consiste na catarse: a transformação desses sentimentos em sentimentos opostos.

Com a palavra catarse Vigotski (Cf. 2001b) não pretende reproduzir o conceito de Aristóteles ou elucidar o significado que o pensador grego lhe pretendia atribuir em sua Poética, pois para o autor catarse é a reação estética propriamente dita. Segundo Japiassu (1999, p.54) “a base da catarsis (reação estética) reside no caráter contraditório implícito à estrutura das criações artísticas, na oposição entre material e forma.” Ainda para o mesmo autor, a Teoria da Reação Estética, produzida por Vygotsky, “estabelece que os sentimentos evocados pela obra de arte são retroalimentados pela fantasia ou imaginação e se encontram nela conscientemente organizados para a obtenção da catarsis (reação estética)” (JAPIASSU, 1999, p.54).

Dessa maneira, Vigotski (2001) enfatiza a importância da abordagem psicológica às artes na elucidação do sistema geral da conduta humana e chama à atenção para a especificidade das reações estéticas.

Vázquez (1999), por sua vez, aponta que só um objeto que contagia pela emoção, e faz um espectador vivenciar como próprias as emoções que ele transmite, pode ser considerado um objeto estético, ainda que nem todo efeito emocional tenha uma qualidade estética. Por isso, o objeto estético só existe em uma relação concreta de vivência singular, e, portanto, não pode ser estudado em si, mas na relação com o outro (VÁZQUEZ, 1999).

Para Vigotski (1998), é um equívoco reduzir a reação estética ao agradável e ao sentimento do prazer e da alegria. Para esse autor, a arte é um sentimento social, uma técnica de sentimentos; no entanto, ela não surge apenas do sentimento. É preciso superá-lo, transcendê-lo, em uma nova objetividade, pois a reação estética é uma reação complexa do pensamento e das emoções.

## 2. O SUJEITO NA RELAÇÃO ESTÉTICA: A PERCEPÇÃO

Para Vázquez (1999), a percepção comum é uma atividade humana na qual se entra em uma relação sensível, singular e imediata com um objeto concreto, individual, como por exemplo, a água, e não com o objeto abstrato, ou seja, os componentes químicos da água. A relação estética, portanto, trata de:

Um olhar mais livre na sua apreensão significativa do mundo, pois busca outros ângulos de leitura, não para verdade, mas procurando, na relação estética com ele pré-estabelecida, produzir novos sentidos para a configuração de realidades outras (REIS; ZANELLA; FRANÇA; DA ROS, 2003. p. 10)

Desse modo, os olhares estéticos dependem não somente da visão, mas também das relações que as pessoas estabelecem com o meio, com seus pares e com os objetos. Portanto, as percepções de cada objeto são diferentes para cada indivíduo, embora indivíduos distintos percebam o mesmo objeto. Assim, perceber é sempre um ato particular. Para a percepção de um objeto, os órgãos sensoriais são sempre utilizados e não se pode perceber diretamente todas as suas propriedades ou elementos físicos, mas somente aqueles que são permitidos pela capacidade sensorial do sujeito (Cf. VÁZQUEZ, 1999).

Embora seja necessária a intervenção dos sentidos para a percepção, pode-se captar de um objeto concreto muito mais do que oferecem os dados sensíveis. Por exemplo, no ato de sacudir uma caixa de histórias podem possuir elementos relacionados ao contexto da história em seu interior, o som provocado pelo deslocamento dos objetos estimula as crianças a imaginarem as inúmeras possibilidades que fazem parte daquele contexto, mesmo sem poder vê-los.

Isso acontece também no instante da própria narração da história com a atuação de quem irá narrá-la. Ao ouvir a história as crianças podem imaginar as ações e os acontecimentos, mesmo sem ver nenhum objeto relacionado no enredo. Como diz a música de Paulinho da Viola: “Que a vida não é só isso que se vê / É um pouco mais / Que os olhos não

conseguem perceber / E as mãos não ousam tocar / E os pés recusam pisar...”<sup>11</sup>

Devido à necessidade humana de compreender as coisas, os seres humanos elaboram instrumentos que auxiliam sua percepção. Um cientista pode utilizar-se de instrumentos como microscópio, filmadora, telas eletrônicas, buscando aprofundar as observações para além da percepção comum. O sujeito que percebe o objeto é necessariamente um indivíduo concreto, e o perceber é basicamente uma atividade individual, com grande influência das experiências da vida pessoal. Contudo, todo indivíduo é um ser social. Desse modo, as percepções dos indivíduos sofrem influências de acordo com seu tempo histórico e sua cultura, a partir dos quais organizam os dados que os sentidos lhes proporcionam. As percepções são diferentes de sociedade para sociedade. Assim, toda percepção é ligada ao sujeito social e a sua individualidade, sua experiência e sua qualidade de sujeito individual. (Cf. VÁZQUEZ, 1999)

É importante acrescentar que, conforme Vázquez (1999), os hábitos e os dados sensíveis, que teriam o potencial de se tornarem objetos estéticos, tendem a se tornar regras e normas rotineiras e enfraquecem a capacidade pela qual os dados sensíveis se enriquecem com novos significados. A vida cotidiana tende a se repetir de modo variado e, portanto, automatiza-se. Assim, no cotidiano, os objetos percebidos e o ato de percebê-los perdem o caráter de novo e de riqueza e se reduzem. Essa automatização faz com que se reconheça e se utilize dos objetos com pouquíssima intervenção de nossa consciência. Por exemplo: no primeiro dia que se vai ao trabalho o caminho pelo qual se passa tem o caráter de novidade. Todavia, quando se passa todos os dias pelas mesmas ruas, o caráter de novidade que o percurso tinha na primeira vez diminui e pode-se chegar ao destino final sem mesmo perceber as coisas ao redor.

Como no exemplo trazido por Vázquez (1999), tanto um lenhador que procura num local, a melhor árvore para ser cortada, quanto um cientista em uma relação teórico-cognitiva com o objeto que estuda, a percepção é, antes de mais nada, um meio para se chegar a um fim. O lenhador percebe a árvore que é boa para ser cortada e um cientista percebe um objeto que vai ser pesquisado.

---

<sup>11</sup> VIOLA, Paulinho, CARVALHO, Hermínio Bello de - Sei Lá, Mangueira, Nº 1 [registro sonoro]; in Clássicos do Samba. Brasil: EMI Ministério da Cultura/Gravadora Eldorado 2001.



Nesses casos, em que a função da percepção é apenas mediadora ou que é empobrecida pela automaticidade do dia-a-dia, é que a percepção comum se diferencia da percepção estética. Na percepção estética o objeto deve ser primeiramente percebido como tal, como objeto estético. Ou seja, perceber esteticamente um objeto “é não fazer do ato perceptivo um meio ou um instrumento, mas um fim. É estar preso ao sensível por todo tempo que dura o ato; ou mais exatamente de um emaranhado de linha, cores e contrastes no qual se lê um significado” (VAZQUEZ, 1999 p.144)

Para ilustrar, se um contador conta a mesma história de uma mesma maneira todos os dias, sem deixar que a curiosidade para a próxima história no outro dia se perpetue, o caráter estético se esvai e torna a atividade de contar algo automático. Por isso, o caráter surpresa é sempre bem vindo para poder vivenciar a plenitude de um objeto estético.

Na história: O Homem que Calculava escrita por MalbaTahan (1995),

Um famoso contador de histórias, no meio da sala invadida por fumo negro e espesso, prendia a atenção de um grupo numeroso de ouvintes. Tivemos a sorte de chegar exatamente no momento em que o cheique elmedah, tendo terminado a costumeira prece inaugural, começava a narrativa. Era um homem de seus cinquenta anos, quase negro, a barba negríssima, e dois grandes olhos cintilantes; trazia como quase todos os outros narradores de Bagdá, um amplíssimo pano branco apertado em torno da cabeça por uma corda de pêlo de camelo, que lhe dava a majestade de um sacerdote antigo. Falava com voz alta e vagarosa, ereto no meio do círculo dos ouvintes, acompanhado submissamente por dois tocadores de alaúde e de tambor. Narrava, com entusiasmo, uma história de amor, intercalada com as vicissitudes da vida de um sultão. Os ouvintes não lhe perdiam uma só palavra. O gesto do cheique era tão arrebatado, a sua voz tão expressiva, o seu rosto tão eloqüente, que às vezes deixava a impressão de viver as aventuras que sua fantasia criava. Falava de uma longa viagem. Imitava o passo lento do cavalo fatigado. Aqui encarnava o beduíno sedento procurando, em torno de si, uma gota d'água; ali deixava pender os braços e a cabeça como um homem prostrado. Que admiração me causava o

cheique contador de histórias! Árabes, armênios, egípcios, persas e nômades bronzeados no Hedjaz, imóveis, sem respirar, refletiam na expressão do rosto todas as palavras do orador. Naquele momento, com a alma toda nos olhos, deixavam ver, claramente, a ingenuidade e a frescura de sentimentos que ocultavam sob a aparência de uma dureza selvagem. O contador de histórias andava para a direita e para a esquerda, parava, retrocedia aterrado, cobria o rosto com as mãos, erguia os braços para o céu, e, à medida que se ia afervorando e levantando a voz, os músicos tocavam e batiam com mais fúria. A narrativa empolgava os beduínos; terminada, os aplausos estrugiram no ar. Seguiu-se um linguajar surdo dos presentes; comentavam todos os episódios mais emocionantes da narrativa.

(TAHAN, 1995)

Todos os que escutaram as palavras do contador de histórias vivenciaram um ato perceptivo estético, vivenciaram em toda sua plenitude, envolto pela curiosidade sobre o que viria depois e pela catarse que os envolviam. Deste modo, os ouvintes se encontravam presos ao ato sensível todo tempo que durou a experiência estética de ouvir aquela história contada. Assim, o objeto estético não se transformou em um meio ou um instrumento, mas na própria experiência estética.

Para relacionar a experiência estética com a imaginação Vigostki (2003a) afirma que:

A imaginação é inseparável do pensamento realista, e ela se caracteriza não por uma melhor conexão com o aspecto emocional, não por um grau menor de consciência, não por um grau maior ou menor de concretude; essas particularidades também se manifestam nas distintas etapas do desenvolvimento do pensamento. Para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em afastar-se da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade. Junto com as imagens que se criam durante o processo de cognição imediata com a realidade, o indivíduo cria imagens que são conhecidas como produto da

imaginação. Num nível mais alto do desenvolvimento do pensamento criasse imagens que não encontramos preparadas na realidade circundante (VIGOSTKI, 2003a. p. 129).

Portanto, é nesse afastamento da realidade e em uma atividade relativamente autônoma da consciência, como a narração de histórias, que a “preocupação estética” tem muito a contribuir com o desenvolvimento da imaginação, e com os complexos níveis mais altos do desenvolvimento do pensamento humano. Desse modo, uma proposta pedagógica estética é uma proposta essencialmente humanizadora, que propõe aos sujeitos a percepção das dimensões estéticas das atividades humanas, sem automatizá-las e auxiliando no desenvolvimento de uma consciência humana.

Buscamos, até este capítulo, apresentar alguns elementos para melhor compreender a narração de histórias e percebemos que essa atividade contribui para a ampliação da experiência estética, para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento humano. Desse modo, questionamos: A narração de histórias vem se constituindo como um dos temas de pesquisa no âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil? De que modo as relações entre criança, infância, narração de histórias e escola estão presentes nas pesquisas educacionais?

## Capítulo IV PRINCÍPIO DE UM CAMINHO DA PESQUISA

Ao procurar responder as inquietações sobre as relações entre infância, criança, narração de histórias e educação e a importância da narração de histórias na escola, foi necessário buscar o que vem sendo produzido academicamente no campo da educação.



**FIGURA 6**

Seymour Joseph Guy. *A história de Cachinhos Dourados*. 1870.  
In: BORGES, Maria Luiza X de A. *Contos de Fadas: Edição Comentada e ilustrada e notas de Maria Tatar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

A partir dessa busca, a primeira constatação foi a existência de uma quantidade ínfima de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED que indicam infância, criança e narração de histórias como suas palavras-chave em seus resumos.

Tal constatação foi possível por meio do processo de elaboração conjunta de um relatório, resultado do trabalho de conclusão da disciplina de mestrado intitulada: Seminário I - Linha de Pesquisa: Educação e Infância, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, ministrada pela professora Jucirema Quinteiro, no primeiro semestre de 2007<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> O referido texto foi produzido a partir de um estudo sobre a produção da pesquisa no Brasil na área da Educação, elaborado pelas mestrandas Caroline Machado Costa, Caroline Michele Brunken Karger, Cecília da Silva, Cristina Cardoso Rodrigues, Isabel Azambuja, Isabela Jane Steininger e Rute da Silva, no primeiro semestre de 2007, na disciplina Seminário I, ministrada pela professora Jucirema Quinteiro.

Esse relatório se consistiu no levantamento dos textos que continham as palavras criança e infância, apresentados em todos os grupos de trabalho das reuniões anuais da ANPED, no período de 1993 a 2006.

No entanto, ressalta-se que, dentre todas as pesquisas relacionadas à infância e criança naquele período, totalizando quatrocentos (400) textos, foi encontrado somente um (1) trabalho sobre narração de histórias no ano de 2003, denominado “*Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas*”, escrito por Gilka Girardello.

Para compreender melhor do que trata esse trabalho faz-se necessário um breve resumo sobre seu conteúdo e seus objetivos. Girardello (2003) buscou com esse texto acrescentar densidade conceitual à valorização da narração de histórias, como espaço para a construção de fenômenos individuais, subjetivos, socialmente construídos (intersubjetividade) e produzidos culturalmente. Para isso, a autora divide seu texto em seis (6) partes. Na primeira delas, nomeada de “A compreensão narrativa”, a autora escreve sobre como os adultos inserem desde muito cedo a atividade narrativa na vida das crianças, seja nas músicas cantadas ou mesmo nas conversas dos adultos. No entanto, Girardello (2003) afirma que a intensidade dessa inserção varia de acordo com as relações do meio social e cultural em que a criança vive.

Na segunda parte do texto, Girardello (2003) apresenta a narração como conspiração, como uma atividade dialógica, em que o ouvinte nunca é passivo. A troca não ocorre somente mediante a linguagem, mas também através de ações como arrepios, suspiros e sustos causados pelas emoções que a história desencadeia.

Na terceira parte do texto, intitulada “*A voz*”, a autora aponta que a palavra falada sempre carrega uma carga corporal e, portanto, vai além da sonorização própria da palavra. Outra característica importante da narração de história sem o auxílio do livro, para Girardello (2003, p. 09), “é a sua qualidade melódica, em função da ausência do suporte mnemônico que seria garantido pelo texto escrito”.

Na parte em que Girardello (2003) escreve sobre “*A Presença*” ela afirma que quanto mais próximo do “*estado de presente*” encontrar-se o adulto contador, mais rico será o momento de contar histórias às crianças. Girardello (2003) afirma ainda que a narrativa é uma atividade importante, pois pode ajudar a desenvolver não só o gosto pela literatura, mas também a imaginação.

No último item de seu texto, Girardello (2003) escreve sobre “*A produção narrativa da criança*” e aponta que as crianças começam a desenvolver suas competências narrativas muito cedo, através da relação com os adultos e da interação social de modo geral. Assim, para a autora é

importante que a criança participe de práticas narrativas organizadas culturalmente para que possam desenvolver meios de expressarem e entenderem quem elas são, além de aprenderem a falar sobre o passado e a pensar sobre o futuro.

Concordamos com Girardello (2003) que considera a narração de histórias como uma prática pedagógica essencialmente humana, que atravessa longínquos tempos.

Considerando a importância da narração de histórias e a escassa quantidade de trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, indagamos: quais seriam as razões da escassez de trabalhos sobre a narração de histórias na ANPEd? Será que isso acontece somente na ANPEd? Caso fosse considerado outro universo de produções acadêmicas, tal quadro manteria a mesma configuração? Será que existem poucas pesquisas no Brasil que apresentam a relevância social e acadêmica deste tema?

Decidimos, então, consultar o Banco de Teses da CAPES, já que muitos dos trabalhos de pesquisas apresentados na ANPEd são provenientes de estudos realizados em pesquisas de mestrado e doutorado. Além disso, o espaço virtual é depositário dos resumos de teses e dissertações produzidas nos diversos programas de pós-graduação do Brasil pertencente a CAPES, a agência executiva do Ministério da Educação junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, responsável por elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior.

Inicialmente, no Banco de Teses da CAPES, buscamos as seguintes palavras-chave: contação de história(s), narração(ões) de história(s), narrativa(s) infantil(is) e narrativa(s) oral(is) e atividade(s) narrativa(s).

Selecionamos para a consulta as amostras datadas a partir de 1987, ano de criação do Banco de Teses da CAPES, até maio de 2009<sup>13</sup>.

Foram encontradas trinta e sete (37) teses / dissertações que continham as palavras-chave contação de história(s); cento e oitenta e cinco (185) teses / dissertações com as palavras-chave narração(ões) de história(s); duzentas e oitenta e seis (286) teses / dissertações com as palavras-chave narrativa(s) infantil(is); seiscentos e sete (607) teses / dissertações com as palavras-chave narrativa(s) oral(is), seiscentos e cinquenta e seis (656) teses / dissertações com a palavra-chave atividade narrativa; e, por fim, quarenta e três (43) teses/dissertações com a palavra narração oral conforme pode ser observado na tabela a seguir:

---

<sup>13</sup> Em maio de 2009, data da última consulta efetuada no Banco de Teses da CAPES, tinha publicado em sua página de pesquisa apenas as teses e dissertações defendidas até dezembro de 2007

TABELA 1 – Palavras- chave e número de teses e dissertações no Banco da CAPES

Palavras-chaves	Teses e Dissertações
Contação(ões) de história(s)	37
Narração(ões) de história(s)	185
Narrativa(s) infantil(is)	286
Narrativa(s) oral(is)	607
Atividade Narrativa	656
Narração Oral	43
Total absoluto	1.814

Com o levantamento acima se obteve um elevado número de trabalhos, entre teses e dissertações. No universo encontrado, entretanto, muitos textos estavam repetidos e outros não apresentavam nenhuma relação com a temática de narração de história<sup>14</sup>, já que tinham estrita conexão ao texto narrativo escrito<sup>15</sup> ou narrativa de histórias de vida<sup>16</sup>.

Resolvemos, então, elaborar um levantamento mais detalhado, lendo os resumos dos trabalhos e excluindo todos aqueles que não tivessem ligação com a temática desta pesquisa, além de todos aqueles que se encontravam duplicados. Ficou-se com apenas uma versão de cada pesquisa, resultando num total de sessenta e dois (62) trabalhos.

Nesse último levantamento averiguou-se que as dissertações selecionadas pertencem a diferentes áreas do conhecimento, entre elas destacaram-se: Educação (educação, educação tecnológica, educação especial), Fonaudiologia, Letras (literatura brasileira, teoria e análise

---

<sup>14</sup> Neste trabalho a referência à prática de contar histórias será feita a partir da expressão narração de histórias, pois “contação” de histórias: apesar de ser cotidianamente utilizado para indicar a atividade de contar histórias oralmente e sem livro, é um neologismo

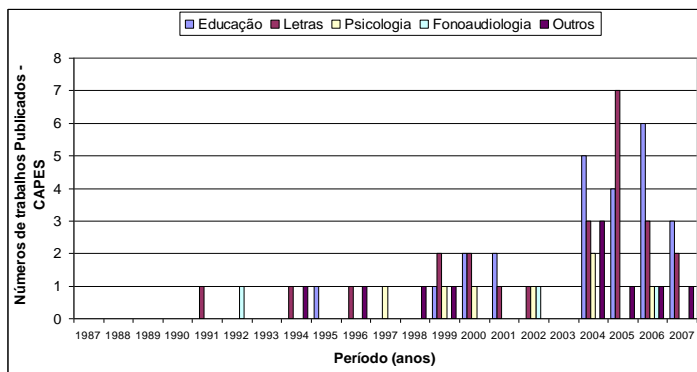
<sup>15</sup> Ao fazer referência ao texto narrativo escrito, reporta-se aqui às pesquisas que tenham como objeto de estudo os textos literários, estrutura textual narrativa e a apropriação do texto escrito pelas crianças.

<sup>16</sup> A metodologia de pesquisa conhecida como história oral ou história de vida “é muitas vezes utilizada por pesquisadores das ciências humanas e consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea” (fonte: <http://www.cpdoCf.gov.br/comum/htm/>). Na área de Educação existem vários trabalhos que também indicam a narrativa de histórias de vida não só como um procedimento metodológico, mas também como uma abordagem teórico-metodológica. Há também quem defenda uma distinção entre narrativa, autobiografia e história.

linguística, teoria literária), Psicologia (cognitiva, social), Ciências da Informação, Comunicação, Neurologia, Matemática e Teatro<sup>17</sup>.

Posteriormente foi elaborado outro levantamento para saber os anos de publicação das pesquisas sobre narração de histórias. Desse modo seria possível verificar qual a constância das pesquisas sobre essa temática no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Como se pode observar no gráfico abaixo<sup>18</sup>, há um número maior de pesquisas sobre narração de histórias entre os anos de 2004 e 2007, enquanto que nos outros períodos ocorreu uma produção nula ou “pequena” sobre essa temática.

GRÁFICO 1 – Número de trabalhos publicados na CAPES separado por ano e área do conhecimento



Já o gráfico a seguir apresenta quantidade de publicações, em porcentagem, nas áreas da Educação, Letras e Fonoaudiologia.

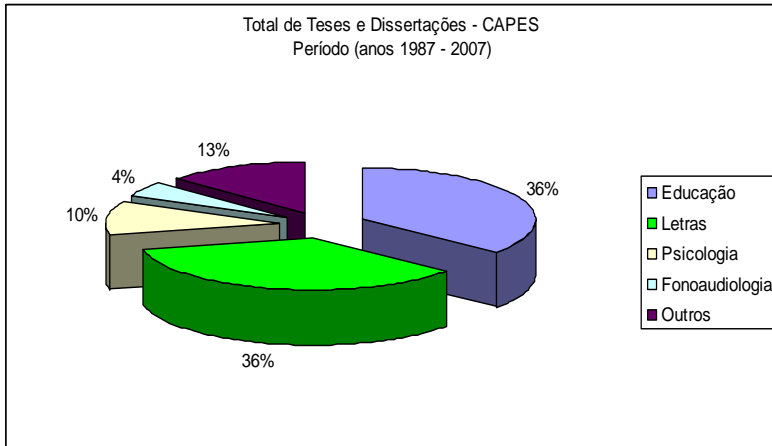
---

<sup>17</sup> Devido ao pequeno número de trabalhos publicados em ciências da informação, comunicação, neurologia, teatro e matemática, este grupo de áreas do conhecimento será referenciado nos gráficos e tabelas com a denominação “outros”.

<sup>18</sup> A tabela referente a este gráfico encontra-se nos Apêndices (tabela A).



GRÁFICO 2 – Porcentagem do total de teses e dissertações por área de conhecimento entre os anos de 1987 e 2007



Percebemos no gráfico acima que setenta e dois por cento (72%), de um total de quarenta e cinco (45) das dissertações e teses sobre narração de histórias publicadas Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 1987 a 2007, são das áreas de Educação e Letras. Especificamente na área de Educação encontramos trinta e seis por cento (36%) das pesquisas – uma porcentagem muito relevante se for considerado que esse número só é igual à produção da área de Letras.

É necessário salientar o número muito escasso de teses de doutorado que estudam a temática na Educação. Foram encontradas apenas duas (2) teses de doutorado, considerando as palavras-chave e os critérios mencionados anteriormente.

TABELA 2 - Títulos, autores, anos de defesa e instituições das teses de doutorado levantadas na CAPES

TÍTULO DA TESE	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
A Contação de histórias no ensino de Literatura e na Formação do Leitor: Um estudo de caso.	GOMES, Adrino Lopes	2001	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
A Língua Materna na Primeira série do ensino Fundamental: As narrativas como fonte de imaginação criadora	CHAGAS, Lilane Maria de Moura	2006	Universidade de São Paulo

Considerando ainda os critérios acima, obteve-se um total de vinte e duas (22) dissertações de mestrado, conforme tabela a seguir:

TABELA 3 – Títulos, autores, anos de defesa e instituições das dissertações levantadas

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
A narrativa em crianças de três a seis anos	SCHIMIDT, Maria Helena Costa Braga	1995	Universidade do Estado de São Paulo
Tudo era uma vez no tempo em que sempre será: o contador de história na perspectiva da formação do leitor	GOMES, Adriano Lopes	1999	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
A (des)ordem das falas: relevos invisíveis na geografia da cidade	TEIXEIRA, Cláudia Hlebetz	2000	Universidade Federal Fluminense
A narrativa de crianças em interação na pré-escola: um estudo sobre seus conhecimentos	LIMA, Elizabeth	2000	Universidade Estadual de Campinas
Os filhos da carochinha: a contribuição da literatura na estrutura da linguagem em crianças de educação infantil	FREITAS, Alessandra Cardozo de	2001	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Cadê a escola que estava aqui?	FIDALGO,	2004	Universidade

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
Uma procura e alguns indícios de uma escola, colhidos através da leitura das histórias infantis	Lúcia Maria da Cruz		Federal Fluminense
“Era uma vez”...: a prática docente revisitada pela contação de história	FONSECA, Adriana Beatriz Da Silva	2004	Universidade de Uberaba
A relação Avós Netos e o resgate do mundo vivido com literatura infantil	SANTOS, Leda Beatriz Romano dos	2004	Universidade Federal de Santa Maria
Quem conta um conto: A narração de histórias na escola e suas implicações pedagógicas	BELLO, Sérgio Carneiro.	2004	Universidade Federal de Santa Catarina
Conta outra vez: O texto literário como suporte mediador do desenvolvimento das narrativas orais	GONDIM, Meire Virginia Cabral	2004	Universidade Federal do Ceará
Recontando histórias: a leitura e a visão do mundo da pré-escola	DONATO, Daniela	2005	Universidade Federal de São Carlos
Contando histórias na sociedade do espetáculo	MAZAN, Adriana Lino Alcântara	2005	Universidade Católica de Goiás
A literatura infantil e a relação lúdica com a leitura: pratica docente em oficinas de histórias nas series iniciais	BERMUDEZ, Maria da Graça Queiros	2005	PUC-Rio Grande do Sul
A narração de Histórias no contexto escolar: A experiência do pró Leitura	UMBELINO, Janaina Damasco	2005	Universidade Federal de Santa Catarina
Contando Histórias para crianças com deficiência: uma possibilidade de atuação fonoaudiológica e estimulação da linguagem	MARA, Silvia Cristina	2006	Universidade Presbiteriana Mackenzie
O desenvolvimento da narrativa da criança pequena	MANOLA, Terezi nha da Penha de Jesus	2006	Universidade Federal do Espírito Santo
A narrativa em ambientes	GOMES,	2006	Universidade

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
informatizados: Análise da atividade proposta no (Compact Disc Reading Memory) “Recontando histórias”	Maria Aparecida Faria		Federal de Minas Gerais
Contar e ouvir histórias: Um Diálogo de coração para coração acordando imagens	RUBIRA Fabiana, de Pontes	2006	Universidade do Estado de São Paulo
O recontar histórias para crianças surdas	HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira	2006	Centro Universitário Moura Lacerda
Utilização de contos de fadas e atividades simbólicas na compreensão das crianças vitima de violência.	ALVES, Heliana Castro	2007	Universidade Federal de São Carlos
Os Contos de fadas e a Educação Infantil	BARROS, Rosene Teixeira	2007	Universidade de São Marcos
Educação infantil e contação de histórias: Memórias e práticas.	ROSA, Claudia Bernadelli da Rosa	2007	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

É legítimo verificar que das vinte e duas (22) dissertações selecionadas, nove (9) foram defendidas em universidades federais, duas (2) em universidades estaduais, três (3) em universidades católicas e cinco (5) em outras universidades.

Quanto ao universo total de Estados brasileiros em que se enquadram essas pesquisas, seis (6) são de São Paulo; duas (2) do Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Minas Gerais e uma (1) do Ceará e do Rio Grande do Sul. Constatamos por meio da leitura dos resumos de todas as dissertações defendidas na área de Educação que, do universo total, 19 (dezenove) trazem pelo menos umas destas palavras: infância(s), infantil(s), estudante(s), aluno(s) ou criança(s). A maioria dos resumos se refere aos sujeitos que atuam e estudam desde a educação infantil até a quinta série do ensino fundamental<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Os textos dos resumos são apresentados no Anexo ou nos Apêndices? (tabela C).

## 1. A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Dando continuidade ao levantamento do que tem se pesquisado sobre narração de histórias no Brasil, elaboramos uma síntese através da análise dos resumos das dissertações escritas entre os anos de 1987 e 2007, sobre a produção científica relacionada à narração de histórias na área educacional.

Quando organizamos o levantamento quantitativo, percebemos que não houve uma produção de pesquisas sobre narração de histórias durante os 8 (oito) primeiros anos do Banco de Teses da CAPES na área da Educação brasileira no âmbito do mestrado. Questionamos então, por que a narração de histórias só começou a aparecer efetivamente nos dados da pesquisa educacional brasileira a partir da metade da década de 1990.

No fim da década de 1980 e início década de 1990 houve uma grande diversificação de trabalhos em relação as suas temáticas e as suas formas. Esse fato aconteceu devido a algumas preocupações dos pesquisadores com os fatores extra-escolares, o que já vinha ocorrendo desde o início da década de 1980.

No entanto, na década de 1990, a maior preocupação dos pesquisadores era examinar as situações reais da sala de aula. Exemplo disso foi o impacto dos estudos sobre o fracasso escolar e a quantidade de trabalhos sobre o ensino e políticas dos anos de 1990<sup>20</sup>.

A narração de histórias é uma atividade que acontece no dia a dia da escola brasileira desde a década de 1920<sup>21</sup>, todavia, as pesquisas, publicadas pela CAPES, da área da Educação só iniciaram sua preocupação sobre o cotidiano escolar na década de 1990, deste modo chamamos a atenção para um ano marco na pesquisa sobre narração de histórias na educação: o ano de 1995, data da primeira produção sobre a temática de narração de histórias registrada no Banco de Teses da CAPES, sob a forma

---

20 Esses dados foram coletados a partir de um estudo sobre a produção da pesquisa no Brasil na área da Educação, elaborado pelas mestrandas Caroline Machado Costa, Caroline Michele Brunken Karger, Cecília da Silva, Cristina Cardoso Rodrigues, Isabel Azambuja, Isabela Jane Steininger e Rute da Silva, no primeiro semestre de 2007, na disciplina Seminário I, ministrada pela professora Jucirema Quinteiro.

21 Como poderemos verificar no subcapítulo 3.2 denominado: Trabalhos anteriores aos registros do Banco de Teses da Capes e da ANPED

de dissertação de mestrado intitulada “A narrativa em crianças de três a seis anos de idade”, escrita por Maria Helena Braga Shimidt, defendida na Universidade de São Paulo (USP).

A autora apresenta a narrativa como uma necessidade humana, que permeia as relações de seus sujeitos através da troca de experiência, e destaca a atividade de narrar histórias como essencial, na medida em que se constitui num instrumento de comunicação humana que atende aos aspectos afetivos e intelectuais das crianças.

Após quatro anos sem nenhuma produção sobre narração de histórias na pesquisa educacional brasileira no âmbito do mestrado, encontramos no ano de 1999 a pesquisa de Adriano Lopes Gomes, que já em seu título demonstra uma preocupação da atividade de contar história com o objetivo de incentivar / formar um leitor: “Tudo era uma vez no tempo em que sempre será: O contador de Histórias na perspectiva da formação do leitor”.

O autor afirma que a narração de histórias por muito tempo possuiu uma importância social por disseminar a cultura e a diversão, até que atingiu um declínio e posteriormente uma revitalização, momento esse que a prática de contar histórias começou a ser difundida em salas de aula, espetáculos e ambientes públicos, catalisando o prazer e a atenção das pessoas. Em sua pesquisa, o autor analisa a eficácia da narração como atividade que auxilia, de modo diferente, os alunos a chegarem ao “mundo das Letras” para um processo extenso de formação de leitores.

No ano 2000 foram defendidas duas dissertações. A primeira delas, “A (des)ordem das falas: Relevos invisíveis na geografia da cidade” (TEIXEIRA, 2000), teve como questão central o entendimento de que a ação de educar é uma prática que deve ser realizada em espaços institucionalizados e não-institucionalizados. No caso dessa pesquisa, as observações sobre a prática educativa se deram em um espaço não-institucionalizado, ou seja, nos espaços coletivos de uma determinada cidade. Segundo a autora, a perda dos espaços e sentidos para trocas de experiências narrativas dos sujeitos se constitui na maior dificuldade para a realização de práticas educativas não-institucionalizadas.

Na segunda dissertação, cujo título é “As narrativas de crianças em interação pré-escolar: um estudo sobre seus conhecimentos” (LIMA, 2000), a autora adota o referencial da teoria de Piaget e revela que mesmo que as histórias contadas para crianças tenham um descompromisso com a realidade, as crianças possuem uma visão realista dos conteúdos das histórias e tentam ser fiéis quando as recontam.

No ano de 2001, é defendida apenas uma dissertação, que terminou por se tornar um marco importante para as pesquisas sobre infância no

Brasil, pois é a primeira dissertação em que se escreve sobre narração de histórias e se indica a tentativa de escutar as crianças (sujeitos da pesquisa), além de ser a primeira dissertação a citar que a narração de histórias contribuiu para o desenvolvimento da imaginação. Na dissertação intitulada “Os filhos da carochinha: a contribuição da literatura na estrutura da linguagem em crianças de educação infantil” (FREITAS, 2001), a autora se utiliza de contos e histórias contados pelas crianças em textos orais e escritos. Freitas (2001) destaca que a ação de recontar histórias permite que a criança estruture a sua linguagem oral, escrita e imagética.

Outra ênfase necessária se dá no ano de 2001, quando ocorre a defesa da primeira tese de Doutorado em Educação relacionando o tema da narração de histórias. Escrita por Adriano Lopes Gomes ela se intitula “A Contação de histórias no ensino de Literatura e na Formação do Leitor: Um estudo de Caso”. Verifica-se, portanto, que este foi o primeiro pesquisador que deu continuidade aos seus estudos sobre a narração de histórias, apresentados em 1999 com uma pesquisa de mestrado, também sobre a narração de histórias e a formação do leitor.

O ano de grande produção sobre a narração de histórias, em nível de mestrado, na pesquisa educacional brasileira foi o ano 2004, fato que também ocorreu em outras áreas do conhecimento relacionadas, como mostrou gráfico 1 (um).

No total, encontramos cinco dissertações defendidas na área educacional, dentre elas, destaca-se três pesquisas: “*Cadê a escola que estava aqui? Uma procura e alguns indícios de uma escola, colhidos através de histórias infantis*”, escrita por Lúcia Maria Fidalgo (2004), a dissertação intitulada “*Conta outra vez...: O texto literário como suporte mediador do desenvolvimento das narrativas orais*”, de autoria de Meire Virginia Gondim (2004) e, por fim, “*Quem conta um conto: A narração de histórias na escola e suas implicações pedagógicas*”, escrita por Sérgio Bello (2004). Essas três dissertações tiveram um ponto em comum: três dissertações em um mesmo ano mencionam a imaginação como conceito importante para a prática, aspecto que só havia sido mencionado somente em uma pesquisa no ano de 2001.

Outro ponto que merece destaque é a relação direta que essas três pesquisas, juntamente com a dissertação “*Era uma vez...: A prática docente revisitada pela contação de histórias*”, de autoria de Adriana Beatriz da Silva Fonseca (2004), elaboram entre a prática de contar histórias e a formação do leitor.

No ano de 2005 o número de produções sobre a temática foi um pouco menor do que no ano anterior: 4 (quatro) dissertações. Nesse ano, diferentemente dos outros, surge a idéia de narração de histórias como

produção de sentido para aqueles que contam e para aqueles que ouvem histórias. Isso ocorreu em três das quatro dissertações, a saber: “*Recontando histórias: a leitura e a visão de mundo do pré-escolar*”, de Daniela Donato (2005), “*A Narração de histórias no espaço escolar: A Experiência do Pró Leitura*”, de Janaina Umbelino (2005) e a dissertação intitulada “*Contando histórias na sociedade do espetáculo*”, de Adriana Lino Alcântara Mazan (2005).

Duas dissertações apresentam a narração de histórias como foco para a leitura ou alfabetização. São elas: a dissertação mencionada acima escrita por Donato (2005) e a pesquisa denominada “*A literatura infantil e a relação lúdica com a leitura: Prática docente em oficina de histórias das séries iniciais*”, escrita por Maria da Graça Bermudez (2005).

Em 2006, foi defendida uma dissertação que pela primeira vez buscou elaborar um estudo sobre as dimensões estéticas da narração de histórias como tema central do seu trabalho. Esta dissertação intitulou-se “*Contar e ouvir estórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens*”, escrita por Fabiana de Pontes Rubira (2006), e considerou a narração de histórias como uma prática que propicia um aprendizado imaginativo em si, e não uma atividade que visa suprir a instrumentalização. Para tanto, fundamentou-se na teoria de autores: Bachelard, Merleau-Ponty, Campbell, Mircea Eliade, Dewey, Freinet e Cecília Meireles.

Nesse ano também foi defendida a segunda tese de doutorado na área da Educação que estudou a narração de histórias, intitulada: “*A língua materna na primeira série do ensino fundamental: As narrativas como fonte de imaginação criadora*” cuja autora é Lilane Maria de Moura Chagas (2006). A tese, segundo sua autora, teve como objetivo compreender as narrativas canônicas e não-canônicas (orais e escritas) que se manifestam no ensino da língua portuguesa na primeira série do ensino fundamental. Para isso, a pesquisadora utilizou as contribuições teóricas de Vigostki e Leontiev<sup>22</sup>.

Outro acontecimento nas pesquisas desse ano foram os estudos relacionados à prática das histórias como possibilidade de aquisição e desenvolvimento da linguagem com crianças portadoras de necessidades especiais<sup>23</sup>. Dentre essas pesquisas destacamos aqui “*O recontar de histórias em libras para crianças surdas*”, dissertação de mestrado, escrita

---

<sup>22</sup> Leóntiev (1903-1979) foi um psicólogo russo que a partir do ano 1924 começou a trabalhar com L.S Vigostki (Golder, 2004).

<sup>23</sup> Utilizo a denominação crianças portadoras de necessidades especiais, pois está é a nomenclatura utilizada pelo MEC na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.



por Aparecida Helena Ferreira Hachimine (2006) e “*Contando história para crianças com deficiência: uma possibilidade de atuação fonoaudiológica na estimulação da linguagem*”, cuja autora é Silvia Cristina Marra (2006).

Outro destaque foi a primeira dissertação sobre narração de histórias que afirma em seu resumo pesquisar a partir da Psicologia Histórico Cultural, tendo como referência principal os estudos de Vigotski. Essa pesquisa foi intitulada “*O desenvolvimento da narrativa na criança pequena*”, escrita por Terezinha da Penha Manola (2006).

Em 2007 foram elaboradas três novas dissertações, sendo que uma delas utiliza a narração de histórias como meio de investigar casos de crianças vítimas de violência doméstica e considera o conto de fadas como um importante instrumento para o desenvolvimento emocional da criança. Essa dissertação recebeu o título de “*Utilização de contos de fadas e atividades simbólicas na compreensão das crianças vítimas de violência*”, escrita por Heliana Castro Alves (2007).

As outras duas dissertações trazem como foco a narração de histórias na educação infantil e a sua importância para as crianças desse sistema de ensino. Essas duas dissertações receberam o título de “*Educação infantil e Contação de Histórias: Memória e Prática*”, cuja autora é Claudia Belardineli da Rosa (2007), e “*Os Contos de fadas e a Educação Infantil*”, escrita por Roseane Teixeira Barros (2007).

Depois de exposto um panorama das pesquisas sobre narração de histórias na área Educacional no Brasil chamamos a atenção para o fato que as pesquisas sobre narração de histórias começaram a aparecer no Banco de Teses da CAPES apenas no ano de 1995. E assim questionamos: Será que a narração de histórias nunca foi discutida nas décadas anteriores, mesmo sabendo-se que já existiam professores universitários preocupados com a temática?

## 2. TRABALHOS ANTERIORES AOS REGISTROS DO BANCO DE TESES DA CAPES E DA ANPED

Embora as dissertações sobre narração de histórias comecem a aparecer no Banco de Teses e Dissertações da CAPES somente a partir de 1995, os trabalhos preocupados com a temática, apesar de escassos, não são tão recentes no Brasil.

Particularmente na área educacional encontramos algumas teses que foram publicadas em 1927 na Conferência Nacional de Educação, na cidade de Curitiba. Dentre elas, está a de Delia Rugai<sup>24</sup> (1927), da Escola Complementar de Curitiba, que escreve a tese *“Literatura e a Escola Primária”*. Rugai (1927, p. 307) inicia sua tese escrevendo que educar é dar condições à criança de “cumprir um dia, do melhor modo possível, o destino da vida”, e acrescenta: “convém despertar nela o sentimento de amor as letras, tesouro incomparável de saber e de beleza, que espigará no caminho luzes e flores magníficas”.

A idéia de criança apresentada pela autora compreende àquela como detentora de uma alma infantil, pura, inocente, que tem valor e brilho em si própria e, como um diamante, necessita ser lapidada. A criança, segundo Rugai (1927, p. 308), é “uma literata em miniatura, é compassiva e solidária, a chorar com os que choram, a perdoar aos que magoam, a consolar os que sofrem, a apaixonada da verdade e da justiça, a possuidora de maneiras modestas e gentis”.

A autora relata que as crianças têm preferência por contos e narrativas, pois esses fazem parte de um mundo encantado. Os professores podem, portanto, se utilizar desse tipo de literatura como algo educativo, desde que contenham histórias adequadas à idade das crianças.

Ainda segundo Rugai (1927), as histórias servem como meio de fortalecer ou desabrochar valores humanos latentes no espírito infantil, pois exercem um fascínio que fazem com que as crianças não consigam distinguir o que é real do que é do mundo fantástico. O adulto tem, portanto, o papel de orientar a criança, pois a história, quando dissociada da razão, pode ser perigosa para a criança, mas isso deve ser feito sem oprimi-la para que alimente “sonhos que suavizam a existência, embalando num mundo de quimera” (RUGAI, 1927. p.308).

Para Kuhlmann Jr (2001), é no período da década de 1920 que surgem idéias ufanistas que fortaleceriam ideais relacionados à nação, ao

---

<sup>24</sup> Delia Rugai foi professora normalista do Grupo Escolar anexo à escola normal na cidade de Ponta Grossa, situada no Estado do Paraná, no início do período republicano brasileiro.

amor à pátria, à bandeira e ao exército brasileiro. Rugai (1927) compartilha dessas idéias e acredita na importância da escola para preparar a criança para ser um futuro cidadão, considerando que para isso são importantes os ensinamentos cívicos em uma educação literária. A autora enfatiza que se deve, desde cedo, inculcar na criança o amor à pátria, o respeito às leis que regem o país e o sentimento de civismo.

Outra obra muito importante para os autores que discutem a narração de histórias no Brasil é “*A Arte de Ler e Contar Histórias*”, de Malba Tahan<sup>25</sup> (1957). Segundo Machado (2004), Malba Tahan, na metade do século XX, lecionou uma disciplina denominada “*A arte de contar histórias*” e publicou um livro com o mesmo título. Nesse livro, escrito para professores, Malba Tahan cita muitos outros autores das décadas de 1920 e 1930, entre eles Anísio Teixeira, um dos pioneiros do Manifesto da Escola Nova.

Tahan destaca a importância das histórias para as crianças e traz sugestões práticas sobre como contar uma narrativa prendendo a atenção do público. No entanto, em seu texto é perceptível uma compreensão da narração de histórias com um propósito muito didático. Além disso, há também a intenção moralizante das histórias e da narração, presente no texto do autor.

O livro destaca também a necessidade de a história agradar a criança, devendo diverti-la, estimulando sua imaginação e inteligência. E para que as histórias alcancem seu objetivo, Tahan apresenta sugestões de como elaborar um repertório de histórias adequado à faixa etária das crianças que irão ouvir, junto com exemplos de histórias e comentários sobre como contá-las. Além disso, o livro apresenta comentários de autores e educadores sobre a arte de ler e contar histórias, destacando a importância das histórias no auxílio à aprendizagem da criança, no estímulo ao gosto pela leitura e no desenvolvimento da imaginação e dos valores morais – o ensinamento sobre o que é certo ou errado.

Em muitas passagens do livro, encontram-se referências da contribuição pedagógica das histórias, à idéia de criança e infância como algo pueril e como preparação para vida adulta:

Deve a história ensinar, instruir, educar em suma? Sem a menor dúvida... É bem possível que tenhamos esquecido muitas das histórias

---

<sup>25</sup> Malba Tahan é o pseudônimo do prof. Júlio César de Mello e Souza, matemático e escritor nascido no Rio de Janeiro em 1895. O autor é muito conhecido pelo livro “Homem que Calculava”, entre outros.

que nos foram contadas, na quadra feliz da meninice. Cumprindo a norma preconizada por São Paulo, deixamos de parte, ao atingir a idade adulta, o que era próprio da criança. Mas os ensinamentos ficaram, não sofreram a erosão do tempo, porque não se entende somente com a fase puerícia, senão com toda a duração da vida humana (TAHAN, 1957. p.10, grifo nosso).

Como se pode observar, Rugai (1927) e Malba Tahan (1957) apresentam diferentes idéias sobre a infância e criança e divergem sobre os objetivos das histórias que devem ser contadas para esses sujeitos.

Verificando as dissertações sobre a narração de histórias e persistindo na busca por saber em que outros lugares encontraríamos textos acadêmicos sobre a temática, surgiu a seguinte questão: Quantos artigos existem sobre narração de histórias nos periódicos da revista *Perspectiva*, pertencente ao Núcleo de Publicação do Centro de Ciências da Educação da UFSC, referência nacional em artigos educacionais?

Revista *Perspectiva* publica artigos desde o ano 1983, possuindo a avaliação “Nacional A”, da Qualidade da CAPES. Ao longo dos seus vinte e seis (26) anos a revista publicou cinqüenta e quatro (54) volumes, com um total de quatrocentos e setenta e seis (476) artigos publicados sendo que entre eles somente um (1) foi publicado sobre a temática “narração de histórias”, no ano de 1987 por Maria Betty Coelho Silva<sup>26</sup>.

No artigo nomeado de “*O contador de Histórias no contexto da literatura infantil*” Silva (1987) afirma que a atividade de contar está presente nos diferentes contextos da sociedade: nas creches, escolas, bibliotecas, praças, orfanatos, cursos, hospitais, leprosários, penitenciárias e nos abrigos de idosos, porque contar histórias é, segundo a autora, “uma necessidade inerente ao homem, que pode encontrar na história a mais íntima forma de identificação e catarse” (SILVA, 1987. p.14).

A autora defende também o livro como referência para o contador enriquecer seu repertório de histórias para serem contadas, sendo que ele

---

<sup>26</sup> Maria Betty Coelho Silva foi diretora da Divisão de literatura Infantil e Juvenil da Fundação cultural do Estado da Bahia no ano de 1987 (SILVA,1987) e Segundo Coutinho (2007) no ano de 2007 Silva assumiu a academia Baiana de Educação Além disso, ela é autora de inúmeros livros, como “Contar histórias: uma arte sem idade” (1986).

deve fazer um trabalho de recriação das histórias ao transformar o texto escrito para o oral, voltando assim à essência original das muitas histórias registradas em livros que a princípio se configuravam com as histórias orais da cultura popular (SILVA, 1987).

Sobre o momento da narração das histórias Silva (1987) o descreve assim:

A alegria toma conta das crianças quando lhes é anunciado: “Agora vou contar uma história”. Atenção se concentra e se fortifica. O “era uma vez” [...] Levanta a cortina de um mundo novo que se escapa a realidade imediata, suscita em troca uma realidade simbólica dotada de intensidade tal, que as relações que nela se dão podem tomar uma matriz fascinante, oferecendo a ocasião expandida de enriquecer e sensibilizar a criança. Faz gosto observar-se sua expressão fisionômica, enquanto dura a narrativa, e como se dêssemos a mão e entrássemos de mansinho no reino da fantasia (SILVA, 1987. p. 20)

Silva (1987) escreve que as histórias contadas, além de deixarem a crianças felizes, satisfazem a necessidade básica da criança de nutrir a sua imaginação. Após a narrativa as crianças expressam-se em relação à história contada através de comentários, revelando sua opinião e avaliação da história e desenvolvendo sua capacidade de se comunicar.

A autora ainda afirma que contar história tem suas “técnicas e segredos” como todo tipo de arte, no entanto como sua matéria prima é a palavra tudo depende de “um certo dom”, que pode ser desenvolvido e cultivado, desde que se goste de criança e se reconheça a importância da história.

A autora finaliza apontando que contar histórias não pode transformar-se em uma exigência utilitária e que o planejamento e o estudo da história garantem a quem vai contá-la as condições necessárias para contar uma história de uma maneira natural e segura.

Até o momento buscamos compreender os principais conceitos escolhidos como objetos de estudo desta dissertação por meio da apresentação de estudos e leituras feitas no decorrer da pesquisa. Depois apresentamos os resultados do levantamento bibliográfico da produção científica relacionada à infância, criança e narração de histórias – no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Posteriormente, sistematizamos os resumos contidos nos trabalhos de pesquisa selecionados anteriormente e elaboramos um estudo introdutório sobre o que diz a produção científica sobre narração de histórias, infância, criança e educação, entre os anos de 1987 e 2007. E em seguida apresentamos uma pequena síntese do único artigo encontrado Revista Perspectiva que publica artigos desde o ano 1983.

Diante da apresentação de todos os resumos das dissertações e teses na área Educacional no Banco de Teses da CAPES e das pesquisas anteriores à publicação destas produções, questionamos qual a importância da narração de histórias no espaço escolar apresentadas nas dissertações de mestrado na área da educação?

Nas produções de Rugai (1927), Malba Tahan (1957) e Silva (1987), pesquisas escritas no período anterior ao das primeiras dissertações publicadas no Banco de Teses da CAPES, já percebemos que todas valorizam a narração de histórias para crianças na escola. Isso se dá pelo fato de acreditarem que a narração de histórias pode contribuir no desenvolvimento da leitura, dos valores humanos, da imaginação e da inteligência da criança.

Já nos resumos das dissertações disponíveis na CAPES entre os anos de 1987 e 2007, percebemos ainda que as dissertações apresentam uma gama maior de motivos pelos quais devemos narrar histórias para as crianças dentre eles destacamos: Que narração de histórias pode contribuir para a troca de experiências entre os sujeitos que vivenciam as histórias, para a formação de leitores, para a formação das linguagens orais imagéticas e escritas, para o desenvolvimento emocional das crianças e para a produção de sentidos de quem ouve e conta histórias.

De tal modo, para dar continuidade a esta dissertação é necessário relembrar as questões que nos fizeram chegar até aqui: Qual a relação que elas fazem entre criança, infância, educação e narração de histórias? E ainda como as pesquisas na área educacional compreendem a importância da narração de histórias na escola?

Na tentativa de responder tais questões, de forma mais concisa, rememoramos que na ocasião do exame de qualificação deste projeto de dissertação, realizado em abril de 2008, as componentes da banca examinadora<sup>27</sup>, considerando o que foi apresentado – as possíveis relações do conteúdo dos resumos das dissertações com os temas investigados pela linha de Pesquisa Educação e Infância, com destaque à necessidade de estudar as relações entre narração de histórias, infância e escola –, chegaram

---

<sup>27</sup> Professoras Gilka Girardello, Jucirema Quinteiro e Maria Isabel Batista Serrão.

à conclusão de que seria mais adequado restringir o universo a ser pesquisado para as quatro pesquisas que pareciam abordar as referidas relações.

Com base nessas explorações iniciais, optamos então por considerar somente as dissertações do campo educacional, área de interesse para esta pesquisa. Tal opção deve-se à constatação de que no nível do mestrado, pelas características históricas postas, especialmente no que se refere ao necessário acúmulo de experiência de pesquisa para a elaboração de um trabalho com a qualidade requerida, a análise de pesquisas realizadas no âmbito do doutorado poderia se tornar insatisfatória e inconsistente.

Assim as dissertações escolhidas foram: *“Era uma vez...: A prática docente revisitada pela contação de histórias”* (FONSECA, 2004), *“Quem conta um conto: A narração de histórias na escola e suas implicações pedagógicas”* (BELLO, 2004), *“A narração de histórias no contexto escolar”* (UMBELINO, 2005) e *“Tudo era uma vez no tempo em que sempre será: O contador de histórias na perspectiva da formação do leitor”* (GOMES, 1999).

Contudo esta última, depois de uma busca incessante, não foi possível o acesso ao seu texto na íntegra e por isso ela não pôde ser objeto de análise. Assim, apenas três dissertações foram encontradas, duas delas em sua versão final e uma na versão que foi entregue à banca, sem a revisão final do pesquisador.

## Capítulo V CONSTATAÇÕES E INQUIETAÇÕES

Sobre as condições sociais das pesquisas de mestrado no Brasil, hoje, percebemos que tais pesquisas são realizadas em um exíguo período de tempo: os pesquisadores têm apenas dois anos para a realização da dissertação desde sua entrada nos programas de pós-graduação até o dia da defesa. O primeiro ano de mestrado é voltado quase que exclusivamente para que os mestrandos frequentem as disciplinas necessárias e o segundo ano é destinado à pesquisa propriamente dita.

Além disso, sabemos que toda pesquisa de mestrado deve ter um foco, um objetivo, por isso, além do pouco tempo para a formação do pesquisador e para a elaboração de uma dissertação de mestrado, nem tudo o que se gostaria de discutir poderá ser abordado.

Ao fim das pesquisas, quando essas estão aparentemente acabadas, esgotadas, é justamente o momento em que as temáticas e as idéias tendem a se expandir. Isso acontece principalmente a partir dos debates e das questões levantadas diante do produto cristalizado da pesquisa: a dissertação. Portanto, uma pesquisa de mestrado tem como finalidade central oferecer alguns elementos para que outras pesquisas, em outros níveis possam ser realizadas, conforme já mencionava Saviani (2002).

Cabe agora voltarmos a nossa questão principal: como as dissertações de mestrado na área de educação abordam as relações entre criança, infância, escola e narração de histórias na escola?

Realizada a exposição introdutória de alguns aspectos sobre as relações entre imaginação criadora e as dimensões estéticas da narração de histórias, passamos a apresentar uma síntese dos conteúdos tratados nas dissertações selecionadas à questão acima mencionada.

Assim o objetivo dos próximos itens é apresentar as dissertações selecionadas, englobando um breve relato dos conteúdos nelas tratados e as constatações referentes às relações entre criança, infância, escola e narração de histórias na escola.

No entanto, para um esclarecimento final sobre como chegamos a essas conclusões sobre o entendimento dessas noções entre os autores analisados, afirmamos aqui que tomamos como base as nuances apresentadas nos escritos de Fonseca (2005), Bello (2004) e Umbelino (2005), quando esses autores escrevem sobre narração de histórias e citam escola, crianças e a infância desses sujeitos, mesmo que não façam uma análise teórica específica sobre as relações entre: infância, criança e escola

A partir das dissertações dos autores acima, levantamos algumas constatações e inquietações, na busca de melhor compreendê-las. Um



aspecto que é necessário realçar, é que todas as pesquisas apresentadas encontram-se na área educacional e tem a escola e seus interlocutores (professores- crianças) como objeto de investigação.

## 1. A INFLUÊNCIA DA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÁTICA DOCENTE

A primeira pesquisa a ser referenciada é denominada “*Era uma vez’... A prática docente revisitada pela contação de histórias*”, elaborada por Adriana Beatriz Fonseca junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, no Estado de Minas Gerais, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Clare Monteiro. A dissertação foi organizada em 4 (quatro) capítulos subdivididos em catorze (14) subcapítulos, além da introdução e conclusão.

A autora da dissertação, Adriana Beatriz Fonseca, é formada em Pedagogia e participa de um grupo de contadores de histórias chamado “Fluistória”. Atualmente, no ano de 2009, a autora trabalha na Biblioteca Pública Municipal Bernardo Guimarães, em Uberaba, Minas Gerais<sup>28</sup>.

Essa pesquisa possui como objetivo principal investigar a prática dos professores que freqüentam o curso de formação continuada, buscando novas possibilidades e perspectivas para a prática docente através da prática de contar histórias.

A autora levanta a hipótese de que contar histórias pode ser uma metodologia eficiente, e a partir dela elabora o seguinte questionamento: “afinal, será a contação de histórias uma forma metodológica enriquecedora e promotora de mudança na práxis educativa?” (FONSECA, 2004. p. 12)

Para responder a essa questão, Fonseca (2004) analisa a prática docente dos professores que freqüentaram o curso denominado “*Leitura e Narração como prática na formação docente*”, ministrado no Centro de Formação Permanente de Professores na cidade de Uberaba. Para a análise, a autora aplicou um questionário semi-estruturado com quinze (15) professores. Esse instrumento continha questões fechadas e abertas estabelecendo a caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao seu perfil e à prática pedagógica.

A primeira parte do questionário englobava questões sobre nível de escolaridade, faixa etária, sexo, tempo de atuação, disciplina que lecionava, natureza da escola; já a segunda, englobava questões relativas: à ação

---

<sup>28</sup> Estas informações foram indicadas pela própria autora por meio de uma solicitação via email.

metodológica, ao planejamento cotidiano, a ação de narrar histórias, aos motivos que levaram o professor a fazer o curso, as práticas pedagógicas, aos aspectos conceituais, metodológicos e pessoais, ao enriquecimento na prática educativa, formação, as mudanças nos hábitos dos alunos em relação ao gosto pela leitura e o contar histórias como metodologia a ser vivenciada na formação dos professores.

Os professores participantes da pesquisa se caracterizam, conforme Fonseca (2004), por atuarem na rede pública, mais particularmente no ensino fundamental, estarem entre a faixa etária de trinta (30) a cinquenta (50) anos de idade, possuírem formação em nível de especialização, atuarem há vinte (20) e trinta (30) anos na educação, serem do sexo feminino e trabalharem com questões referentes à língua portuguesa.

A partir da apresentação da dissertação de Fonseca (2004), cabe agora entendermos que contribuição essa nos oferece para compreendermos as relações entre infância, criança e narração de histórias na escola.

Fonseca (2004), ao longo de sua dissertação, parece conceber a criança como um sujeito que se encontra em desenvolvimento. Assim nas palavras da autora:

(...) a criança desenvolve sua inteligência e adquire uma consciência histórica da realidade. A importância da literatura está justamente nessa perspectiva: a de ajudar a criança a desenvolver suas potencialidades e estimular o amadurecimento entre as idades da vida (infância e idade adulta). (p.41)

Cabe ressaltar, que a autora se refere às crianças que têm acesso à escola, que ouvem histórias e que manifestaram gosto pela literatura, iniciado e estimulado pela família. Sobre a família da criança e a literatura, escreve:

Na família, o gosto pela leitura é desenvolvido de maneira espontânea e afetiva, com um único compromisso estabelecido, o prazer, no qual existe um desdobramento entre fantasia e realidade concretizado pela busca e encontro dos mais diversos sentimentos. Segundo a autora, a importância da família na formação do leitor é grande, pois as relações estabelecidas nos primeiros anos da infância

são marcadas pelas relações desenvolvidas entre os pequenos e grandes, pertencentes ao mesmo grupo de parentesco. (p.45)

A autora afirma que as crianças que chegam à escola estão “cheias de motivação e expectativas para o novo, o lúdico e o prazeroso”. Além disso, carregam saberes “lingüísticos desde seu nascimento e esperam a oportunidade de vivenciarem, na literatura, a emoção e a descoberta do mundo da fantasia e imaginação” (FONSECA 2004, p. 46)

Essa constatação de Fonseca (2004) evidencia a importância da narração de histórias na escola. Os professores, apoiados nestas expectativas e motivações, podem criar situações, incluindo aquelas em que se narram histórias e que possibilitem às crianças perceberem o sentido e a necessidade da literatura para ela e para os outros.

Fonseca (2004) se refere apenas a um determinado grupo de crianças: as que vão à escola, têm uma família e sobretudo uma família que pode oferecer às crianças acesso à literatura. Talvez porque não era o foco de sua pesquisa, a autora, não menciona em momento algum crianças que possuem condições sociais diferentes destas expostas acima e que poderiam ter a escola como único lugar com o acesso a literatura.

É inquestionável a importância de uma família que estimule o gosto pela leitura das crianças. Neste sentido, considerando a realidade social brasileira perguntamos: Se considerarmos um grupo de crianças pertencentes a outro segmento social cujas oportunidades de acesso à literatura não se faz presente em seu cotidiano familiar as expectativas e motivações apresentariam as mesmas características?

Ao constatar que no Brasil existem muitas famílias sem condições sociais e/ou materiais para oferecer a seus filhos acesso a literatura, percebemos a importância da escola na criação de tempos e espaços para que as crianças experienciem a literatura, pois muitas vezes, a escola se torna o único lugar onde as crianças podem desenvolver o gosto por essa prática artística.

A autora afirma a necessidade de formação continuada dos professores e apresenta como um bom exemplo educacional os “*pressupostos teóricos e filosóficos da Escola Cidadã*”,<sup>29</sup> visando à formação continuada do professor reflexivo, capaz de analisar sua própria

---

29 Para aprofundar este tema ler: TONET, I. . Educar para a cidadania ou para a liberdade? Perspectiva (Florianópolis), Florianópolis, v. 23, p. 469-484, 2005

prática e fazer dela fonte de pesquisa para nortear futuras atividades pedagógicas.

Sobre o tema da narração de histórias, Fonseca (2004) o trata como uma arte antiga e importante para o desenvolvimento infantil e como uma atividade que desencadeia processos psíquicos relevantes para o estabelecimento de relações afetivas fundamentais entre as pessoas. A autora ressalta a escola como um espaço fundamental para se vivenciar o gosto pela leitura e desenvolver tais processos.

Sobre esses processos psíquicos, a autora, embasada na teoria de Bettelheim (1980), escreve que:

(...) os contos desenvolvem a capacidade de fantasiar das crianças, fornecem escapes necessários para o enfrentamento de medos internos, ansiedades, ódios e rejeições, conflitos edípicos, rivalidades e sentimentos de inferioridade. Aliviando as pressões dos problemas, os contos favorecem a recuperação mostrando que, com coragem e determinação, haverá de se encontrar as soluções possíveis para os diversos embates da vida. O consolo concretizado no “final feliz” é a grande contribuição, pois funciona como um encorajamento à luta por valores amadurecidos e à crença positiva na vida.

A autora afirma ainda que a ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimento e *“aprendizagens múltiplas”*, além de ser um *“anseio de 86% dos docentes”* de sua pesquisa que, apesar de contarem histórias, *“dizem não se julgar”* aptos para contar histórias.

Acredita também na importância de contar histórias para desenvolver a imaginação, pois, no contato com as histórias, as crianças criam *“figurações na imaginação”* e afirma ainda que o sonhar tem estreita ligação com a imaginação. Sobre imaginação afirma:

Ao escutar a história, a criança ativa sua imaginação criadora e passa a reviver as situações apresentadas na narração. São momentos mágicos que os seres se tornam

alados e sorrateiramente fogem para outros lugares, onde a fantasia se transforma na mais pura expressão de liberdade. (Fonseca, 2004; p. 47)

Fonseca (2004) aborda a formação do professor contador de histórias e a importância da narração de histórias dentro do universo escolar. Inicialmente, salienta que a função do contador de histórias se vincula à preservação e transformação sociocultural de um povo. Considerando a narração de histórias como uma arte tão antiga quanto o próprio homem, “em tempos recentes, verifica-se o ressurgimento do contador como profissional importante, não só em espaços artísticos e culturais, como também em empresas, que correlacionam o bom líder ao bom contador de histórias”<sup>30</sup> (FONSECA, 2004. p. 53).

Diante disso, como se poderia caracterizar este ser que conta histórias? A esse respeito, Effting (2007) aponta:

[...] o contador de histórias contemporâneo como um ser do entre. Ele está entre uma prática antiquíssima e um movimento em (re)constituição, entre as artes cênicas e a retórica, entre muitas culturas e um único lugar, entre as mudanças do paradigma atual e as resistências impostas pelo sistema, entre ter autoridade pela história e ser subserviência a ela, entre o livro e o ouvinte [...] (EFFTING, 2007. p. 113).

Além disso, o contador de histórias como um sujeito concreto, humano, se constitui por meio das relações sociais estabelecidas para a produção de sua existência. Ele intencionalmente escolhe a história para contá-la e quando conta utiliza sua voz e seu corpo para dar ênfase, fazer gestos, insinuar coisas a partir de sua interpretação, tornando-se um co-autor da história.

---

<sup>30</sup> Quem conta histórias poderia ser valorizado principalmente pela sua atividade artística e essencialmente humana, evitando, na medida do possível, correlações com o mundo empresarial, que geralmente estrutura-se na exploração econômica de uma classe sobre outra, gerando a degradação humana.

Sobre a idéia de narrativa, Fonseca (2004) a percebe como um tipo de linguagem. A autora, apoiando-se em Cassirer (1997)<sup>31</sup> para formular um conceito de linguagem, afirma que o homem é um ser possuidor do “*Dom da Linguagem*”.

[...] o homem primitivo transfere às experiências sociais mais elevadas a totalidade da natureza e da sociedade formando uma só sociedade - a sociedade da vida. Partindo desse pressuposto pode-se compreender que o uso da palavra mágica, sua significação e poder convertidos em força naturais ou quase sobrenaturais. Com o tempo a palavra ganha força e poder, constatadas nos ritos dos povos primitivos, cheios de cantos e fórmulas mágicas, ajudando o homem a vencer tudo aquilo que parecia hostil: o fenômeno da natureza, a ameaça dos animais e dos outros homens inimigos. Pode se concluir que essa palavra foi se configurando num elemento do desenvolvimento humano extraordinário com poderes de estimulação ou alienação da imaginação, da inteligência e dos comportamentos (FONSECA, 2004. p. 19).

A idéia de dom para contar histórias está também explícita no trabalho de Betty Coelho Silva, publicado na revista *Perspectiva* da UFSC, no ano de 1987. Segundo a autora, a atividade de contar histórias, como toda a arte, possui segredos e técnicas. Para lidar com essa prerrogativa é preciso dom, mas este pode ser desenvolvido ou cultivado (SILVA, 1987).

Concordamos com a idéia de que em algumas fases do desenvolvimento social humano, os seres humanos estão mais aptos a

---

<sup>31</sup> Filósofo alemão, nascido em 1874 e falecido em 1945, que sofreu uma profunda influência da filosofia de Kant. Depois da ascensão de Hitler ao poder vai para o exílio, ensinando nas Universidades de Oxford (1933-1935) e Gotemburgo, na Suécia. Emigra para os Estados Unidos e ensina em Yale (1941-1944) e na Columbia University de Nova Iorque (1944-1945). Cassirer produziu reflexões nos domínios da teoria do conhecimento, da epistemologia e da filosofia da ciência, tendo destacada a sua obra “*A Filosofia das Formas Simbólicas*”. Fonte: <http://farolpolitico.blogspot.com/2007/02/cassirer-ernst-1874-1945.html>. Arquivo capturado em 12 de outubro de 2009.

diferentes relações como as mágicas e mitos. Nelas, a natureza é mais facilmente dominada, imaginária e fantasticamente, por simbolismos que remontam a um mundo sobrenatural. (Cf. VÁZQUEZ, 1999) Essas relações com a natureza são adquiridas pelas relações sociais dos homens entre si, portanto, são históricas e culturais. Assim, a linguagem, como produto cultural, é aprendida pelas novas gerações que também se tornam capazes de utilizá-la e produzi-la.

Outra idéia que Fonseca (2004) apresenta em seu texto diz respeito ao conceito de “mágico” na atividade de escutar histórias na atualidade:

As histórias vão estimular e introduzir a criança no universo da leitura, vão desencadear processos de significação e aprendizagem que se referem ao mundo. A escola se apresenta como uma chave mágica para a construção do gosto pela leitura, pelos livros e a história através da narração (FONSECA, 2004. p. 46).

Em tempos atuais, considerando o acúmulo histórico de conhecimento relacionado à educação, deve se evitar justificativas referentes à presença da narração de histórias ou qualquer outra atividade artística no espaço escolar por possuir características “mágicas”. Considerando o que foi apresentado nos capítulos anteriores, a narração de histórias merece estar presente na instituição escolar por se constituir como uma atividade que contribui para uma educação estética e para o desenvolvimento da imaginação, principalmente de estudantes e professores.

Outra questão a ser destacada é a afirmação de Fonseca (2004) de que

Os sentidos de percepção e observação também fazem parte da instrumentalização do cursista, assim como as técnicas de relaxamento que propiciam a abertura da capacidade imaginativa do contador que, em sua ação, narra uma história como se fosse testemunha daquele acontecimento, contando-o com envolvimento, emoção, naturalidade e credibilidade. (p.56).

A concepção de relaxamento, a qual a autora se refere, está relacionada às atividades que tenham com objetivo o descanso do corpo e das atividades cerebrais. Ao convidar uma pessoa a relaxar tenta-se fazer com que ela perceba seu corpo e “acalme seu pensamento” no presente. Talvez a técnica de relaxamento, usada por Fonseca (2004), possa ser importante para que o contador de histórias a utilize para anteceder uma narração, de modo a se concentrar para a *performance*: contar uma história. Todavia, não encontramos na bibliografia estudada elementos que possam comprovar a influência do relaxamento no desenvolvimento da capacidade imaginativa do contador de histórias na escola.

## 2. A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS

A segunda dissertação a ser analisada se intitula “*Quem conta um conto... A narração de histórias nas escolas e suas implicações pedagógicas*” (2004), elaborada por Sérgio Carneiro Bello<sup>32</sup>, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilka Girardello, sendo dividida em cinco (5) capítulos contendo nove (9) subcapítulos.

Sérgio Carneiro Bello, autor da dissertação, é Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Ética e Alteridade na Educação e em Formação de Educadores. Atualmente, no ano de 2009, é Coordenador Pedagógico da Escola Sarapiquí, situada na cidade de Florianópolis<sup>33</sup>.

O texto se constituiu como um conjunto de reflexões a partir da experiência do próprio autor em contar histórias no espaço da escola, juntamente com os registros de entrevistas com alguns professores contadores de história, buscando assim um diálogo entre algumas literaturas relativas à prática de narração de histórias e à prática docente de contar histórias.

Bello (2004) escolheu como sujeitos de sua pesquisa pessoas que contam histórias no ambiente escolar como atividade cotidiana no planejamento, com o intuito de ampliar as referências sobre a experiência do autor e confrontá-las com outras realidades.

---

<sup>32</sup> O texto utilizado para a análise foi entregue pelo próprio autor a sua banca de defesa da dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2004, já que a versão final ainda não se encontrava disponibilizada.

<sup>33</sup> Fonte: <http://encontrocontadorestalvador.blogspot.com/>



Como a curiosidade do autor era captar o olhar das pessoas para as quais ele ministrou oficinas e investigar como elas incorporaram o que aprenderam na prática profissional, as pessoas escolhidas tinham diferentes graus de relacionamento com ele: duas eram suas alunas nos cursos de formação; outra, além de participar de uma roda de histórias que ele freqüentava, já tinha assistido sua apresentação; e as outras quatro pessoas eram interlocutoras nos cursos de narração de história e palestras sobre essa temática, ministradas pelo autor.

Com a pesquisa, o autor buscava entender e fundamentar os processos decorrentes da prática do contador de histórias no espaço escolar.

Como a concepção de infância não era objeto específico da pesquisa de BELLO (2004), o autor não a aborda diretamente. Quando BELLO (2004) se refere à infância, a retrata como parecesse descrever um tempo de vida, utilizando alguns termos como “na minha infância” ou “escutar histórias na sua infância”, “contadores de história da sua infância”.

Quanto ao conceito de criança, BELLO (2004), também pouco escreve sobre esta idéia, no entanto, através de uma citação, que ele utiliza em uma entrevista feita pelo Ateliê Aurora com Patrícia Edgar<sup>34</sup>, deixa claro que valoriza a criança como um sujeito histórico e cultural.

BELLO (2004) defende a idéia de que a escola: “perceba o aluno como tendo um papel ativo no seu desenvolvimento e sua aprendizagem, não centrada nos conteúdos de uma educação bancária no sentido empregado por Paulo Freire”. Além disso, define sua compreensão de educação como aquela “que busca dar ao aluno a possibilidade de uma participação ativa no processo de aprendizagem, buscando práticas de ensino problematizadoras através das quais os alunos possam ativamente construir seu conhecimento”. (p. 35)

Nessa perspectiva, o autor faz uma crítica às escolas, que elegeram prioritariamente a forma escrita como forma de linguagem a ser ensinada e valoriza a oralidade apenas de modo utilitarista, negando seu papel como expressão cultural criativa e como recurso comunicativo fundamental.

É desse modo que, segundo Bello, a escola não percebe o caráter educativo da narração de histórias e quando esta aparece, na maioria das vezes, não é tratada como foco de trabalho, mas como um veículo dos conteúdos escolares ou morais, ou ainda como apenas um momento lúdico.

---

<sup>34</sup> De acordo com BELLO (2004), Patrícia Edgar é criadora da primeira Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes.

BELLO (2004) também escreve em seu texto sobre a palavra falada, sua importância e especificidade na linguagem humana, assim como as relações que podem se identificar entre fala e escrita. O autor afirma que as professoras que trabalham com alfabetização observam a estreita ligação entre a oralidade e a produção escrita, pois as crianças, quando começam a escrever, elaboram uma transposição do oral para o escrito. Porém, para BELLO (2004), isso não deveria ser uma novidade, pois Saussure (2000) já chamava a atenção sobre a influência da oralidade na escrita.

A narrativa, segundo BELLO (2004), é uma prática social que desde tempos imemoriais é utilizada pelos seres humanos para representar a sua existência, suas experiências, suas recordações e sonhos; como também a construção de outra realidade: a realidade imaginária. O autor defende também que as histórias podem trazer entendimentos sobre a própria realidade, justamente no momento que mais parece um distanciamento desta.

Outro ponto ressaltado por BELLO (2004) é a imaginação, que está diretamente ligada ao “dar forma a algo novo”, ao “criar relacionado ao ordenar”, “configurar e significar”. A imaginação, para esse autor, também está estritamente ligada à criação de imagens, concebida por Machado (2004), como um termo genérico que pode equivaler a sensações que criamos, tais como: a aparência mental, o cheiro mental ou o som mental. Assim, para BELLO (2004), a formação de imagens é um importante aspecto que deve estar presente na prática pedagógica realizada nas escolas.

### 3. UMA PESQUISA COM AS CRIANÇAS SOBRE A ATIVIDADE DE OUVIR HISTÓRIAS

A terceira dissertação de mestrado apresentada aqui foi escrita por Janaina Damasco Umbelino, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente, no ano de 2009, a autora atua como professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Além de ser pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Infância, Comunicação e Arte da UFSC; Sociedade, Trabalho e Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e Educação, Crianças e Infâncias, vinculado à mesma universidade paranaense.<sup>35</sup>

A dissertação intitulada “*A narração de histórias no espaço escolar: a experiência do Pró-Leitura*” foi elaborada junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina,

---

<sup>35</sup> Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=W601146>

sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilka Girardello, no ano de 2005. Ela está dividida em: introdução, cinco (5) capítulos contendo quinze (15) sub-capítulos, além das considerações finais.

Umbelino (2005) analisa alguns aspectos da narração de histórias na prática escolar do Colégio de Aplicação, situado no Instituto Estadual de Educação, na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina.

A escolha do Colégio de Aplicação como lugar de pesquisa justificou-se porque nessa instituição era desenvolvido o Projeto Pró-Leitura, iniciado em 1992, no qual os alunos ouviam histórias durante o período de aula.

No período de elaboração da pesquisa de Umbelino esse projeto tinha como público as crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, com horários pré-estabelecidos – geralmente uma vez por mês – durante os quais os estudantes ouviam histórias e desenvolviam atividades relacionadas à narração.

A pesquisa ocorreu entre abril e novembro de 2004, junto às crianças de quarta e quinta séries do Ensino Fundamental, que participaram de três momentos da pesquisa: observação, entrevistas e grupos de discussão.

Paralelamente foram entrevistados alunos que haviam participado dos primeiros anos de implantação do Projeto Pró-Leitura na escola e que, em 2004, estavam cursando o primeiro, o segundo e o terceiro anos do Ensino Médio, assim como professores que acompanharam o desenvolvimento do Projeto ao longo dos seus treze (13) anos.

Apesar do foco da dissertação de Umbelino (2005) não ser o acesso que as crianças possuem em relação à atividade de ouvir histórias, a autora afirma que entre todas as crianças relacionadas à pesquisa realizada apenas uma delas tem a escola como o único espaço de ouvir histórias. Acreditamos que a condição dessa criança quanto ao acesso à narração de histórias na escola pode ser igual à condição social de muitas outras crianças ainda não pesquisadas.

Quando Umbelino se refere à infância, utiliza expressões como: “memórias da infância dos pais ou avós”, “relembrou com facilidade momentos da infância” ou “os pais contam episódios que lembram sobre sua infância”. A conotação da palavra infância também parece estar relacionada a um tempo de vida passado. A leitura da dissertação parece indicar que a compreensão de criança se refere a um sujeito em desenvolvimento imaginativo, psicológico e narrativo, que conta e ouve histórias.

A autora elabora um diálogo sobre alguns textos que discutem a temática da narração de histórias na escola e a sua contribuição para a

aprendizagem das crianças. A autora inicia o capítulo afirmando que a narração de histórias tem cada vez mais ocupado espaço entre educadores brasileiros que buscam nessa prática um recurso para estimular a leitura entre os alunos.

Umbelino (2005) apresenta também as idéias da inglesa Shedlock, autora do texto “*A arte de contar histórias*”, publicado no ano de 1915, no qual afirma a necessidade de estudar a prática de contar histórias. Desde aquele período, segundo Umbelino (2005), muitos trabalhos foram realizados com diferentes ênfases teóricas, entre elas a ênfase pedagógica, destacando os benefícios que a prática da narração de histórias proporciona ao desenvolvimento psicológico da criança e sua aprendizagem. Já outros trabalhos analisam a narração de histórias como uma arte, com outras finalidades além das educacionais.

Nesse sentido, destacamos a afirmação de Umbelino (2005, p. 111): quando “a narração contribui também por ser uma experiência muito particular em torno da linguagem. A criança pode elaborar e reelaborar seus enunciados para se fazer entender, quando procura através da oralidade expor sua compreensão sobre um texto”.

A autora também afirma que é necessário compreender as histórias como “unidades narrativas, pois apresentam uma forma específica e clara, um início e um fim, onde apresentam um problema e todos os fatos presentes nela são organizados em função deste problema” (UMBELINO, 2005, p. 14). Além disso, acrescenta que: “dessa forma as histórias seriam tipos de narrativas que em todas as situações são apresentadas em um problema central, possuindo uma ordem temporal, fixa com início, meio e fim” (p. 14-15).

Sob o subtítulo “*As Histórias e a Imaginação*”, Umbelino (2005) avalia que a narração de histórias, como prática cotidiana, pode contribuir para o enriquecimento do repertório de imagens das crianças. A autora também ressalta que por meio da narração de histórias, as pessoas são colocadas em contato com a imaginação e com um repertório individual de imagens, o que seria de suma importância no processo de configurar as significações do mundo.

Os autores estudados destacam a narração de histórias como um estímulo à imaginação, sendo importante permitir que as crianças criem suas próprias imagens. Ao escutar histórias elas imaginam os elementos do texto a partir do que o narrador sugere, transformando em imagens mentais aquilo que ouve, num importante

processo de significação. Criam mentalmente seus próprios personagens, seus próprios cenários, dando lhes forma, cor e vida. Sobre a produção de imagens subjetivas durante narração (UMBELINO, (2005); p.16, grifos nossos).

Ainda na tentativa de compreender o narrador e o ouvinte, Umbelino (2005) traz idéias de autores como Machado, Zumthor e Girardello, os quais entendem que durante o momento da narração de histórias essa relação ocorre não apenas por meio da voz do narrador e do olhar do ouvinte, mas também nos gestos, nas expressões e nas trocas de. A autora menciona, embasando-se na teoria de Vigotski (1994), também a importância do acesso às diferentes culturas que essa prática permite, auxiliando na construção de conceitos pela criança.

Depois das análises dos dados obtidos na pesquisa, Umbelino (2005) conclui que na escola: o momento da narração precisa ser bem planejado para proporcionar na íntegra as diversas potencialidades que a prática oferece. Para isso, é preciso ter objetivos claros sobre sua importância. É necessário pensar e planejar um espaço, organizado-o para o momento da narração de histórias. É importante que o professor perceba a narração de histórias não como pré-texto para outras atividades, pois isso tiraria do foco de atenção das crianças e comprometeria o objetivo da atividade de narração. A criança quando ouve histórias elabora enunciados de forma interna e subjetiva, porém é preciso enfatizar os momentos em que as crianças discutem aquilo que compreendem, confrontam suas opiniões com a dos colegas e reelaboram seus enunciados, expondo suas opiniões.

Sobre a relação entre imaginação e linguagem, Umbelino (2005) aponta que o desenvolvimento da imaginação na criança está diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem. “Dessa forma, compreendemos que, quanto mais ricas forem as experiências em relação à linguagem, melhores e mais complexas serão as imagens formadas através do processo de criação” (UMBELINO, 2005. p.18).

Umbelino (2005) compartilha da análise feita por BELLO (2004) sobre o conceito de imaginação e imagem ao analisar que:

Ao escutar uma história elas [as crianças] imaginam os elementos do texto a partir do que o narrador sugere, transformando em imagens mentais aquilo que houve em um importante momento de significação. Criam mentalmente seus próprios personagens, seus cenários, dando-

lhes forma cor e vida Sobre a produção de imagens subjetivas durante a narração, Bello escreve que “quando lemos ou ouvimos uma história, estamos imersos nas imagens que a história nos sugere, mas com uma delimitação que a história nos oferece”. (Bello, 2004, p. 56) Assim, as imagens evocadas pela história não seriam criadas de maneira aleatória, respeitariam os detalhes e a seqüência da história, contribuindo na organização do repertório de imagens que a criança tem, fazendo desse momento um espaço de autoria subjetiva. (UMBELINO, 2005. p.16).

E continua:

Através da imaginação criadora é possível entrar em contato com o que não existe, produzir novas imagens, diferentes das já elaboradas pela sociedade. Com a capacidade criativa da imaginação pode-se compor de lugares em que nunca se esteve pessoalmente, viver experiências vicariamente, através da combinação de imagens que compõem o repertório individual (UMBELINO, 2005. p.17).

A autora finaliza sua argumentação afirmando que ao compreender a imaginação percebe-se que é a partir de experiências que as pessoas armazenam as imagens que compõem o imaginário.

Umbelino destaca em seu texto que o professor, para ensinar, deve compreender a idéia de educação e de sociedade postas em questão para não legitimar as práticas sociais que legitimem as diferenças sociais:

(...) é necessário cautela ao colocar a experiência do professor como principal agente da formação, para que não ocorra uma negação do conhecimento científico. Concordamos que o professor analise sua prática, mas que simultaneamente seja realizado um estudo profundo das teorias de aprendizagem. É necessário que o professor compreenda que sua prática, adquirida através da experiência, esteja, mesmo que implicitamente, permeada por uma visão de educação e de sociedade. Caso essa compreensão não seja adquirida pelo professor,

ele pode acabar legitimando um sistema educacional que amplia as diferenças sociais ao invés de promover a socialização do conhecimento. É importante ressaltar que ensinar a ler e a escrever não garante essa socialização. Como afirma Duarte, para que a classe dominante não perca sua hegemonia, é necessário que grande parte da população mundial saia da condição de analfabetismo (UMBELINO, 2005. P. 41)

Outro fator positivo freqüentemente associado à narração de histórias é o acesso que ela permite a diferentes culturas. Ao apresentar histórias que tenham elementos diferentes, como objetos pertencentes a uma cultura distante no espaço e no tempo, os ouvintes passam a conhecer características de outras culturas, percebem suas transformações ao longo do tempo, desde aquelas que foram sendo esquecidas, chegando quase à extinção, passando por aquelas que permaneceram, mas não aparecem freqüentemente nos meios de comunicação e aquelas que passam a incorporar em seus costumes características de outras culturas.

Elaboramos agora uma breve síntese, diante das dissertações apresentadas, ressaltando as relações entre infância, criança e narração de histórias na escola.

Inicialmente é necessário darmos ênfase a constatação de um ponto em comum entre as três dissertações de mestrado estudadas: tanto nas transcrições das falas dos professores entrevistados em relação aos estudantes como na dissertação em que as entrevistas foram direcionadas às próprias crianças, percebemos algo em comum referente à condição social das crianças pesquisadas: todas freqüentam uma instituição de ensino e têm acesso à atividade de narração de histórias, principalmente no espaço da escola.

Chamamos atenção, também, para o fato de que todas as dissertações foram realizadas com pessoas (crianças ou adultos) que vivenciam a atividade de narrar histórias particularmente nos espaços educacionais, espaços estes em que a narração de histórias é considerada de algum modo importante e por isso permitem a existência de sua prática por meio de projetos ou pela prática dos próprios professores. Nesse último caso, todos os professores entrevistados, tanto na dissertação de Fonseca (2004) como na dissertação de BELLO (2004), já fizeram algum curso sobre a temática e são contadores de histórias na escola em que dão aulas.

Bello (2004), Fonseca (2004) e Umbelino (2005) deixaram, em alguns trechos de suas dissertações, sutilmente subentendido as noções de

infância e de criança com as quais trabalharam, uma vez que tais noções não era foco de suas pesquisas.

Fonseca (2004) quando cita a palavra “infância” a relaciona com um estágio da vida humana, como a adolescência, a maturidade e a velhice. Umbelino (2005) e BELLO (2004) não citam a palavra infância em um contexto muito diferente do de Fonseca (2005), porém, muitas vezes, se remetem à infância como o tempo da vida que pode ser resgatado pela memória dos adultos. Quando se referem às crianças, os autores remontam aos sujeitos concretos que vão para a escola, ouvem histórias e que estão em desenvolvimento. E somente Umbelino (2005) enfatiza as crianças como sujeitos que também podem contar histórias.

Afora a questão da linguagem e do desenvolvimento da criança, todos os autores analisados acentuam a importância da narração de histórias para a imaginação criadora, pois por meio dessa prática as crianças ampliam seus repertórios imaginativos.

Sobre a idéia de escola os três autores trazem aspectos que os diferenciam.

Para Fonseca (2004), a escola deve ser pautada pela perspectiva da escola cidadã<sup>36</sup>. Diferente da idéia de Fonseca (2004), BELLO (2004) compreende a escola como um espaço onde não se pode ter uma “educação bancária”, que não tenha centralidade nos conteúdos, em que a criança tenha uma participação “em seu desenvolvimento e sua aprendizagem”, e possa fazer parte da construção de seu conhecimento. (p.35)

Umbelino (2005) tem uma idéia de escola ainda bem diferente de Fonseca (2004), mas, como BELLO (2004) defende que a criança deve participar ativamente do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, fato este que fica claro quando a autora percebe a necessidade de que as crianças também contem histórias e dialoguem sobre as histórias que ouviram.

A autora também enfatiza em seu texto que o professor, para ensinar, deve compreender a idéia de educação e de sociedade postas em questão para não legitimar as práticas sociais que enfatizam as diferenças sociais.

---

36 Existe uma crítica entre os pesquisadores brasileiros em torno da idéia de “professor reflexivo” e “escola cidadã” para entender melhor esta questão ler: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.



Encontramos nas três dissertações selecionadas, nas pesquisas produzidas anterior as produções da CAPES e inclusive naquelas em que nesta dissertação foram apenas apresentados os resumos, indícios que configuram a narração de histórias uma atividade importante no cotidiano escolar.

Podemos afirmar, portanto, que todos os tipos de histórias narradas são importantes, independente do modo de linguagem em que o narrador escolhe para transmiti-la, ou seja, não importa se é uma história cantada, falada, lida, gesticulada, com materiais de apoio ou sem materiais de apoio e que aconteça com, entre ou para as crianças. A narração de histórias cuidadosamente preparada pelo professor contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico, das emoções e das linguagens orais, imagéticas e escritas, para a ampliação de experiências estéticas e para a produção de sentidos das crianças.

Diante destas constatações sobre a importância da narração de histórias percebemos que é fundamental garantir tempos e espaços na escola para que as crianças possam ter acesso a esta prática pedagógica e artística.

Assim com algumas questões respondidas chegamos ao final desta dissertação. Desta forma teceremos a seguir algumas sínteses provisórias que foram construídas ao longo da elaboração desta dissertação.

## CAPITULO VI CONCLUSÃO OU A POSSIBILIDADE DE UM NOVO COMEÇO?

Iniciamos este capítulo com a reprodução da pintura de Rob Gonsalves, um pintor Canadense que nasceu na cidade de Toronto, em



1959. Essa obra traz à tona a idéia de acabamento e não de fechamento, sinônimo de finalização que pertence somente ao passado, mas algo que fica em aberto para novas significações.

Um acabamento dialógico sem uma explicação, pois “na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003. p. 316).

### FIGURA 7

Rob Gonsalves. *The Mosaic Moat*. s/ano.

Fonte: [http://www.espacofuncional.com.br/galeria\\_de\\_arte.htm](http://www.espacofuncional.com.br/galeria_de_arte.htm)

Nessa perspectiva, registrar esta experiência, uma dissertação de mestrado, é aprender a nos colocarmos diante de outras pesquisas, de outras pessoas, de outras opiniões e de nossos próprios limites de produção textual e intelectual. É muitas vezes despir-se dos medos, dos limites, das inseguranças e aceitá-los não somente como seus, mas como dificuldades socialmente construídas. Assim, poderemos dizer que algo foi escrito, como mérito de todos que acreditam que esta pesquisa poderá ter alguma relevância para o campo educacional.

Ao longo deste trabalho muitas indagações foram feitas e aspectos abordados. Para várias há indícios de respostas, para outras tantas ainda não. Alguns aspectos ainda não foram tratados de modo satisfatório e merecem um aprofundamento em diferentes níveis de pesquisas. Porém, faz-se necessária uma síntese, mesmo que ela tenha um caráter provisório, para ajudar a compreender o que foi construído neste trabalho.

Recapitularemos o começo, em que levantamos e discutimos alguns elementos acerca de conceitos considerados fundamentais para a compreensão do nosso estudo: educação, criança, infância e narração de histórias.

Para elaborar tais conceitos questionamos o que é e como se compreendem as quatro palavras principais, necessárias para se produzir uma pesquisa que tenta abordar a atividade de narrar histórias para, com, entre e pelas crianças na escola: educação, que abrange o trabalho educativo, compreendido como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13); crianças, seres sociais, históricos; infância, a condição social do ser criança; e narração de histórias, atividade artística e estética de narrar histórias.

Logo no início da pesquisa, constatamos a existência de apenas um (1) trabalho sobre narração de histórias publicado no portal da ANPEd. Acreditávamos que isso se daria, entre outras hipóteses, por não haver muitas pesquisas sobre narração de histórias no Brasil que percebam a relevância social e acadêmica desta temática.

Mas as perguntas não pararam e mais questionamentos se apresentaram: caso fosse considerado outro universo de produções acadêmicas, tal quadro manteria a mesma configuração? E a partir de uma busca minuciosa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES verificamos que entre os anos de 1987 e 2007, período de 20 anos de produção acadêmica brasileira, foram publicadas 22 dissertações na área da Educação sobre a temática da narração de histórias. Essa constatação ajudou a percebermos que a produção não é tão pequena quanto se imaginava.

Com este trabalho percebemos que a primeira pesquisa relacionada à prática de narrar histórias, veiculada no portal da CAPES, foi concluída no ano de 1995 e somente em 2004 a produção acadêmica sobre essa temática começou a aumentar no campo educacional.

Na tentativa de descobrir mais espaços acadêmicos onde esses estudos fossem divulgados, investigamos também o periódico de Educação da UFSC, a Revista Perspectiva, para saber se existiam mais produções sobre essa temática. Em vinte (20) anos de existência dessa revista, com mais de quatrocentos e setenta e seis (476) artigos publicados, apenas um (1) se referia à temática, publicado em 1987.

Para escrever um pouco sobre as nossas constatações é necessário relembrar que o nosso objeto de estudo foi a relação entre infância, criança e narração de histórias nas pesquisas educacionais brasileiras, no âmbito do mestrado em Educação. E que o objetivo desta pesquisa foi perceber se e

como os conceitos infância, criança e narração de histórias estão presentes em dissertações de mestrado na área da Educação, produzidas por autores que consideram como objeto de estudo a atividade de narrar histórias para, entre, com ou de crianças na escola.

Constatamos que os conceitos de infância, criança e narração de histórias estão presentes nas pesquisas educacionais, todavia os conceitos de criança e infância não são abordados de forma direta, mas, por nuances e relações pouco discutidas no universo das dissertações sobre narração de histórias que selecionamos. Nesse mesmo universo observamos que as crianças são consideradas como sujeitos que ouvem e contam histórias. E a narração de histórias, por sua vez, é apontada como um recurso pedagógico que contribui para o desenvolvimento das crianças, pois a partir das histórias elas poderão ampliar suas atividades criadoras e irem muito além dos limites da sua própria capacidade. Percebemos, por fim, que em todas as dissertações analisadas a atividade de narrar histórias está estreitamente relacionada à linguagem humana e ao desenvolvimento da imaginação.

Nesse sentido é necessário compreendermos por que é importante que se garanta a prática de narrar histórias na escola, assim como seus objetivos e sua intencionalidade, pois os componentes históricos e os objetivos podem mudar com o tempo. Como apresentamos anteriormente, a prática de narrar histórias já teve objetivos moralizantes, mas isso não deveria persistir na atualidade, principalmente no espaço escolar. Os objetivos da narração de histórias podem variar dos espaços educacionais para outros contextos como, por exemplo, as comunidades pesqueiras de Florianópolis.

Garantir a narração de histórias na escola é garantir o direito das crianças de vivenciar experiências diferentes das que elas têm em seu cotidiano. Imaginando épocas e lugares distintos, dá-se a elas a possibilidade de compreender suas próprias vivências e reelaborar o futuro. Em outras palavras, a narração de histórias, por meio da imaginação e da vivência estética, cria possibilidades para que o ser humano se distancie de modo consciente de uma realidade imediata e presente, fazendo com que planeje, reinvente e projete seu futuro.

Segundo os autores do texto *“La narratividad en la constitución del sujeto”*:

El lenguaje, volcado en el cauce de la narratividad abre la mente humana hacia el pasado y futuro. En primer término, se constituye en el reservatorio de la experiencia colectiva, que se transmite de generación en generación en forma de cuentos fabulas e historias [...] e orienta al hombre hacia

el futuro y hacia la creación de realidades alternativas. Los relatos expresan los anhelos y temores, los deseos y rechazos, los problemas e soluciones más profundas de la humanidad. Por ello activan la capacidad anticipatorio y planificación de acciones transformadoras de la realidad, para moldearla según las posibilidades imaginadas. (LESCANO; DAGA; GIORDANO; HERMOSO, 2000. p. 19).

As pessoas pela linguagem, pela narração, estimulam as mentes humanas a vivenciarem o passado e projetar ações e situações futuras, pois pela narrativa guarda-se uma experiência coletiva, que é “transmitida” de geração para geração. Orientando o ser humano sobre seu futuro e sobre a criação de realidades alternativas, as narrativas ativam a capacidade antecipatória e de planejamento de ações transformadoras da realidade para moldá-la segundo as possibilidades que em algum momento foram imaginadas.

Considerando que a narração de história “(...) *es una actividad pacífica y revolucionaria*”. (Ortiz 2002, p.18). Podemos concluir que a narração de histórias é pacífica porque deve ser um momento de escuta para que todos os elementos estéticos sejam percebidos; e revolucionária porque a narração de histórias pode contribuir de modo notável para a humanidade, servindo como mola propulsora para que todos os seres humanos possam transformar a realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipne, 1989.
- ALVES, H. C. *Utilização de contos de fadas e atividades simbólicas na compreensão de crianças vítimas de violência*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- ARIËS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZAMBUJA, Isabel CARDOSO, Cristina Rodrigues, COSTA, Caroline Machado, KARGER, Caroline Michele Brunken, SILVA, Cecília da, STEININGER, SILVA Rute da, Isabela Jane, *PANORAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL- 1920-2006*. Quadro apresentado na disciplina de Seminário de dissertação I no sob orientação da professora Dra Jucirema Quinteiro, Primeiro semestre de 2008 PPGE – UFSC
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306 .
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BARBOSA, I. G.; MAGALHAES, S. M. O. *Do topo de uma montanha temos um ótimo ângulo das coisas... mas será que podemos ver tudo? Uma reflexão sobre as políticas públicas para a educação da infância*. Revista UFG, Goiânia, v. VI, 2004.
- BARBOSA, R. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- BARROS, R. T. *Os contos de fada e a educação infantil*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.
- BELLO, S. C. *Quem conta um conto: A narração de histórias na escola, suas implicações pedagógicas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERMUDEZ, M. G. *Educação infantil e relação lúdica com a leitura e prática docente em oficinas de histórias nas séries iniciais*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1988.
- BORGES, M. L. X. de A. *Contos de fadas: Edição Comentada e ilustrada e notas de Maria Tatar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- BUCK-MORSS Susan. *Walter Benjamin: entre moda acadêmica e avant-garde* Revista: Critica Marxista, Campinas, n. 10, 2000.
- BUSATTO C. *Uma abordagem da arte de contar histórias no século XXI*. 2005. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Questões sobre Educação*. In: RUMMERT, S.; GOULART, M. C.; SELLES S. E. Dimensões e horizontes da educação no Brasil. Rio de Janeiro: EDUFF, 2004.
- CASSIRER, E. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Ju, 1997.
- CHAGAS, L. M. *A língua materna na primeira série do ensino fundamental: As narrativas como uma fonte da Imaginação Criadora*. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- COELHO, N. N. *A literatura infantil*. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.
- COELHO, N. N. *Um balanço da Literatura Infantil Brasileira*. Revista Itamaraty, Brasília, v. 1, 2003.
- COUTINHO, M. A. R. *Homenagem à Professora Maria Betty Coelho Silva, por ocasião de sua posse na Academia Baiana de Educação, em 29 de agosto de 2007*. Revista da Academia Baiana de Educação, Salvador, p. 9 - 308, 01 dez. 2007
- CUNHA, M. C.; JORDÃO, M. de F.; MASCELLANI, M. N.; LOBO, M.; MACEDO, R. M. S.; FERREIRA, R. M. F.; CARDOSO R.; LUNA, S. *Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 31, dez. 1979.
- DAGA, M. A. et. al. *La narratividad en la constitución del sujeto in el niño y el cuento: Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial*. Mendoza-Argentina. 2000
- DONATO, D. *Recontando histórias: a leitura e a visão de mundo do pré-escolar*. 2005. Dissertação de (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- DUARTE, N. (org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas na teoria Vigotskiana*. 2 ed. São Paulo: Autores associados, 2001.
- EFFTING, M. A. O. *Do texto à voz: a narração de histórias na capital catarinense*. 2007. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- ETCHEBARNE, D. P. de. *El arte de narrar: un oficio olvidado*. Buenos Aires: Guadalupe, 1983
- FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Ed. Associados, 1999.

- FERNANDES, Florestan. *As "Trocinhas" do Bom Retiro. In: Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhambí, 1961.
- FIDALGO, L. M. *Cadê a escola que estava aqui? Uma procura e alguns indícios de uma escola, colhidos através de histórias infantis*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.
- FONSECA, A. B. S. *"Era uma vez"... A prática docente revisitada pela contação de histórias*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- FREITAS, A. C. *Os filhos da carochinha: a contribuição da literatura na estruturação da linguagem em crianças de educação infantil*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.
- FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GAGNEBIN, J. M. *Infância e pensamento*. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). *Infância, escola e maternidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 82-100.
- GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.
- GIRARDELLO, G. *Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas*. Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26, 2003. Anais eletrônicos da 26ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/gilkagirardello.rtf>>. Acesso em: mar. 2008.
- GIRARDELLO, G.; FOX, G. *A narração de histórias na sala de aula. In: Girardello, Gilka. (Org.). Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC-SC, v. 1, 2004.
- GIRARDELLO, G. *Televisão e imaginação infantil: Histórias da Costa da Lagoa*. 1998. Tese de (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- GOMES, A. L.. *Tudo era uma vez no tempo em que sempre será: o contador de histórias na perspectiva da formação do leitor*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.
- GONDIM, M. V. *Conta outra vez: o texto literário como suporte mediador do desenvolvimento de narrativas orais*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.
- HACHIMINE, A. H. F. *O recontar de histórias em Libras por crianças surdas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.
- HANKE, M. *Narrativas orais: formas e funções*. Contracampo, Rio de Janeiro, v. 7, 2003.



- HOUAISS, A; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IASI, M. L. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- IFRAH, George. *Os Números a História de uma grande invenção*. São Paulo: Globo 2004.
- JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, p. 34-59, Dezembro/99, v.20.
- KOHAN, W. O. *Infância: entre a Educação e a Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, S. *Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie*. In: KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUHLMANN Jr, M. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862- 1922)*. Bragança Paulista: CDAPH, 2001.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. *Journal of Narrative and Life History*, New Jersey, v. 7, 1997.
- LEONTIEV, A. N. *El aprendizaje como problema en la psicología*. In: LEONTIEV, A. N. et all. *Psicología soviética contemporânea*. La Habana: Ciencia y Técnica, 1967.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro 2004.
- LESCANO, R., DAGA, M.A., GIORDANO, C., HERMOSO, A., *La narratividad en la constitución del sujeto In: El niño y el cuento. Editorial Facultad de educación Elemental y Especial*. Mendoza-Argentina, 2000
- LIMA, E. *As narrativas de crianças em interação na pré-escola: um estudo sobre seus conhecimentos*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata 1993.
- LUEDEMANN, C. S. *Anton Makarenko: vida e obra – a Pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002. 432p
- LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A., VYGOTSKY, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2005.
- MACHADO, R. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

- MAHEIRIE, K. *Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 2, jul./dez. 2003.
- MANOLA, T. P. *O desenvolvimento da narrativa na criança pequena*. 2006. Dissertação (Mestrado em Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- MARRA, S. C. *Contando histórias para crianças com deficiências: uma possibilidade de atuação fonoaudiológica na estimulação de linguagem*. 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MARX, K. *O Capital*. v. I. t. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1976.
- MAZAN, A. L. A. *Contando histórias na sociedade do espetáculo*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.
- NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. *Vygotsky e as teorias da aprendizagem*. Unirevista, São Leopoldo, v.1, n. 2, 2006.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papyrus, 1998.
- ORTIZ, E. *Contar con los cuentos, Rotundifolia*. Gualadarara: Ciudad Real, 2002.
- PADOVANI, A. *Contar cuentos: desde la práctica hacia la teoría*. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.
- PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo, construindo uma critica*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PROPP, V. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- QUESNEL, A. *A Grécia: Mitos e lendas*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- QUINTEIRO, J. *Um campo de estudos em construção*. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.
- REIS, A. C., ZANELLA, A. V., FRANÇA, K. B., DA ROS, S. Z. *Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal*. Psicologia: Reflexão & Crítica. Porto Alegre, 2003.
- REYZÁBAL, M. V. *A comunicação oral e sua didática*. Bauru: EDUSC, 1999.
- ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J.; STRENZEL, G. R. *Educação Infantil (1983-1996)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001;

- ROCHA, RUTH. *Histórias das mil e uma noites*. São Paulo: FTD, 1991.
- ROSA, C. B. *Educação infantil e contação de histórias: memórias e práticas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- ROSA, S. SERRÃO, M. I. B. *Escola e formação escolar: reflexões a partir da produção do grupo de trabalho educação fundamental da ANPed (2000-2005)*. G 13. ANPed 2009.
- RUBIRA, F. P. *Contar e ouvir estórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- RUGAI, D. *Literatura e a escola primária*. In: COSTA, M. J. F. et al. (orgs) I Conferência Brasileira de Educação, Curitiba, 1927. Brasília MEC-SEDIAE-IPARDES, 1997.
- SARTRE, J-P. *O imaginário: Psicologia fenomenológica da imaginação*. São Paulo: Ática, 1996.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- SAVIANI, D. *A pós-graduação em educação no Brasil: pesando o problema da orientação*. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC / Cortez Editora, 2002.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. *Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007.
- SERRÃO, M. I. B. *Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.
- SHEDLOCK. M. L. *A introdução da arte de contar história*. In: GIRARDELLO, G. (org.). Baús e chaves da narração de histórias. Florianópolis: SESC-SC, 2004.
- SILVA, M. B. C. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1991.
- SILVA, M. B. C. *O contador de histórias no contexto da literatura infantil*. Revista Perspectiva, Florianópolis, n. 9, 1987.
- SISTO, C. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.
- SIZATO, C. I. P. *Conheça-te a ti mesmo: uma proposta de desenvolvimento da maestria Intrapessoal de líderes*. 2007. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

- SOUZA, M. G.; CZJKA, R. Um convite à estética. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 37, 2002.
- TAHAN, M. *A arte de ler e de contar histórias*. Rio de Janeiro: Conquista, 1957.
- TAHAN, M. *O Homem que Calculava*, Malba, São Paulo; Ed. Record, 1995
- TEIXEIRA, C. H. *A desordem das falas: relevos invisíveis na geografia da cidade*. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2000.
- TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- TONET, I. . *Educar para a cidadania ou para a liberdade?* Perspectiva (Florianópolis), Florianópolis, v. 23, p. 469-484, 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.
- UMBELINO, J. D. *A narração de histórias no espaço escolar: a experiência do Pró-leitura*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- VÁZQUEZ, A. S. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- VIGOSTY, L.S. *O desenvolvimento psicológico na infância*, São Paulo: Martins Fontes, 2003 a
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginación y Creación en la edad infantil*. Ciudad de la Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación, 1999
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ZANELLA; BALBINOT; PEREIRA, A renda que enrenda: analisando o processo de consituir-se rendeira. *Educação e Sociedade*, 21, n 71, 2000, pp. 235- 252.

## APÊNDICES

## TABELA C

Relação dos títulos das pesquisas e de seus respectivos Resumos

“Era uma vez...” A prática docente revisitada pela contação de história.

Adriana Beatriz da Silva Fonseca – ano 2004

Durante séculos, a memória viva dos povos foi perpetuada pela ação de contar e ouvir histórias. Como heranças remotas da civilização, o conhecimento acumulado pelas gerações foi sendo transmitido através da linguagem oral, constituindo-se num verdadeiro legado da cultura popular. Assim, surgiram mitos, lendas e contos diversos. Porém, com o crescente avanço tecnológico, a prática da narrativa foi sendo relegada e, paulatinamente, foram desaparecendo da escola, os momentos e espaços para a fantasia passada pela oralidade e pelos livros, tornando o professor cada vez mais despreparado para o trabalho com a linguagem oral e com a expressão. Concebe-se a prática da narração de histórias como forma de conhecimento que desencadeia o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade, da manipulação crítica e criativa da linguagem oral. Considerando a sua importância, o presente trabalho tem como objetivo repensar a formação de professores sob o aspecto do desenvolvimento de competências para que os docentes exerçam a prática de contar histórias na escola, como forma rica e prazerosa de conhecimento cultural, promotor de aprendizagens múltiplas. Para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia utilizada teve um caráter qualitativo e quantitativo com a aplicação de entrevistas semi-estruturadas a professores que frequentaram curso de formação continuada, especialmente na? aprendizagem? do contar histórias. As entrevistas tinham a intenção de resgatar a experiência anterior ao trabalho com a contação de histórias em sala de aula e posterior à introdução desta metodologia e desta prática junto aos alunos. Espera-se que o trabalho com as narrativas constitua-se numa alternativa metodológica que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências numa perspectiva contextual e histórica, capaz de desencadear reflexões e novas posturas frente a realidade fundante.

Palavras Chaves; Contos de fadas, professores – formação, educação permanente.

### Contando Histórias na sociedade do espetáculo

Adriana Lino Alcântara Manzan – ano 2005

Este trabalho tem como objetivo compreender o sentido dos discursos dos professores sobre a contação de histórias na escola e como essa atividade tem sido significada em suas práticas. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semidirigidas com professores de escolas municipais de Goiânia. O grupo de dezoito professores entrevistados realizou o curso de contadores de histórias oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Essa pesquisa utiliza o dispositivo teórico Análise de Discurso (AD) da escola francesa, para apreender os sentidos das palavras, dos sujeitos da pesquisa – os professores, considerando as condições de produção nas quais os discursos foram construídos. Além da AD, como fundamentação do objeto de estudo, apropriamos de teóricos que nos possibilitaram discutir conceitos: em Arendt (2002), tradição e cultura; em Benjamin (1994), tradição, narrativa e narrador; em Bettelheim (1980), análise dos contos de fadas, e teóricos da literatura infantil contemporânea: Coelho (2000), Perrotti (1986), Lajollo (1989), Turchi e Silva (2002), Yunes (1989) entre outros. Em Debord (2002) tomamos o conceito de espetáculo, que permitiu a reflexão sobre a apropriação do discurso do espetáculo na atividade de contar histórias. Quanto aos objetivos, as análises mostraram que a maioria dos professores entrevistados apresentou uma formação discursiva ligada à memória, à significação das lembranças da infância, de um passado vivido e reconstruído agora em suas práticas pedagógicas. Sobre o discurso pedagogizante da literatura foi possível perceber que apenas uma pequena parte dos professores se inscreve nessa formação discursiva e ainda assim não é a formação dominante em suas práticas. A análise das entrevistas apontou que o discurso pedagógico sobre a contação de histórias não possui características espetaculares, embora apareça, mas em menor proporção. A formação ideológica e discursiva da maioria dos professores pesquisados está relacionada à importância dada por esses à contação de histórias como lugar da palavra na valorização da tradição, dos costumes, do conhecimento e da experiência adquiridos pelas gerações passadas.

Palavras Chaves: Contador de histórias, memória, cultura, escola

Tudo era uma vez: No tempo em que o sempre será: O contador de histórias na perspectiva da formação do leitor

Adriano Gomes Lopes – ano 1999

Este trabalho aborda a contribuição do contador de histórias, enquanto agente mediador do conhecimento e da organização do saber humano, inserido no processo de formação do leitor. Revela antigos procedimentos do ato de contar histórias, desde as sociedades ágrafas aos dias atuais, cuja trajetória ganhou importância no âmbito social, por disseminar cultura e diversão, até atingir as raias do declínio. Hoje, porém, observa-se a revitalização dessa atividade em salas de espetáculos e ambientes públicos, catalisando a mesma atenção e o prazer das pessoas. É com este apelo consistente que definimos o espaço da escola como sendo um dos locais favoráveis à prática de contar histórias, no contexto do ensino de leitura de literatura, na tentativa de desfazer a relação problemática e pouco prazerosa entre o aluno e o texto ficcional. Tal relação incide diretamente nas competências de leitura e escrita dos alunos, resultando no fracasso escolar e aumento no índice de evasão e repetência. Para tanto, elaboramos um modelo de formação do leitor a partir das estratégias de contação de histórias, sendo o professor o elemento responsável em sala de aula por desenvolver a atividade. Relata ainda o experimento realizado em uma escola da Rede Pública do Estado, na cidade do Natal/RN, com sujeitos da 5ª série do ensino fundamental, ocasião em que pudemos pôr em prática o referido modelo para analisar sua eficácia no sentido de permitir aos alunos outra via de acesso ao mundo das letras. Entendemos que, dessa forma, o professor promoverá em seus alunos o gosto pela leitura, a busca autônoma pelo livro literário, consolidando, assim, o extenso processo de formação do leitor.

Palavras Chaves: Formação do leitor, Contação de Histórias, literatura infantil, conto infantil.

Os filhos da carochinha: A contribuição da literatura na estrutura de linguagens em crianças de educação Infantil

Alessandra Cardoso de Freitas – ano 2001

Esta dissertação objetiva estudar a contribuição da produção de reconto de histórias, do gênero contos de fadas, na estruturação da linguagem em crianças de educação infantil. Entendemos como reconto de histórias uma modalidade de produção textual, que pode ser oral, gráfica ou escrita, na qual o sujeito (re)constrói o sentido de uma história recém narrada, retomando o seu conteúdo e o modo de organização das informações, fazendo uso de funções cognitivas em condições de mediação pela professora-pesquisadora. O estudo, de natureza qualitativa, do tipo

etnográfico, foi realizado junto a uma turma de alfabetização de uma escola pública do município de Natal-RN. Participaram da investigação 23 alunos, sendo 13 meninas e 10 meninos, na faixa etária de 5 a 6 anos de idade. O processo de coleta de dados, desenvolvido durante o ano letivo de 2000, constou de duas etapas: observação exploratória e observação participante. A etapa de aulas de observação participante ocorreu no período de 18 de outubro a 14 de dezembro de 2000.

Palavras Chaves: Literatura infantil, Linguagem, Produção de texto, Conto de fada.

Recontando histórias: A leitura e a visão do mundo da Pré – Escola

Daniela Donato – ano 2005

No presente trabalho analisamos as pistas de visão de mundo fornecidas pelas crianças ao recontarem histórias. A partir da perspectiva histórico-cultural e da lingüística do texto foram analisados 58 recontos produzidos nas aulas de contação de histórias de duas EMEIs de Matão-SP. Desse modo, detectamos quatro tipos comuns de ocorrência (marcas da oralidade, maneiras de contar, retomada de elementos do cotidiano e inserção de novos elementos) que, desmembrados, perfizeram um total de 22 subcategorias de análise. Os dados, vistos como singulares, nos revelam que a visão de mundo está presente em todo o processo de contação de histórias, principalmente quando a criança insere elementos de seu cotidiano na história narrada, cujo objetivo é sempre a produção de efeito de sentido. Acreditamos que o conhecimento dessas pistas poderá levar o professor a desenvolver um trabalho para a formação de leitores, para a alfabetização, enfim, para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem.

Palavras Chaves: Arte de contar histórias; Visão de mundo.

Cadê a escola que estava aqui? Uma procura e alguns indícios de uma escola, colhidos através de leitura das histórias infantis.

Lúcia Maria da Cruz Fidalgo – ano 2004

Esta dissertação move-se por um desejo em forma de pergunta: onde há vida imaginativa, poética, política e pedagógica alargando e colorindo tijolos, tetos muros e o próprio chão da escola? Além disso, busca contribuir



com os movimentos instituintes presentes na escola, redimensionando os espaços da imaginação poética no fazer escolar cotidiano. Através da leitura das histórias infantis pretendo sistematizar provocações, resistências, convites visíveis nas escolas e poeticamente trabalhados nas histórias infantis e em suas narrações. Segundo esses passos, rememorei minha vida de estudante e a ela fui entrelaçando experiências de leitora, contadora de histórias e escritora que teve sempre um fascínio pela educação de crianças e estudantes e um encantamento com os caminhos desse mundo. O referencial teórico adotado é baseado em Paulo Freire, Walter Benjamin e Célia Linhares, levando em conta as questões de um? saber com sabor? às narrações e à leitura do mundo. Os procedimentos metodológicos são: Leituras de contos referentes à escola Registro dos relatos de alunos de oficinas de leitura e contação de histórias ministradas por mim em todo o Brasil; Relatos de crianças, jovens e adultos, sobre o papel da leitura e das histórias na transformação da escola. Procurei com esta pesquisa não só reconhecer movimentos instituintes que levam endereçando-a para um outro futuro, uma outra sociedade, mas também identificar entrelaços entre, esses movimentos, indícios e rastros da imaginação poética, política e pedagógica, inscritas como ações em festas e palavras no desenvolvimento escolar, revelando professores apaixonantes e apaixonados.

Palavras Chaves: História infantil; Cultura; Outra escola.

A literatura infantil e a relação Lúdica com a leitura: Prática docente em oficina de histórias das séries iniciais.

Maria da Graça Queiroz Bermudez – ano 2005

O presente trabalho reflete sobre o papel da literatura infantil na formação inicial do leitor e da formação continuada do professor de Pré-escola. Ao privilegio os dois sujeitos desse processo, pretendeu-se comprovar que é possível a criança vivenciar experiências significativas de leitura, a partir da alfabetização, desde que o professor redimensione sua história de leitura e, conseqüentemente, transforme sua prática. Partindo do relato de uma proposta pedagógica, desenvolvida na Universidade Integrada Monsenhor Clóvis Vidigal, Caxias-MA, no ano 1997, que teve como suporte um referencial teórico sobre leitura, literatura infantil e um acervo de obras literárias, pode-se evidenciar a relevância da mediação entre leitor, e o livro destinado ao público infantil. A possível relação entre literatura infantil/leitura prazer reside no aspecto lúdico da linguagem literária que suscita o imaginário e possibilita a fruição dos vários sentidos de que o texto é detentor. Nessa perspectiva todas as atividades de linguagem

colocadas em prática, nessa experiência, teve como eixo desencadeador o livro de literatura infantil, de modo que propiciasse às crianças se tornarem alfabetizadas e leitoras, ao mesmo tempo. Esse trabalho enfatiza, pois, dois momentos que se completam. O trabalho com as crianças, isso é, o processo de recepção das obras literárias, seus questionamentos, suas interferências e as relações entre o lido e o vivido; e o trabalho com professores, denominado de processo de instrumentalização, ou seja, as leituras realizadas, as dificuldades e as conquistas que permearam a nossa caminhada de leitura.

Palavras Chaves: Literatura infantil; Contar histórias; Séries iniciais.

Contando Histórias para crianças com deficiência: Uma possibilidade de atuação fonoaudiológica e estimulação da linguagem

Silvia Cristina Mara – ano 2006

Este estudo objetivou verificar a possibilidade de utilizar a contação de histórias como estratégia de estimulação de linguagem, de crianças com paralisia cerebral e deficiência mental, na atuação fonoaudiológica. Inclui a fundamentação desta dissertação revisão teórica sobre as concepções de histórias, fábulas, contação de histórias, narrativa presente na formação do homem, concepção de linguagem, paralisia cerebral e deficiência mental. Descreve o contexto de atendimento a quatro crianças entre 4 e 5 anos, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino, com paralisia cerebral e deficiência mental, acompanhadas de suas mães, durante cinco meses em oito encontros quinzenais para contação de histórias, previamente adaptadas e moldadas às necessidades específicas destas crianças atendidas no setor de Fonoaudiologia do Ambulatório de Deficiência Mental das Casas André Luiz. A coleta e os registros de dados foram realizados por meio da filmagem dos encontros, com observações anotadas no momento da contação e complementados pelas respostas das mães a dois questionários, um inicial referente a elas e outro final referente aos seus filhos. A análise dos dados, realizada confrontando expectativas familiares iniciais com constatações finais e recortes de episódios dos atendimentos, mostrou que a estimulação da linguagem de crianças deficientes pode ser feita através da contação de histórias, desde que haja algumas adaptações e modificações com base nas necessidades dos sujeitos. Os resultados apontam para uma melhora na interação social, na intenção comunicativa, na atenção, memória e vocalização.

Palavras-Chaves: Deficiência mental, Linguagem, Fonoaudiologia.

O desenvolvimento da narrativa da criança pequena

Terezinha da Penha de Jesus Manola - ano 2006

Este estudo objetivou verificar a possibilidade de utilizar a contação de histórias como estratégia de estimulação de linguagem, de crianças com paralisia cerebral e deficiência mental, na atuação fonoaudiológica. Inclui a fundamentação desta dissertação revisão teórica sobre as concepções de histórias, fábulas, contação de histórias, narrativa presente na formação do homem, concepção de linguagem, paralisia cerebral e deficiência mental. Descreve o contexto de atendimento a quatro crianças entre 4 e 5 anos, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino, com paralisia cerebral e deficiência mental, acompanhadas de suas mães, durante cinco meses em oito encontros quinzenais para contação de histórias, previamente adaptadas e moldadas às necessidades específicas destas crianças atendidas no setor de Fonoaudiologia do Ambulatório de Deficiência Mental das Casas André Luiz. A coleta e os registros de dados foram realizados por meio da filmagem dos encontros, com observações anotadas no momento da contação e complementados pelas respostas das mães a dois questionários, um inicial referente a elas e outro final referente aos seus filhos. A análise dos dados, realizada confrontando expectativas familiares iniciais com constatações finais e recortes de episódios dos atendimentos, mostrou que a estimulação da linguagem de crianças deficientes pode ser feita através da contação de histórias, desde que haja algumas adaptações e modificações com base nas necessidades dos sujeitos. Os resultados apontam para uma melhora na interação social, na intenção comunicativa, na atenção, memória e vocalização.

Palavras-Chaves: Narrativa; Narrativa de ficção; Mediação pedagógica.

Quem conta um conto: A Narração de Histórias na escola e suas implicações pedagógicas

Sérgio Bello Carneiro – ano 2004

Esta dissertação procura fundamentar teoricamente a prática da narração de histórias na escola. Apóia-se em um estudo bibliográfico e em entrevistas de educadores que se utilizam desta prática. Busca-se estabelecer relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, e suas implicações nos

processos de letramento. Ao mesmo tempo, propõe-se uma reflexão acerca de aspectos conceituais da narrativa, da imaginação e da performance na elaboração artística com a narração oral.

Palavras Chaves: Educação e comunicação. Narração de história. Escola.

A narração de histórias no contexto escolar: A experiência do Pró - Leitura

Janaina Damasco Umbelino – ano 2005

A presente dissertação analisa aspectos da narração de histórias em um contexto em que ela é praticada de forma institucionalizada em uma escola, compondo o quadro de disciplinas. A pesquisa foi realizada no período de abril a novembro de 2004 na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis, onde há doze anos são regularmente contadas histórias na sala de aula, com dia e hora marcados, no contexto do Projeto Pró-leitura. Nosso foco é a forma como as crianças que participam desta atividade desde a Educação Infantil compreendem a narração de histórias naquele contexto. Resgatamos o histórico do projeto por meio de documentos e de entrevistas com professores da instituição, fizemos observações de sessões e realizamos entrevistas com alunos do Ensino Fundamental e Médio que ouviram histórias nesta escola em diferentes momentos do projeto Pró-leitura. Com base nos depoimentos das crianças, ficou clara a importância das imagens subjetivas produzidas por elas na relação dialógica que estabelecem com a narrativa escutada. Discutimos a importância da relação entre o narrador e o ouvinte – e de todo o contexto da narração – para o significado da experiência. Com essa atenção ao sentido que as próprias crianças dão à narração de histórias, a pesquisa procura contribuir para estimular a regularidade dessa prática na formação dos alunos.

Palavras Chaves: Leitura. Projeto Pró-leitura. Narração de histórias.

A (Des)ordem das falas: relevos invisíveis na geografia da cidade

Cláudia Hlebetz Teixeira – ano 2000

Centra-se na questão da ressignificação do educar, formulando uma pergunta sobre as formas pelas quais os sujeitos históricos e comunicativos vivenciam a perda dessa condição pelo fato de não encontrarem, na

sociedade moderna, um sentido para o tempo e o espaço de suas experiências. Acredita que a questão da ressignificação do educar implica numa reflexão sobre a perda dos significados de tempo e de espaço, sobre os modos pelos quais se produz e se dissemina a informação e sobre a visível perda dos espaços de narração. Com esse fio condutor - o das narrativas -, enfoca a cidade como lugar de trocas sociais, econômicas, políticas e simbólicas. Como território de comunicação e de conhecimento constitui-se ordenada e desordenadamente, tanto no que diz respeito à sua espacialidade como no que diz respeito às estratégias de sociabilidade que aí se criam. A cidade como território de comunicação e de conhecimento se revela no trânsito e na ação de cidadãos, andarilhos, transeuntes, habitantes das cidades - sujeitos de comunicação e de conhecimento que estruturam um patrimônio de narração na busca de compreensão de si mesmos, dos outros e do mundo ao redor. A educação não se realiza, apenas, como repertório, método, algo que se efetiva nos espaços institucionalizados e instrumentalizados de saber. Ela se realiza mediante práticas educativas, em meio ao movimento desses sujeitos em seus espaços de vida e em seu fazer cotidiano. Reflete sobre as possibilidades de um encontro com a palavra, com uma escuta mais atenta do outro que está mais implícita na narração como forma de comunicação e de conhecimento.

Palavras Chaves: Patrimônio de narração; Relação entre cidade, tempo e espaço.

O recontar histórias para crianças surdas

Aparecida Helena Férreira Hachimine – ano 2006

O uso da literatura infantil, nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana, é importante para despertar a curiosidade e estimular a imaginação das crianças. Assim, é fundamental para o desenvolvimento da criança surda fazer uso da língua de sinais e assumir papéis na construção da narrativa. O recontar de histórias em Libras possibilita a criança surda organizar seus pensamentos e transmiti-los aos outros de acordo com a sua visão de mundo. O estudo aqui proposto descreve e analisa histórias contadas por cinco crianças surdas, com idade entre seis e nove anos, que freqüentam um programa educacional bilíngüe, com as presenças de educador surdo, professores ouvintes, fluentes em Libras, e uma fonoaudióloga. As participantes não apresentavam qualquer oralidade e estavam em processo de aquisição da Libras. Em três dessas histórias (Branca de Neve, Pinóquio e Chapeuzinho Vermelho), o educador surdo

contava a história em Libras com projeções referentes às mesmas histórias e logo após eram programadas atividades que se dividiam em escrita e reescrita do vocabulário empregado, numeração da seqüência, observação de filme das histórias, brincadeira com jogo de memória e ensaios e apresentação de peça teatral. Ao término das atividades, as crianças recontavam as histórias sem o apoio do livro. Nas seis histórias seguintes (João e o Pé de Feijão, Rapunzel, A Pequena Sereia, A Bela Adormecida, O Pequeno Polegar e A Bela e a Fera), houve somente o contar da história pelo educador surdo e em seguida o recontar da mesma história pelas crianças. O contar e recontar de histórias foram filmados e as atividades registradas em diário de campo. Os dados foram coletados durante um ano e meio por duas horas semanais, resultando 48 gravações: nove do educador surdo e 39 das crianças. As filmagens foram transcritas com o apoio do educador surdo adulto. A partir das transcrições e da observação sistemática das filmagens das histórias contadas pelo surdo sinalizador, foram estabelecidas no mínimo dez unidades de informações, pelo julgamento do surdo adulto sinalizador e da professora ouvinte pesquisadora, visando conhecer o quanto a criança havia compreendido da história e o quanto era capaz de se expressar. Foram comparadas as produções dos alunos em cada uma das histórias, ao longo do período observado, com as unidades de informação a partir do contar das histórias pelo educador. As histórias foram analisadas, também, qualitativamente pelo uso de classificadores, do plano discursivo<sup>1</sup>, da ampliação da história segundo experiências anteriores e de marcas discursivas verbais e não verbais. Os resultados mostraram que a criança com mais idade e que teve mais tempo em contato com a Libras reproduziu mais unidades de informação das histórias contadas do que as crianças menores e que tiveram menos contato com essa língua. A criança maior mostrou aumento sistemático no índice de recontagem, atingindo 100% em duas das nove histórias apresentadas, Chapeuzinho Vermelho e João e o Pé de Feijão (terceira e quarta histórias trabalhadas). Além disso, a criança maior conseguiu reproduzir todas as histórias na seqüência contada, e com a inserção de conteúdos da sua experiência pessoal. Essa criança apresentou, também, um recontar de histórias qualitativamente superior ao das outras crianças. Concluiu-se que as crianças surdas em fase de aquisição de Libras são capazes de reproduzir as principais unidades de informação de uma história contada em Libras e que esse recontar parece depender mais do tempo de interlocução com o adulto surdo e da idade. Pela análise qualitativa observou-se que uma das crianças apresentou narrativa rica, com uso de classificadores, introdução de experiências pessoais, bom uso do espaço discursivo, expressão facial significativa, discurso direto, etc, construiu uma narrativa muito próxima do contar do adulto. Além disso, a presença do educador surdo foi necessária para a compreensão das histórias pelos alunos, pois o menos satisfatório da melhor criança (50%) foi atingido

na história A Bela Adormecida, quando a criança a assistiu pela TV, gravação do educador surdo contando a história.

Palavras Chaves: Bilingüismo, Educação de surdos, Histórias infantis, Libras.

A narrativa de crianças em interação na pré - escola: Um estudo sobre seus conhecimentos

Elizabeth Lima – ano 2000

Esta pesquisa objetivou investigar a apreensão que crianças têm da realidade, analisando suas narrativas em interação na pré-escola. Foram sujeitos, 10 crianças na faixa etária de 5 anos e 10m a 6 anos e 4 m, de uma pré-escola particular, da cidade de Maringá/PR. Adotamos o referencial piagetiano. Trabalhamos com narrativas de estórias infantis, lidas previamente pela professora, e produzidas pelas crianças e narrativas de conteúdos de cunho pessoal, conhecidos e desconhecidos pelo adulto. As narrativas revelaram um descompromisso com a realidade (fantasias e criações das crianças), mas, em geral, indicaram que as crianças têm uma apreensão realista dos conteúdos, tentando ser fieis na reconstituição dos mesmos. Revelaram mais os interesses do que as compreensões das crianças. A partilha de conteúdos permitiu uma interação sintética e abreviada, mas os questionamentos do adulto é que auxiliaram na explicação dos conteúdos narrados. Concluímos que a educação infantil deve analisar tanto a fala da criança, quanto as inferências e o uso que fazemos dela; deve também dosar atividades dirigidas e livres para que a criança possa brincar e criar.

Palavras Chaves: Educação infantil, Desenvolvimento humano, Construtivismo.

A relação avós-netos e o resgate do mundo vivido em vinculação com a literatura infantil. Repercussões na prática pedagógica.

Leda Beatriz Romano dos Santos - 2004

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa de práticas educativas nas instituições, tendo como área de concentração a Educação. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo e o estudo embasa-se na fenomenologia.

Procurou-se fazer uma espécie de autobiografia do espírito, que transitou do conhecimento sensível ao verdadeiro saber. Buscou-se aprender as essências absolutas das relações avós/netos. Na coleta das informações, utilizou-se entrevistas semi-estruturadas; na interpretação das informações, recorreu-se ao processo de análise de conteúdo. Neste estudo, as informações foram coletadas através do contato direto entre pesquisador e pesquisado. A temática escolhida foi: Avôs/avós com a responsabilidade de criar seus netos/netas e a vinculação dessa relação com a literatura infantil: repercussões na prática pedagógica da educação infantil e séries iniciais. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta didático-pedagógica, com sugestões literárias sobre o tema relação avô/avó-neto/netas. Os sujeitos da pesquisa foram cinco avós que criaram seus netos, exercendo o papel de pais. Investigou-se com esses avós que desempenharam tal função, a rigor, assumida sem escolha, mas em plenitude, se comportaram e se sentiram ao longo do processo, ou seja, aborda-se o descobrimento sócio-emocional deles, pelo viés da Teoria da Personalidade de Erik Erikson (1998). Observou-se não só os anos que permaneceram a relação e as influências ocorridas nesse tempo, mas também o mundo vivido pelos avós. Ressaltou-se a importância da literatura infantil no encontro das duas gerações avós/netos, justificando-se que ela é complementar às histórias contadas pelos avós, cujas falas e narrativas passavam aos netos suas histórias carregadas de vivências ricas em cultura. Procedeu-se a um arrolamento didático-pedagógico de obras da literatura infantil cujo tema focasse a relação avós/netos, com a finalidade de que tais obras, ao serem lidas, ajudassem a fortalecer os laços entre as duas gerações. Finalizando a pesquisa, classificou-se algumas obras de literatura infantil e as técnicas para contar histórias, objetivando-se aproximar avôs/avós/netos/netas, com doçura e prazer, por meio do ler e do narrar, no espaço educacional.

Palavras-chave: Práticas educativas, literatura infantil, avós.

A narrativa em crianças de três a seis anos.

Maria Helena Costa Braga – ano 1995

Desde os tempos pré-históricos, a narrativa tem-se revelado como uma necessidade humana. Ela é essencial na medida em que constitui um instrumento de comunicação que atende aos aspectos afetivos e intelectuais do homem. Além disso, o ato de narrar permeia as relações humanas, pois dele decorre a troca de experiências, a qual resulta, em última análise, numa



forma riquíssima de aprendizagem. Assim sendo, parece-nos de suma importância que o educador compreenda as características da narrativa infantil, a fim de não só utilizá-la como instrumento de interação, mas também enriquecê-la mediante interferências capazes de provocar cognitivas que compõem o processo de construção do "contar" histórias e acontecimentos, relativo a crianças de três a seis anos de idade.

Palavras Chaves: Não consta

Contar e ouvir Histórias: Um diálogo de coração para coração acordando imagens

Fabiana de Pontes Rubira – ano 2006

Essa dissertação de mestrado resulta de uma pesquisa teórica, na qual a pesquisadora valeu-se de suas experiências pessoais como educadora, aluna, contadora e ouvinte de histórias para pensar a narração de histórias como sendo uma prática relacionada com uma educação de sensibilidade. Trata-se de um estudo das dimensões estéticas e artísticas da literatura de tradição oral que remete à discussão da atual função da narração de histórias dentro do âmbito escolar. Parte-se do pressuposto de que as histórias de ensinamento da tradição oral são obras de arte, de tempos imemoriais, compostas por uma dinâmica de imagens arquetípicas articuladas, sob a forma de metáforas, em uma narrativa. Acredita-se que, ao entrar em contato com essa sintaxe de metáforas, o aluno-ouvinte terá a possibilidade de, por meio do despertar de uma ação imaginante e não de uma audição passiva, ter uma experiência imaginativa de natureza estética, organizadora e integralizadora, capaz de propiciar um momento de intenso aprendizado. Um aprendizado no qual aquilo que se aprende está diretamente relacionado à descoberta e à construção de nossa humanidade, que se dá por ressonância, a partir de diálogos significativos entre as imagens internas que habitam as histórias e as que habitam os ouvintes. Por imagens internas, entende-se que são as imagens arquetípicas que preservam e revelam nossa humanidade e que estão ancoradas em nossa corporeidade. Nesses diálogos, destaca-se a importância de professores e contadores de histórias como agentes de cultura, cuja presença humana intermedia e possibilita o contato de alunos e ouvintes com suas heranças culturais. Como base teórica, utilizou-se obras de filósofos, antropólogos, educadores, poetas e contadores de histórias, dentre os mais significativos: Bachelard, Merleau-Ponty, Campbell, Mircea Eliade, Dewey, Freinet e Cecília Meireles, sendo

tomado como elementos norteadores dessa dissertação, o trabalho e os textos de Marcos Ferreira Santos e Regina Machado. A partir de dados recolhidos, ao atuar como contadora de estórias, e de observações feitas em aulas de Língua Portuguesa, em escolas de Ensino Fundamental da rede pública, foram tecidas algumas conclusões. Dentre elas está a constatação de que, nesses ambientes educativos, ainda ocorre um aproveitamento apenas superficial de obras de cunho literário. Quanto à narração de estórias, além do aproveitamento superficial dos contos, constatou-se também uma preocupação com a instrumentalização dessa prática, que, em geral, é tida como uma mera forma de aquietamento e entretenimento dos alunos, quando esta pode servir a um papel nobre na formação do ser humano. Ademais de restabelecer vínculos com nossa ancestralidade, a narração de estórias propicia um aprendizado imaginativo, no qual nossa humanidade ganha corpo, cores, sentidos e significados ao entrar em contato com as metáforas articuladas em uma narrativa. Narrativas cujo principal objetivo é ensinar o outro, colocando-o em sua própria sina, levando-o, em termos socráticos, a tornar-se o que é.

Palavras Chaves: Narração de estórias, Literatura de tradição oral.