

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS FILOSÓFICAS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO

**LITERATURA E IMAGINAÇÃO: REALIDADE E POSSIBILIDADES EM UM  
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

TAÍS DANNA

ORIENTADORA: ANDRÉA VIEIRA ZANELLA

FLORIANÓPOLIS  
JUNHO/2007

TAÍS DANNA

**LITERATURA E IMAGINAÇÃO: REALIDADE E POSSIBILIDADES EM UM  
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado entregue como requisito parcial para aprovação no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, Linha de Pesquisa Constituição do Sujeito e práticas sociais, Sob orientação da professora Dr. Andréa Vieira Zanella.

FLORIANÓPOLIS

JUNHO/2007

## AGRADECIMENTOS

*Primeiramente gostaria de agradecer à minha orientadora, Andréa, pela oportunidade, pela compreensão e pelos ensinamentos, que não se restringiram aos domínios dessa pesquisa, mas a uma postura de vida, na qual a ética e o carinho sempre estiveram presentes.*

*As minhas amigas, Bárbara, Ana Paola e Carina que participaram, em algum momento desse processo, com uma palavra de apoio, o compartilhamento de algum material ou discussão de idéias.*

*Aos meus pais, pelo incentivo, pelo apoio e por sempre estarem ao meu lado.*

*Ao meu marido Jean, pelo companheirismo e paciência.*

*Às crianças, pais e educadoras que acreditaram na pesquisa, disponibilizando-se a participarem, sendo co-autores desse trabalho.*

*À todos, MUITO OBRIGADA!*

*Dedico ao meu filho, Lucca, por irradiar meus dias com seu sorriso gostoso e sincero. Por me ensinar que é possível amar sem limites. E re-significar meu mundo, mudando minhas prioridades, fazendo-me ver as coisas mais simples com prazer e encanto. Tornando-me uma pessoa mais plena, porque eu o tenho em minha vida.*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	6
<b>ABSTRACT</b> .....	7
<b>APRESENTAÇÃO: ERA UMA VEZ</b> .....	8
<b>LITERATURA: ALGUMAS DEFINIÇÕES</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>DISCUSSÕES NECESSÁRIAS: INFÂNCIA, LITERATURA E IMAGINAÇÃO</b> .....	15
1.1 A história da infância: definindo conceitos .....	15
1.2 Ação educativa e mediação semiótica: o espaço da infância no contexto educacional .....	22
1.3 A literatura infantil e o conceito de imaginação criativa em Vygotski .....	25
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>O CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	34
2.1 Participantes da Pesquisa.....	35
2.2 Coleta de informações .....	36
2.3 Tratamento das informações.....	38
2.4 Procedimentos éticos .....	39
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>A CIDADE, A ESCOLA, OS PROFESSORES E OS ALUNOS: SUAS CARACTERÍSTICAS E SEUS MOVIMENTOS</b>	
3.1 A cidade: uma breve contextualização .....	41
3.2 A escola, os professores e os alunos: o contexto investigado .....	43
3.3 O contexto com o contexto de pesquisa: primeiras aproximações.....	46
3.3.1 <i>Biblioteca: um espaço fundamental para a literatura.</i> .....	48
3.3.2 <i>O Jardim de Infância: a sala de aula, espaço do dia-a-dia</i> .....	49
3.4 O processo de pesquisar a literatura no contexto investigado.....	53
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>OS ESPAÇOS CONSENTIDOS DA LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR E SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS</b> .....	56
4.1 O sentido da literatura para os educadores e suas contações de histórias .....	56
4.2 O projeto político pedagógico .....	60
4.3 Preparação da atividade e escolhas de temas.....	62
4.4 Estilos de realização da contação de história.....	67
4.4.1 <i>Estilo- diálogo</i> .....	67
4.4.2 <i>Performance</i> .....	79
4.5 Educadores e a Literatura: analisando relações instituídas .....	83
4.5.1 <i>Entretenimento e fomento a leitura</i> .....	83
4.5.2 <i>Pedagógico</i> .....	89
4.5.3 <i>Moral</i> .....	93
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>A MEDIAÇÃO DA LITERATURA NOS ESPAÇOS OCUPADOS PELAS CRIANÇAS</b> .....	103
5.1 Educadoras e a Literatura : Atividades posteriores propostas.....	103
5.2 A criação emerge nos espaços instituídos .....	107
5.3 A invenção de outros espaços: para a imaginação e criação mediada pela literatura. ....	119

<i>5.3.1 A aula de ed. Física</i> .....	119
<i>5.3.2 Parque</i> .....	123
<i>5.3.3 Brincadeira livre</i> .....	124
<i>5.3.4 O brincar em casa</i> .....	127
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>ENCERRANDO UMA HISTÓRIA</b> .....	132
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	136
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	142
<b>APÊNDICES</b> .....	144

## RESUMO

A escola pode ser um importante meio de difusão das atividades artísticas, entre elas a leitura ou contação de histórias, trabalhos com cânticos, poesias, lendas e folclores. Muitas dessas atividades, bem como o acesso aos livros, exercem um papel social importante, a medida que disseminam, de modo democrático, a informação, além de tornarem as pessoas inventivas e capazes de criação pessoal. Assim, tivemos como proposta neste trabalho investigar: de que modo, as professoras utilizam a literatura em um contexto pré-escolar? Esse modo se constitui como dispositivo para a objetivação da imaginação das crianças? Que espaços há para que possa vir a ser utilizada como tal? O olhar teórico que permeia o trabalho é o da matriz do materialismo histórico e dialético, pois tal matriz possibilita um contato vivo com mundo, com a pessoa do outro, na sua singularidade, mas sem dissociar o entendimento do significado das ações humanas de um contexto macro sócio-cultural. A pesquisa foi realizada com crianças, regularmente matriculadas na Pré-escola da Educação Infantil, seus respectivos pais e educadoras. As informações foram coletadas por meio da videografia, observação participante e entrevistas. As informações foram analisadas pela Análise Microgenética que é uma abordagem metodológica que busca a construção de dados através de atenção à detalhes e o recorte de episódios interativos. No que se refere ao modo como a literatura é utilizada, constatamos que esse vai ao encontro das necessidades das crianças, pois as educadoras são capazes de usar diversas modalidades narrativas, tornando as crianças conscientes da existência da infinidade de livros e introduzindo-as no mundo da leitura. A forma de contar a história ocorreu de modo diferente entre as educadoras, sendo que nas atividades desenvolvidas pela professora de sala de aula predominou o estilo de narrativa com o livro, que aqui denominamos de estilo-diálogo, por permitir maior interferência dos ouvintes; e com a bibliotecária o estilo utilizado foi a dramatização ou performance. Assim, pudemos observar que as crianças conseguem desenvolver e objetivar sua imaginação a partir do trabalho literário realizado na escola, pois na hora do conto, elas concentram-se para acompanhar a história, despertadas pela curiosidade e desejo de saber o que vai ser dito. Elas encantavam-se com os sons produzidos, as músicas cantadas e as palmas. Encontramos momentos ricos de objetivação da imaginação, pois as crianças representaram personagens, tornando-se animais e bruxos, criaram músicas, palavras mágicas e brincadeiras de forma espontânea. Nas atividades de desenho ou colagem inovavam, fazendo além do esperado ou pedido pela professora. Durante a própria contação notou-se a capacidade das crianças de realizarem a intertextualidade, agregando às histórias experiências próprias, relacionando com outros textos lidos e fazendo leituras da imagem do livro.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; criatividade; imaginação; Educação Infantil; produção de sentidos; contação; constituição do sujeito.

## ABSTRACT

The school can be an important way of diffusion of artistic activities, like the reading or telling histories, works with songs, poetries, legends and folklores. Many of those activities, as well as the access to the books have an important social paper, as it disseminates, in a democratic way, the information, besides of creating inventive people and capable of personal creation. Like this, we proposed in this work investigates: What kind of way the teachers use the literature in a preschool context? Does this way constitute as a device for the objectification of the children's imagination? Which spaces does the school have that can be used as such? The theory that permeates the work is the historical materialism and dialectic, because makes possible an alive contact with world, with the person of the other, in his/her singularity, but without dissociating the understanding of the meaning of human actions of a major context social-cultural. The research was accomplished with children, regularly enrolled in the Infantile Education, their respective parents and educators. The information was collected through the videografia, participant observation and interviews. The information was analyzed by the Microgenetic Analysis that is a methodological approach that it looks for the construction of data through attention to details and of interactive episodes. In the way the literature is used, we verified that it goes to the encounter of the children's needs, because the educators are capable to use several narrative modalities, turning the children conscious of the existence of several kinds of books and introducing them in the world of reading. The form of telling history happened in a different way among the educators, and in the activities developed by the classroom teacher prevailed the narrative style with the book, that here we denominated of style-dialogue, for allowing larger interference of the listeners; and with the librarian the used style was the dramatization or performance. We could observe that the children are able to develop and to aim his/her imagination through school's literary work. In the story time, they accompany the history, touched by the curiosity and desire of knowing what would be said. They were enchanted with the produced sounds, the sung music and the palms. We found rich moments of objectification of the imagination, because the children represented characters, becoming encourages and wizards, created music, magic words and games in a spontaneous way. In the drawing activities or collage they innovated, besides the expected or request by the teacher. During telling histories it was noticed the children's capacity of interlink, joining own experiences to the histories, relating with other read texts and reading the image of the book.

**Key-word:** Infantile literature; creativity; imagination; Infantile education; production of senses; telling histories; constitution of the subject.



## **APRESENTAÇÃO: ERA UMA VEZ...**

Quando iniciamos uma pesquisa não nos encontramos num patamar nulo de conhecimentos, pois atuamos no mundo re-significando o passado, construindo o “novo” a partir do que já está dado e do que imaginamos poder vir a ser. Assim, relato um pouco do meu trajeto pessoal para esclarecer o interesse pela temática apresentada neste estudo.

A literatura desde cedo esteve presente em minha vida, com as leituras que meus pais faziam para mim ainda enquanto criança. Lembro claramente de uma coleção que minhas irmãs e eu havíamos ganhado de nossos pais, todos os volumes eram em vermelho com uma capa dura e cintilante. A gravura da capa era colorida e continha os personagens principais da história: Branca de Neve, Cinderela, Três Porquinhos entre outros, sendo que ao movimentar a capa a figura alterava seu desenho. Juntamente com os livros vinham discos de vinil com a história narrada. Que deleite para os olhos e ouvidos, poder ouvir várias vezes a história, compartilhar os momentos vividos pelas personagens, sonhar ser como elas, ter o prazer de ouvir meus pais contando as histórias e fazendo diferentes vozes para as personagens! A leitura era para mim um momento mágico e fantasioso.

Quando já era maior e podia sozinha ler meus próprios livros, além de utilizar a biblioteca da escola passei a freqüentar a Biblioteca Pública Municipal, pois minha prima ali trabalhava e me convidara para participar do grupo de atividades de leitura e teatro da biblioteca, que nós denominávamos de “clubinho”. As bibliotecárias haviam criado um espaço “diferente” para a literatura infantil: nos fundos da biblioteca havia um grande tapete com várias almofadas dispostas e estantes repletas de livros infantis. Assim, nós tínhamos um espaço só nosso, onde podíamos ficar deitados no chão lendo os livros que quiséssemos. Logo, um grupo de crianças se formou e semanalmente nos encontrávamos na biblioteca para ler histórias, para dramatizar as histórias lidas e, com a ajuda das bibliotecárias, programávamos viagens para conhecermos cidades próximas e visitar seus museus. Isso me fez passar tardes na biblioteca, pois realmente era um espaço de prazer e convívio com outras crianças, muito mais interessante do que o espaço oferecido pela escola, pois na biblioteca desta não podíamos fazer nenhum barulho e a bibliotecária sempre nos olhava com repreensão, de modo disciplinador e autoritário.

Fico a pensar que se não fosse por esse espaço e pelas relações com estas pessoas eu poderia não ter desenvolvido o gosto pela leitura que tenho hoje, algo que é tão presente em minha vida, pois escolhi uma profissão na qual a leitura se faz indispensável.

Hoje procuro compartilhar o prazer da leitura com as pessoas próximas a mim, com meus afilhados, que são filhos da minha prima, a bibliotecária que me incentivou a participar do programa da biblioteca pública que mencionei. E principalmente com minha sobrinha e meu filho. Desde que eles nasceram, compro livros para presenteá-los e passamos parte do nosso tempo juntos lendo-os: inventamos nomes diferentes para os personagens, colocamos neles nomes de nossos amigos ou os nossos; encenamos a história alternando os papéis e Rafael, meu afilhado, sempre quer ser o personagem que se dá bem no final da história. Quando não gostamos do final da história, inventamos um novo, e cada vez uma pessoa diferente narra a história do seu jeito: Gabriela, minha afilhada, tem 10 anos, já lê bem e gosta de contar histórias para o meu bebê; Rafael tem 6 anos e já consegue identificar as letras e ler algumas palavras; Ana Laura minha sobrinha, tem 2 anos e procura contar a história baseando-se nas gravuras, mas o que ela gosta mesmo é das músicas e onomatopéias que acompanham a história. Meu filho tem 4 meses, mas já adora as cantigas, principalmente as que acompanham gestos, pois está fascinado pelas mãos e dedos. Quando temos tempo vamos à biblioteca pública, que ainda possui aquele “cantinho” especial para literatura infantil, agora com ainda mais espaço, mais livros, fantoches, jogos infantis e contação de história.

Com esse relato quero explicitar o meu interesse pela literatura, pois esta permeou e ainda permeia meu olhar em diferentes momentos da minha trajetória pessoal. Assim, vejo como a literatura esteve presente no meu olhar de criança, no meu olhar de madrinha, de tia, de mãe e não poderia deixar de estar presente, no meu olhar de acadêmica e profissional de Psicologia. Em minha formação em Psicologia, frequentei diversas escolas para realizar os trabalhos propostos nas disciplinas da graduação, participei de projeto de pesquisa na área de educação infantil, além de realizar estágio neste contexto. Deparei-me com uma realidade que me fez questionar o uso da literatura infantil na escola, pois, em geral, poucas vezes essa era utilizada no contexto de educação infantil e, quando utilizada em forma de histórias contadas, o objetivo da atividade parecia se restringir à recontagem linear denotativa<sup>1</sup>.

Ao procurar em base de dados pesquisas sobre o tema, percebi que minha caminhada não era solitária: Giglio (1994) relata uma investigação que realizou, na qual constatou que as atividades propostas em sala de aula em contexto pré-escolar, através do uso da literatura, pautavam-se na reprodução de personagens ou situações. As atividades propostas eram utilizadas como instrumento para constatar se as crianças conseguiam memorizar e não como linguagem que oportunizara um meio de expressão de idéias e sentimentos.

---

<sup>1</sup> O termo refere-se ao ato de contar novamente a história, seguindo a mesma seqüência de quadros, e atribuindo o mesmo sentido que o apresentado, sem abrir possibilidades de outras leituras.

Assim, a literatura tornou-se objeto de reflexão profissional, dando origem à temática norteadora desta proposta de dissertação: estudar a literatura infantil partindo do desejo de descobrir com mais profundidade qual o espaço e o valor que as histórias têm alcançado no contexto da educação infantil.

## LITERATURA: ALGUMAS DEFINIÇÕES

A literatura é uma atividade artística de nosso tempo, na qual o ser humano procura, basicamente, um meio de se comunicar e expressar. Como afirma Meireles (1979), é uma atividade que se manifesta por meio da palavra. Wellek & Warren (1970) discutem que, num primeiro momento, podemos considerar, pautados na sociedade predominantemente grafocêntrica em que vivemos, que literatura é somente o que se encontra em forma de letra ou nos grandes livros. Isto significa considerar a linguagem **escrita organizada** cujo maior representante é o **livro**.

O livro é um objeto recente na história da humanidade, antes dele houve outras maneiras de registro. A partir da análise de estudos históricos constatamos que a primeira forma de registrar, por meio de uma representação gráfica, tanto o vivido quanto o almejado, foi o desenho. As pinturas rupestres, desenhadas nas paredes das cavernas são, segundo Walty et al. (2000), uma forma de comunicação que em geral procurava representar o homem em relação ao seu cotidiano, principalmente nas atividades de caça, sendo que o desenhar procurava expressar situações da realidade. Também tinham uma função simbólica, a de garantir o êxito nas atividades por meio da visualização da ação, como se o mesmo pudesse premeditar o acontecimento, assegurando sua efetividade.

Com o aparecimento da linguagem escrita ocorreu um salto qualitativo no desenvolvimento do ser humano, uma vez que a possibilidade de expressão gráfica do discurso nos permitiu transpor as condições de tempo e lugar. Foi a escrita que otimizou a transmissão da cultura, pois a lei, a religião, o comércio, a poesia, a filosofia e a história são atividades que dependem de um certo grau de permanência. Assim, a escrita promoveu uma maior organização da pólis, ao contribuir para as formas de controle administrativo e político através do registro das experiências do homem, bem como de seus conhecimentos e sentimentos. Isso permitiu a superação dos limites da memória e a reflexão posterior sobre os acontecimentos.

Mas, não podemos esquecer que muito antes do livro ou de qualquer forma de escrita, já existia a palavra. Como afirma Coelho (1991), a palavra falada possibilitou uma comunicação direta com o outro, para que as necessidades de sobrevivência fossem atendidas, tornando a convivência em grupo mais organizada para enfrentar as dificuldades de alimentação e proteção. A palavra falada também possibilitou ao homem transitar na ordem do simbólico, do mágico, fazendo-se presente nos rituais dos povos primitivos, que somados as danças e pinturas no corpo, serviam para evocar divindades superiores para pedir proteção,

para agradecer pela caça e pela colheita e para demarcar momentos da vida cotidiana como a entrada na vida adulta, entre outros.

Assim, ao ocuparmo-nos do estudo do fenômeno literário e entendê-lo como uma forma de objetividade humana através da linguagem, compreendemos que a literatura abarca tanto a palavra escrita como a falada, pois mesmo os povos que não lêem ou escrevem podem se expressar pelos cânticos, lendas, criando provérbios, adivinhações e representações dramáticas. Neste contexto, meu olhar irá focar a literatura pela conceituação de Candido (1995), como uma forma de arte, que objetiva uma transposição da realidade para o simbólico, por meio da estilização formal, que promove um tipo arbitrário de ordem para as coisas.

Ao falar em literatura infantil não estou separando-a da literatura em geral, apenas estou delimitando o que pode ser considerado do âmbito infantil, ou seja, o que se volta às crianças. Machado (1999) explica a não especificidade do termo literatura infantil, dizendo que o adjetivo “infantil” não restringe seu significado referindo-se aquilo que **só** pode ser lido por crianças, mas sim o amplia referindo-se à literatura que **também pode** ser lida por crianças.

Outra questão que contribui para a reflexão acerca da inexistência de uma literatura infantil restrita é o fato de que muitas das histórias hoje consideradas infantis são datadas de muito tempo e foram, a princípio, escritas para os adultos. Machado (2001) exemplifica relatando que a história original de “Peter Pan” não foi escrita para crianças, na verdade tratava-se de parte de um romance para adultos escrito por Barrie<sup>2</sup>, sendo uma história contada pelo narrador a uma criança. Além disso, segundo Compagnon (1999), não é possível estabelecer uma fronteira rígida entre o que é literatura infantil e o que não é, pois o modo como a literatura é produzida para uma determinada população está atrelado a uma época e cultura, que possui um saber sobre o que é infância e como considera que essa deve ser tratada.

Com base nestes conceitos buscamos com este trabalho refletir de que modo hoje, a literatura é utilizada em contextos educacionais e qual sua importância para o desenvolvimento de crianças. Além disso, acreditamos que o estudo aqui apresentado contribui para a viabilização das ações de atenção à criança e do adolescente que tem seu respaldo legal desde a promulgação da Lei 8.069/90, com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente

---

<sup>2</sup> James Matthew Barrie, viveu entre 1860 e 1937, foi dramaturgo e romancista. É mais lembrado por sua peça *Peter Pan*, uma história fantástica e sobrenatural na qual um menino se recusa a crescer. Filho de um tecelão, estudou na Universidade de Edinburgh, e se tornou jornalista, mudando-se para Londres no ano de 1885. Seus primeiros trabalhos foram: *Auld Licht Idylls* (1889) e *A Window in Thrums* (1889). A publicação de *The Little Minister* (1891) estabeleceu sua reputação como romancista. Durante 10 anos seguintes continuou escrevendo romances, mas gradualmente seu interesse se dirigiu para o teatro. A dramatização em 1897 do seu livro *The Little Minister* trouxe seu reconhecimento como dramaturgo. Ele foi nomeado barão em 1913 e foi indicado para o prêmio Order of Merit em 1922. Desde 1930 até sua morte foi chanceler da Univ. de Edinburgh (Enciclopédia Wikipedia. Disponível no site: [http://pt.wikipedia.org/wiki/James\\_Matthew\\_Barrie](http://pt.wikipedia.org/wiki/James_Matthew_Barrie). Acessado em setembro 2004).

(2002). No Art. 54, item V deste Estatuto, afirma-se que é dever do estado assegurar: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. E o Art. 58 complementa dizendo que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”.

Assim, a escola pode ser um importante meio de difusão das atividades artísticas, entre elas a leitura ou contação de histórias, trabalhos com cânticos, poesias, lendas e folclores. Muitas dessas atividades, bem como o acesso aos livros é negado a uma grande maioria da população em função das poucas políticas de fomento ao livro e incentivo à leitura. Para Machado (1999) o livro tem um papel social importante, à medida que dissemina, de modo democrático, a informação, sendo um meio de evitar ou reduzir o mecanismo de exclusão social vigente, no qual o acesso a uma educação crítica e reflexiva tem privilegiado uma camada social específica. Democratizar o acesso à literatura permite ampliar as oportunidades aos cidadãos na busca da superação de sua condição de vida e enfrentamento da realidade política e econômica perversa em que nos encontramos, na qual a desigual distribuição de riquezas restringe as possibilidades de transformação pela restrição das condições materiais.

Ao nos posicionarmos quanto ao uso da literatura infantil em sala de aula refletimos se o uso desta, pode se constituir como um espaço coletivo de discussão e construção de conhecimentos, com o intuito maior de constituir sujeitos ativos e produtores de sua própria história e sociedade. Assim, tivemos como proposta neste trabalho investigar: **de que modo, as professoras utilizam a literatura em um contexto pré-escolar? Esse modo se constitui como dispositivo para a objetivação da imaginação das crianças? Que espaços há para que possa vir a ser utilizada como tal?**

Como toda investigação é uma forma de buscar uma resposta e produzir conhecimento, ao realizar uma pesquisa faz-se necessária uma opção epistemológica, uma vez que, os saberes psicológicos são diversos e possuem uma visão de mundo e de ser humano próprio. Isto quer dizer que há diferentes compreensões sobre o que é a realidade a ser estudada e de como produzir sobre tal realidade algum conhecimento. Não é possível falar em uma psicologia “una”, mas sim numa pluralidade de psicologias, pois não há consenso entre qual é o objeto de estudo desta ciência, nem quanto à validação dos conhecimentos. Assim só é possível “ordenar” tais perspectivas pelas matrizes do pensamento psicológico a partir das quais são engendrados as teorias e sistemas hoje disponíveis (FIGUEIREDO,1996).

Uma opção epistemológica não se restringe a escolher uma teoria, envolve escolher uma postura de vida. Cabe esclarecer que o olhar teórico que permeia o trabalho é o da matriz

do materialismo histórico e dialético, pois tal matriz, ao meu ver, possibilita um contato vivo com mundo, com a pessoa do outro, na sua singularidade, mas sem dissociar o entendimento do significado das ações humanas de um contexto macro sócio-cultural.

A Psicologia Histórico-Cultural tem como expoente o teórico Lev S. Vygotski, uma vez que esse foi o primeiro a aplicar o materialismo histórico e dialético com propriedade à ciência psicológica. Para este autor o psiquismo humano tem um caráter mediado, o que permite diferenciar o ser humano dos demais animais, pois aqueles desenvolvem processos psíquicos “superiores” decorrentes da complexa interação do sujeito com o mundo, mediado semioticamente.

Tendo delimitado as questões da pesquisa e a perspectiva teórica que a embasará, questionamos a necessidade de discussão sobre o tema. Para tanto, realizamos uma consulta, em Junho de 2007, na base de dados Psycinfo<sup>3</sup>, Index Psi<sup>4</sup> e Scielo<sup>5</sup>, buscando um panorama das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o tema de literatura infantil e imaginação criativa. Muitos são os trabalhos de pesquisa que têm buscado trabalhar com as temáticas: criatividade (814); literatura infantil (748); imaginação (243) e contos (66).

Entretanto ao refinarmos a busca, inserindo como palavras-chave as seguintes combinações: criatividade e infância; imaginação e infância e literatura infantil e Psicologia encontramos 102 trabalhos, sendo que um estava repetido, entre eles os relacionados a Psicologia tratavam-se de questões da área clínica, saúde mental, psicanálise e comportamental.

Procuramos conduzir a busca para a perspectiva do materialismo histórico, que era o foco de interesse realizando a combinação entre as palavras: Vygotski (nas suas diversas formas de escrita gráfica) e imaginação; criatividade e literatura infantil e contos, encontramos três trabalhos que se repetiram: Zanella et al. (2004), Maheirie, (2003) e Mamede-Neves e Leonor (1997).

Com esses resultados foi possível constatar que não há significativa produção sobre literatura e imaginação criativa no enfoque metodológico do materialismo histórico-cultural, por isso pensamos que o papel da literatura na educação infantil precisa ser reafirmado e ampliado, uma vez que se considera como fundamental o incremento de práticas educacionais onde a literatura se constitua como ferramenta para o desenvolvimento da imaginação criativa, temática com a qual esta pesquisa pode contribuir.

---

<sup>3</sup> Essa base de dados foi pesquisa através do Portal de Periódicos da CAPES, endereço na web: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br).

<sup>4</sup> Base de dados disponível no seguinte endereço da web: [www.psi.bvs.br](http://www.psi.bvs.br).

<sup>5</sup> Base de dados disponível no seguinte endereço da web: [www.scielo.br](http://www.scielo.br).

## **CAPÍTULO 1**

### **DISCUSSÕES NECESSÁRIAS: INFÂNCIA, LITERATURA E IMAGINAÇÃO**

#### **1.1 A história da infância: definindo conceitos**

Para analisar a criança na atualidade, precisamos antes resgatar historicamente alguns conceitos e movimentos que, em seus desdobramentos, tornaram possível a manifestação do fenômeno da infância, tal como a compreendemos no presente.

Boarini e Borges (1998) relatam que os seres humanos têm propensão a pensar o mundo que os cerca como natural, dividindo sua existência em etapas estanques pelas quais passariam, como se todos necessariamente experenciassem a vida através de passagens definidas por uma faixa etária, que existiria para todos e que se constituiria de um mesmo modo. Assim, a historicidade de sua condição específica, como no caso da infância, não é considerada e a criança é vista como condição natural do meio em que vive.

Essa significação atribuída à infância em termos de natureza é favorecida, para Charlot (1986), pela relação que se faz do desenvolvimento fisiológico da criança com a idéia de existência de uma natureza humana. A infância e a criança, a partir dessa idealização naturalista, representam não só a origem do homem como a de toda a humanidade, o que faz crer em traços essenciais do ser humano.

Segundo Kuhlmann (1998, p.16), os próprios dicionários de língua portuguesa inserem a infância numa concepção etapista, definindo-a como um “período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade”. Ao se apropriar da infância através de um fator biológico que é a idade cronológica, pode-se delimitá-la em um período da vida, segundo o qual a sociedade associa um sistema de status e de papel.

Entretanto, ao se buscar a origem dessa forma de pensar e entender a infância verificou-se que ela se dá há longa data, constituindo um ranço que, de acordo com Gélis (1991), propagou a noção de uma consciência naturalista da vida e da passagem do tempo, na qual a existência de cada indivíduo era compreendida como um contínuo que se iniciava na concepção e finalizava na morte.

Através de uma leitura histórica, fundamentada na matriz histórico cultural, queremos desmitificar a realidade que nos é apresentada como se fosse uma verdade absoluta, que sempre existiu e sempre existirá. Acreditamos que tudo é histórico, o que nos permite um olhar



crítico sobre os fenômenos sociais, e assim evidencia-se a necessidade de compreendermos o conceito de infância como construção cultural, isto é, como uma invenção que não existe contemplada fora de um tempo e espaço definido historicamente.

Segundo Ariès (1981), a história da infância está vinculada às vagarosas transformações dos costumes e práticas socioculturais que promovem mudanças na maneira de compreendermos e representarmos a infância. O autor parte da época feudal como ponto de origem da análise, uma vez que foi a partir de grandes mudanças desta sociedade, a transição do feudalismo para o capitalismo, que surgem as características etnográficas comumente admitidas para a compreensão da infância.

Na Idade Média, a infância se referia ao tempo em que criança era dependente dos cuidados dos adultos para sobreviver, sendo reduzida aos períodos considerados de “fragilidade”. Ao conseguir um pouco de mobilidade física, a criança já era agregada ao mundo do adulto, podendo compartilhar de todas as práticas sociais, como jogos, trabalhos, entre outros, sendo considerada um “pequeno adulto” e, portanto, com as mesmas capacidades, exceção feita ao seu aparato biológico e físico que ainda cresceria e se desenvolveria. Como a criança era vista de forma semelhante a um adulto, não havia a necessidade de permanecer atrelada aos cuidados exclusivos de sua família, convivendo com os demais adultos de sua comunidade e aprendendo através desta convivência.

Quando as crianças chegavam à idade de sete ou oito anos elas eram colocadas na casa de outras pessoas para fazer o serviço pesado, e ali permaneciam por sete anos ou mais. Acreditavam que assim as crianças aprenderiam boas maneiras, pois o serviço doméstico era visto como uma forma de educação, baseada na prática. Nesta situação as crianças saíam cedo do meio familiar, retornando somente depois de adultos, e muitas vezes nunca retornavam. Porém isso não importava, pois para a família a maior contribuição da criança era o existir pelo bem comum e pela vida em coletividade (ÁRIÈS, 1981).

Entretanto, com o advento da Modernidade<sup>6</sup>, processo histórico que teve início na Baixa Idade Média, aconteceram grandes transformações na organização e condições de existência da sociedade, pois o modo de produção antes auto-suficiente agora é de troca e com uma base monetária, culminando no trabalho assalariado. Isso foi possível com o surgimento

---

<sup>6</sup> A condição moderna é entendida como positivista, tecnocêntrica e racionalista, sendo que sua crença na universalidade propõe a busca pela verdade absoluta e propõe como possibilidade o progresso linear através do ordenamento racional de ordens sociais ideais e pela padronização do conhecimento e conseqüentemente da produção (HARVEY, 1993).

do comércio e das cidades, o que se deu através das cruzadas e da formação de feitorias permanentes.

Se num primeiro momento foi necessário um estado forte que justificava o absolutismo, agora o momento é dos burgueses que reivindicam sua autonomia logo que percebem que sua classe social está totalmente fortalecida. Os burgueses queriam separar estado e sociedade, sobretudo quando se tratava de atividades de natureza econômica, ou seja, separar o público do privado, acabando assim com a intervenção do estado na economia (FIGUEIREDO, 2000). Com isso defendiam a idéia de que a propriedade privada, os meios de produção e a economia de mercado deveriam basear-se na livre iniciativa e competição.

Através dessa ordem de trabalho surge uma nova mentalidade que visa o lucro, a barganha, na qual cada um defende seus próprios interesses, valorizando a capacidade individual e sua liberação, nascendo assim, a subjetividade privatizada (FIGUEIREDO E SANTI, 2000). Se voltarmos, na história, veremos que nem sempre existiu a noção de individualidade; nos feudos, por exemplo, havia uma condição de troca, o camponês dedicava a sua vida a plantar e colher para o senhor enquanto este lhe dava proteção e terra. Nesses casos, a produção era feita para atender às necessidades do grupo, ou seja, a comunidade era auto-suficiente. Neste sistema não existia a noção de individualidade, pois tudo era coletivo, não permitindo que as pessoas acumulassem bens. Essa realidade modificou-se a partir do momento em que se desenvolveu a produção para troca, onde cada um passou a trabalhar naquilo que estava mais capacitado a fazer. Pode-se dizer que neste momento inicia-se a noção de subjetividade privatizada, já que cada indivíduo terá que conhecer sua especialidade e aperfeiçoar-se.

O mercado cria a idéia de lucro e de que cada um terá que defender seus interesses. Essas relações comerciais tomam conta de todas as relações humanas que agora se dão por compra e venda de produtos. Dessa forma surge a noção de individualismo, e criam as condições para a emergência da Psicologia como ciência, pois se delinea seu objeto de estudo próprio: o indivíduo.

Como projeto social, buscou-se o desenvolvimento do ser humano pelo controle sobre a natureza através da razão, ou seja, das tecnologias que o conhecimento científico possibilita (CASTRO, 1996). O ideal moderno é determinado pela corrente teórica chamada de Positivismo que é fundada na crença de que só a razão com seu poder absoluto pode gerar conhecimento, criando conceitos e metodologia de investigação próprios. Postulava que o homem deveria conhecer a natureza para dominá-la e assim estabelecer leis naturais que

fossem invariáveis e independentes da vontade humana. Essas leis, que deveriam ser constituídas por um conhecimento neutro e preciso, é que levariam o progresso ao homem.

Já no século XVII, o relógio serviu como modelo do cosmo, que passou a ser explicado mecanicamente através de leis gerais, pautadas na matemática. O pensador que tinha como respaldo em seus estudos essa visão e contribuiu para difundir tal modo de entendimento e relacionamento do mundo foi Descartes. Antes dele, Nicolau Copérnico já tinha realizado descobertas que caminhavam para essa direção, pois apresentou ao mundo sua concepção heliocêntrica, ou seja, ao estudar os planetas descobriu que a terra não era localizada no centro do universo, e, portanto, o homem perde sua posição de importância como criação divina. Depois dele, Kepler cria leis empíricas dos movimentos planetários, e com isso, confere cientificamente um teor de verdade à descoberta de Copérnico. Por fim, Galileu Galilei consegue combinar a experimentação científica com a linguagem matemática, o que culminará numa descrição matemática da natureza (CAPRA, 1983). Mas é com Descartes que a filosofia moderna se concretiza, pois através do “cogito cartesiano”, ou seja, de sua intuição originária de que “se eu penso, eu existo”, que a ciência passou a crer numa verdade absoluta que explica como o mundo funciona.

Depois de Descartes foi Newton quem propagou tal idéia de mundo, indo ainda mais além, pois esse realizou a junção entre as obras de Copérnico, Kepler, Bacon, Galileu e Descartes, desenvolvendo uma concepção matemática do mundo. Funcionava como um grande sistema mecânico dirigido por leis matemáticas exatas, combinando o método empírico e o método racional em uma só teoria. Com isso, concretizou-se o sonho cartesiano: o mundo passou a ser entendido de forma causal e determinado, tudo que acontecia tinha uma causa definida e um efeito também definido, portanto, o futuro de certos fenômenos físicos poderia ser previsto com absoluta certeza. Suas leis tornaram-se universais e passaram a explicar não só os movimentos dos corpos, mas o próprio comportamento humano.

A partir deste momento, criou-se um saber especializado que ditava as regras de funcionamento do comportamento humano, o que inclui a infância; nesta perspectiva os estudos sobre o desenvolvimento humano orientavam-se ao definir o que era certo ou não para as crianças. Funde-se nas teorias psicológicas clássicas a existência de um princípio de identidade que se estabelece através da repetição, da previsibilidade e da reversibilidade, ou seja, que os fenômenos do desenvolvimento humano seriam explicados por códigos universais, atemporais e que podem ser analisados através de determinações (SILVA, 1998). A infância e a adolescência passaram a serem analisadas segundo uma ordem previsível de aquisições, conquistas e habilidades, que eram comparadas com as deficiências, defasagens e

incapacidades. O desenvolvimento humano começou a ser medido e compreendido por períodos ou fases, sendo que a falha ou o atraso era considerado patologia. Tal estigma e rotulação seriam carregados por toda a vida, uma vez que é atribuída a infância um significado maior. Considera-se assim que a constituição do sujeito é consolidada pelos acontecimentos desse momento de vida, sendo considerado o que se segue sempre como dependente do que foi vivido neste momento da vida (KRAMER, 1996).

Devido à relevância então atribuída ao desenvolvimento humano, principalmente na infância, buscou-se compreender como a aprendizagem ocorria neste momento. O ideal de colocar a infância como o lugar da aprendizagem, se faz presente desde o século XIII, na tentativa de repassar os valores familiares e assegurar a continuidade da família (GÉLIS, 1991).

O entendimento sobre as necessidades educacionais foi engendrado nessa construção histórica, pois foi preciso categorizar a infância para que a ciência pudesse sobrepor a ela um conhecimento especializado sobre sua educação. No início a escola medieval não era destinada especificamente às crianças, mas sim à instrução dos clérigos, que poderiam ser crianças, jovens ou adultos. Porém, a igreja, como instituição soberana na época, passou a se preocupar com a moral vigente na sociedade, pois como as crianças partilhavam dos hábitos e vivências do adulto, ficavam expostas a questões ligadas à sexualidade. Assim, com medo da promiscuidade e com o interesse de controlar o conjunto da sociedade, a Igreja considerou como primordial restringir o convívio das crianças com os adultos, bem como lhes ensinar valores morais condizentes com a crença cristã. Para tanto, foram criadas as escolas religiosas, as quais ensinavam: língua escrita, aritmética e valores, sendo que o acesso a esta educação sistemática foi privilégio de filhos de nobres (ÁRIÉS, 1981).

Uma nova moral deveria prevalecer na criança nobre: a de ser bem educada, devendo ser preservada da rudeza e da imoralidade. A educação escolar também ganha respaldo ao assumir um novo papel social: o de distinguir características das camadas sociais, principalmente, em relação ao pequeno-burguês, que viu na escola a oportunidade de diferenciar-se das camadas populares através da elegância de atitude e linguagem. O discurso que fundamentava a necessidade de uma educação especializada era o de que os pais por amarem demais seus filhos, não conseguiam enxergar seus defeitos e acabavam criando nesses maus hábitos, necessitando que a educação fosse então, privatizada. Portanto, a família moderna, através da influência da ciência vigente, passou a acreditar que não era capaz de educar suas crianças (MIRANDA, 1999), sendo que os pais passaram o poder da educação dos

filhos para a escola, pois assim pensavam que as crianças receberiam uma educação sólida e consoante com a moral da época.

Esta educação, que ainda perpetua em algum grau na sociedade atual, compreende a criança como sendo incapaz de satisfazer suas necessidades básicas, devido ao fato de nascer incompleta, sentido que denota a criança como completamente dependente dos cuidados do adulto. Segundo Castro (1998), os saberes científicos acabaram por estabelecer padrões de comportamentos e habilidades que devem ser desenvolvidos nas crianças, de acordo com a idade, para que essas gradualmente possam se tornar um adulto desenvolvido, ou seja, independente. Assim, o adulto serve como modelo a ser atingido pela criança, sendo a mesma tida como submissa ao adulto. Esse, ao mesmo tempo em que se esforça por tornar a criança independente ensinando-a diversas atividades necessárias a vida, por outro lado deseja que a independência não chegue a ser completamente atingida pela mesma, retardando o momento em que a criança possa usufruir seu aprendizado e se libertar do adulto.

O que acontece é que a infância irá se construir a partir do confronto entre suas diferenças com a vida adulta, pois a categoria infância só pode ser criada com base na sua relação específica com o adulto, tanto em seu aspecto negativo quanto em seu aspecto positivo. O adulto identifica a criança como uma outra parte de si mesmo, que se caracteriza enquanto negatividade em comparação com a vida adulta, ao ser considerada incapaz de decidir sobre sua própria vida. Com isso, o adulto coloca a criança como inferior se comparada a ele, o que em contrapartida afirma sua superioridade. Mas, a criança em relação ao adulto resplandece enquanto positividade à medida que é idealizada pelo adulto como representação de felicidade e inocência (CASTRO, 1998).

Essa idealização da infância desconsidera as dificuldades que fazem parte da condição humana e que independem da idade, como questões de moradia, alimentação, trabalho, que perpassam pela criança e interferem em seu bem-estar. Além de que o fato do adulto desapropriar a criança de praticamente todas as decisões de sua vida, traz descontentamento para a mesma diante da impossibilidade de realização dos seus desejos.

Já na perspectiva materialista histórica e dialética olhamos a criança, procurando entender qual o lugar histórico e cultural que ocupa, numa recusa de uma concepção de desenvolvimento universalizada com base em critério de idade e dependência do adulto. A noção de desenvolvimento de Vygotski (1991) baseia-se no entendimento da complexidade das relações sociais e de como os sujeitos se constituem a partir dessas. Assim, se contrapõe à análise do desenvolvimento pela maturação biológica, a qual traz a idéia de evolução progressiva, paulatina e de acumulação quantitativa. Acredita que o desenvolvimento se produz

por mudanças graduais, e também por rupturas, sendo este último considerado do tipo revolucionário, isto quer dizer que, “observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo” (p.156).

O ser humano é um ser em relação que se constitui na sua ação, e tal constituição não pode ser pensada por um momento específico, nem universalizada como se fosse parte de uma substância, mas sim deve ser considerada nas ações decorrentes das relações estabelecidas, em todos os momentos de sua vida. O homem constrói sua identidade fazendo-se, porém entendemos que desta ação necessariamente participaram e participam muitos outros, uma vez que é mediada pela cultura, isto quer dizer que sua ação envolve outros, que podem estar presentes ou ausentes (MAHEIRIE, 1994).

Somos autores e personagens de nossa história, isto é, juntamente com as pessoas com quem convivemos somos as personagens de uma história criada pela coletividade humana e nos construímos enquanto autores e personagens dessa história simultaneamente (CIAMPA, 1994). Entretanto, criamos nossa história a partir de condições dadas, o que significa que há um mundo que nos possibilita ou não algumas construções, sendo nossa liberdade relativa. Não estamos aprisionados pelas condições já postas, pois podemos fazer escolhas diante da gama de possibilidades históricas e sociais que se apresentam, mas também não podemos fazer qualquer escolha independente dessas condições.

Entendemos portanto que existe um ser humano capaz de realizar escolhas, mesmo que diante de condições historicamente estabelecidas, portanto, não podemos entender sua constituição como determinada e imutável. A constituição do sujeito por sua vez deve ser compreendida como uma síntese inacabada que se modifica ao longo do tempo através das relações que o sujeito estabelece no mundo (MAHEIRIE, 1994).

É a partir dessa concepção que compreendemos a criança, pois consideramos que não existe uma natureza infantil, mas a condição de ser criança em um dado espaço e tempo, que somados aos fatores biológicos produzem a realidade. Segundo Kramer (1996, p.32):

*“precisamos reafirmar nossas posições e continuar as investigações numa linha que considera as crianças não segundo uma suposta essência ou natureza infantil, mas produzidas em e por condições concretas de existência: as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelos aspectos contraditórios das sociedades em que vivemos”.*

## **1.2 Ação educativa e mediação semiótica: o espaço da infância no contexto educacional**

A instituição da educação infantil para crianças de zero a seis anos foi uma consequência da inserção da mulher no mercado de trabalho. No Brasil, logo após a abolição da escravidão, a guarda das crianças tornou-se um problema sério para as mães recém-libertadas que não tinham onde deixar os filhos e não conseguiam empregos onde eles pudessem acompanhá-las (CIVILETTI, 1991). As primeiras creches surgiram como paliativos de caráter filantrópico, geralmente oferecidos por organizações religiosas às crianças mais carentes, não se distinguindo dos orfanatos que atendiam a crianças abandonadas. Apesar da precariedade do atendimento, apenas na segunda década do séc. XX, com a chegada dos imigrantes europeus, é que a reivindicação por creches começou a ganhar força (OLIVEIRA, 2002). Mesmo assim, as creches continuaram a ser escassas e de caráter assistencialista, sendo encaradas mais como uma concessão à mãe trabalhadora do que um direito por ela conquistado. Até ao final dos anos 50, o atendimento era exclusivamente baseado na puericultura, que se inspirava nas idéias higienistas defendidas pelos médicos sanitaristas<sup>7</sup>.

Instaura-se uma maior reflexão sobre a ação pedagógica do atendimento infantil a partir dos trabalhos de Bernstein (apud WOOD, 1996), os quais discutiam a origem social das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças das classes trabalhadoras. Inspirados nesse trabalho e tendo por fundamento as teorias comportamentalistas, que dominavam o cenário da Psicologia e da Educação na época, foram introduzidos programas de educação compensatória, cujos pressupostos baseavam-se na deficiência da linguagem e na inferioridade da cultura das classes populares. Assim, a escola assumia o papel de lugar no qual pudesse ser oferecido um ensino sistemático e bem programado para que as crianças com “deficiência cultural” recuperassem a defasagem que apresentavam ao serem comparadas às crianças das classes mais abastadas. Tais práticas pedagógicas dominaram a educação infantil brasileira durante os anos sessenta e setenta (IBIDEM).

A partir dos anos oitenta, a luta por instituições de educação infantil de qualidade e em maior número tornou-se uma das bandeiras dos movimentos feministas. O Movimento reivindicava tal espaço como um direito da criança pequena e da mulher a um atendimento

---

<sup>7</sup> Engloba os movimentos doutrinários que fazem parte da medicina do século XIX, influenciada pelo materialismo francês, cujos fenômenos psíquicos deixam de pertencer ao domínio da moral para serem considerados como efeitos simples da natureza do homem. Tais princípios passam a circular no Brasil no séc. XX, com o propósito de criar um lugar apropriado aos doentes mentais e de estudar a profilaxia da loucura, o que acabou por gerar diversos preconceitos sociais (YAHN, 1957).

educativo especializado (MERISSE, 1997). Assim, acirrou-se a discussão de uma proposta pedagógica que assegurasse o desenvolvimento integral e a construção de conhecimentos pela criança. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no seu artigo 29, conquista-se um espaço mais digno ao atendimento da criança de zero a seis anos. O artigo afirma que: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Portanto, de acordo com a lei, o atendimento às crianças de zero a seis anos faz parte de todo o sistema educacional e tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, englobando tanto os aspectos pedagógicos, como os de cuidado da saúde da criança, pois a dicotomia entre cuidado e educação é, na verdade, uma falsa dicotomia, que, no fundo, reflete uma visão fragmentada da criança (ZANELLA E CORD, 1999). Porém, a própria LDB (9394/96) apresenta um discurso contraditório, pois apesar de procurar discorrer sobre a criança enquanto totalização, fragmenta a educação infantil dividindo-a em duas faixas etárias, promovendo entendimentos e atendimentos diferenciados. Esta distinção institui dois grupos com as seguintes nomenclaturas: creches, para atendimento a criança de zero a três anos, e pré-escolas, para atendimento a crianças de quatro a seis anos. Tal cisão viabiliza uma leitura no sentido de perpetuar a dicotomia entre educação e cuidado, pois acaba por compreender que a educação para as crianças menores, de zero a seis anos, deve-se voltar mais aos cuidados de higiene, alimentação e recreacionais. Já ao grupo de faixa etária maior pode-se privilegiar a dimensão pedagógica, uma vez que há maior proximidade para a entrada no ensino fundamental e, conseqüentemente, no processo de alfabetização (IBIDEM).

Entretanto, ao se tratar de crianças com menos de sete anos, é impossível pensar numa prática pedagógica que não leva em consideração os cuidados com a saúde, ou um cuidar que não tenha algum aspecto educativo. Isto nos faz compreender independente da intencionalidade da ação do adulto com a criança, que o contato que se estabelece entre ambos proporciona um aprendizado (IBIDEM). Temos clareza de que não necessariamente aprendemos somente no âmbito escolar, uma vez que a apropriação das significações resulta do encontro do eu com um outro, que pode estar presente ou ausente. Isto quer dizer que, a partir do momento em que a criança estiver em contato com outro ser humano, podendo, esse ser outra criança, pais ou educadores, ou com objetos que o cercam e servem como interlocutores ausentes, podem ocorrer aprendizagens. Mas queremos ressaltar a ação docente à medida que ela diferencia-se de outras ações pela sua intencionalidade, ou seja, a ação pedagógica diferente das demais por



ser, obrigatoriamente, como afirma Zanella e Cord (1999), “planejada, refletida, analisada e avaliada”.

Para Vygotski (2000), o aprender consiste na apropriação da cultura pela criança, sendo que os processos psicológicos de maior complexidade se constituirão através deste caráter cultural. O ser humano constitui-se enquanto base orgânica e enquanto sujeito, apresentando processos psicológicos elementares e superiores, sendo que os primeiros refletem a sua condição de hominização e os segundos a sua condição de humanização. Nós, enquanto homem, possuímos sentidos periféricos, isto é, capacidade de ver, sentir através do toque, ouvir, cheirar e sentir gostos, além disso, temos os sentidos profundos que possibilitam discriminar a posição do corpo no espaço e sobre o movimento do corpo como um todo. Porém, o que nos permite ir além da espécie e nos tornarmos humanos é nossa possibilidade de empreender uma atividade humana, na qual me constituo enquanto produto e produtor da sociedade. Uma vez que existem processos psicológicos diferenciados, isto significa que também se estabelecem contatos diferenciados com o mundo circundante.

Assim, os processos psicológicos elementares e superiores estabelecem, respectivamente, uma relação de modo imediato ou mediado, sendo que podemos afirmar que os processos psíquicos humanos têm sua origem na atividade conjunta, através de uma integração das ações com o outro, na qual, concomitantemente, nos apropriamos dos sentidos coletivos e singulares (SHUARE, 1990).

É a partir dessa concepção que compreendemos a criança, pois essa desde o nascimento estabelece relações com os adultos e objetos ao seu redor, apropriando-se da cultura. As crianças respondem ao mundo através de expressões verbais e movimentos, que são interpretados pelos adultos, devolvendo-os as crianças como ação ou fala. Assim, são os adultos que significam o mundo para as crianças e não há como apreender e compreender o mundo se não tivermos algum outro permitindo pensá-lo.

O feto mesmo antes do nascimento consegue captar os sons externos promovidos pelos cuidadores, sejam esses direcionados a ele próprio ou a outras pessoas. Assim, aprende a reconhecer os diferentes tons de voz, o que pode provocar algumas reações como sensação de tranquilidade ou agitação. Ao nascer, o bebê já possui todo o aparato orgânico para a fala, porém o que lhe impede de falar é a falta de significado e isto só será adquirido através de suas vivências. Zanella (1997, p.67) explica que a significação refere-se a “o que as coisas querem dizer, aquilo que alguma coisa significa, sendo que as coisas não têm um significado em si mesmas e podem significar coisas diversas para sujeitos diferentes, assim consideramos que a significação é social e historicamente produzida”.

Não podemos deixar de levar em consideração que a linguagem pode ser verbal e de várias outras formas: imagens, gestos, entre outras. Dependendo do contexto em que a criança está inserida e das significações socialmente produzidas e singularmente apropriadas é que a criança irá desenvolver os processos psicológicos superiores, organizar o pensamento e planejar suas atividades.

### **1.3 A literatura infantil e o conceito de imaginação criativa em Vygotski**

Segundo Zilbermam (1984), a literatura infantil surgiu no século XVIII, arraigada às mudanças na estrutura social. Em decorrência da ascensão da família burguesa, concedeu-se um novo status à infância e reorganizou-se a escola de modo que a literatura associou-se à pedagogia para servir como instrumento dessa. É claro que antes disso já se contavam histórias para as crianças através dos contos populares, porém em tal momento histórico as crianças passaram a ser vistas como seres diferentes, com interesses e necessidades próprias, o que antes não acontecia. Ao se inventar a criança conferindo-lhe um novo significado social, a literatura também assume um outro papel, pois a idéia de infância passou a ser indissociável da idéia de educação. Salem (1970) corrobora ao dizer que é no estudo dos sistemas e teorias educacionais que encontraremos a origem da literatura infantil.

Importante na verdade se faz reconhecer que a sociedade valoriza o caráter literário ou não de uma obra de acordo com o quadro de valores e normas que quer legitimar em um determinado momento histórico. A literatura infantil nasce com o compromisso social de educar as crianças partindo do projeto social de seu tempo, o qual compreendia o ser humano como naturalmente bom e piedoso, sendo, portanto, a educação necessária apenas para fazer germinar tais aspectos de bondade e sociabilidade nas crianças (ZILBERMAM, 1984). Benjamim (1993) corrobora com tal pensamento e explica que o livro infantil em seus primórdios constituía-se de caráter edificante e moralista e em pouco se diferenciava do catecismo religioso. Era esperado que a criança apreendesse, através dos livros, exemplos e lições de vida, baseados numa moral cristã.

No Brasil não foi diferente, pois a literatura infantil até a década de 60 ainda era marcada por escritos moralizantes e conformistas, mas o quadro é alterado na década seguinte ao juntar-se aos diversos setores intelectuais que através da arte procuraram repudiar o golpe militar desenvolvendo trabalhos que apresentavam uma preocupação política, libertária e antiautoritária (MACHADO, 1999).

A literatura infantil brasileira contemporânea surge no final da década de 60 e início da década de 70 como movimento crítico ao golpe militar, juntando-se aos demais setores intelectuais numa noção de arte engajada. Antes de tal período, pode-se dizer que somente as obras de Monteiro Lobato (1882-1948) têm destaque na área da literatura infantil, pois são caracterizadas pela invenção original e moderna e escritas numa linguagem encantadora. Contata-se a preocupação do autor com o público-leitor infantil em toda sua obra e vida, o que fica explícito na publicação do artigo “A criança é a humanidade de amanhã” no periódico “A voz do professor” (ALBIERI, 2006). Os demais autores dessa época se limitavam a livros moralizantes, conformistas e pseudo-didáticos para crianças.

Na década de 70, nomes como Ziraldo, Lygia B. Nunes, Edy Lima e João Carlos Marinho procuravam fazer uso da literatura infantil com o intuito de possibilitar uma forma de resistência e militância política, uma vez que, com a promulgação do Ato Institucional nº 5, os artistas de modo geral foram duramente reprimidos através de prisões, demissões e cassações. Assim, a literatura infantil era um meio viável de ação, pois tinha menos visibilidade governamental, para tanto, eram utilizados recursos como o realismo mágico, isto é, permitir que o fantástico e o absurdo se revelassem nas histórias do cotidiano sem provocar estranhamento. Isso tornou as obras literárias infantis da época apregoadas de sentidos, explorando o conteúdo da censura e do autoritarismo vigente. Acreditavam que toda a literatura deveria ser comprometida, servindo de espaço para o avanço da humanidade e para a busca de uma sociedade feliz (IBIDEM).

Com o fim do regime militar, ocorre uma fase de lentidão de novas propostas para a literatura infantil, pois os escritores sistematizaram suas obras com base na resistência, a qual negava e criticava o modelo de sociedade da época e inspirava-se numa possibilidade utópica de liberdade e igualdade social. Porém com o término da repressão e com o vislumbrar dos novos anos, nos quais não se viu concretizar um mundo mais justo, a literatura entra em um processo de reflexão sobre sua contribuição para a educação (IBIDEM).

Deste processo de reflexão emerge uma acirrada discussão sobre o sentido, o objetivo e os métodos da educação estética. Os estudos de Vygotski (2001), contribuem com tal discussão ao discorrerem sobre as diferentes correntes pedagógicas que se dividem em dois grandes grupos a respeito do tema: o primeiro nega o sentido educativo da vivência estética, reconhecendo-a como limitada; já o segundo grupo, contrário à postura anterior, entende a educação estética como recurso indispensável para a resolução dos problemas da educação. Ambas as posturas são extremadas, pois apostam “tudo ou nada” na educação estética.

A corrente que nega o sentido educativo da estética desencadeia no campo pedagógico a prática da arte como objetivo em si, pensam que a arte não precisa ser objeto de nenhuma filosofia, pois se basta a si mesma, no seu estatuto de objeto de beleza, e defendem a “arte pela arte”. Nesta perspectiva, a estética é vista pelo seu caráter agradável, proporcionadora de prazer, que tem como objetivo a arte em si mesma, pois acredita que a sensação de prazer e alegria que a arte pode proporcionar é motivo suficiente para sua utilização. Assim, a arte assume o objetivo de educar o sentimento, ao proporcionar o conhecimento emotivo do mundo, sendo um meio de expressar compaixão, receptividade, entre outros.

Teplov (1977) critica o pensamento que assume o sentido estético como único fundamento psicológico das artes, pois para esse a arte não se resume a uma aspiração abstrata de beleza, mas é um produto que se concretiza pela soma dos esforços e capacidades do ser humano. O autor não refuta a idéia de que a atividade artística atue esteticamente, desenvolvendo as sensações e percepções, mas argumenta que sua capacidade pedagógica não deve restringir-se a tal âmbito.

Já o segundo grupo, que entende a educação estética como recurso indispensável para a resolução dos problemas da educação, acredita que esta contribui pedagogicamente ao proporcionar a produção de conhecimento e a educação moral. O discurso da utilização da arte na educação para ilustrar uma regra moral, de norma social foi fortemente difundido como um estilo literário obrigatório nas escolas e justificado pela busca de um mundo melhor e mais humano. Porém, acreditar que através das personagens e enredos é possível direcionar a criança num efeito moral específico é ilusório. É possível para aqueles que escrevem transmitir através da história um determinado valor moral, mas como a linguagem é signo e, portanto, polissêmica, não podemos assegurar qual a mensagem que o receptor terá da obra, sendo impossível estar certo de que tipo de efeito moral o livro irá exercer.

Um exemplo citado por Vygotski (2001) é a fábula da *Cigarra e a Formiga*, que tem a intenção de mostrar o valor e a necessidade do trabalho para a criança através da personagem da formiga que se priva de prazeres imediatos para providenciar os recursos necessários para a chegada do inverno. Porém, as crianças tendem a não se prender de imediato neste sentido, pois a personagem que as encanta é a cigarra, sempre alegre e divertida, cantando e brincando. Muitas vezes as crianças não querem ser a formiga enfadonha e sem graça.

Outro exemplo que podemos destacar são as histórias que têm como personagem o lobo mau, entre elas, Os Três Porquinhos e Chapeuzinho Vermelho. Apesar do comportamento do lobo ser indevido e representar o que serviria como uma ameaça para a criança, dizendo que se ela não obedecer e fazer o que o adulto aconselhou, o mal poderá importuná-la, é a figura do

lobo mau que muitas vezes é mais fascinante. Isto acontece, pois é ao lobo que corresponde a maior parte da ação, é a sua presença que modifica a rotina das demais personagens, além de que é ele quem representa esperteza e força durante todo o enredo, sendo vencido apenas no final.

Entretanto, o sujeito não consegue escapar completamente do sentido moral dado para a história, pois fica subjacente ao texto, por exemplo, que apesar da cigarra ser mais divertida, é a formiga quem está certa, pois aquela é punida no inverno não tendo abrigo e proteção. Isso acontece mais fortemente em função da influência que os adultos realizam no sentido da história ao contá-la. É possível que para as crianças muito pequenas esta conotação seja menos compreendida, pois a criança está mais interessada no ritmo dos versos, nas vozes das personagens e na brincadeira que decorre do processo de ouvir os contos. Já as crianças maiores acabam por realizar em algum grau, a leitura moral da história, pois por estarem sendo alfabetizadas atentam-se mais ao enredo e estão mais cerceadas pelas regras e normas da sociedade.

Principalmente no âmbito escolar, as repostas em relação à moral da história tornam-se mais próximas do esperado, no sentido de um certo tipo de efeito moral, uma vez que faz parte de um contexto no qual o aluno sabe que precisa dar as respostas “certas”, isto é, aquelas esperadas pelo professor. Sua leitura sobre a história pode ser direcionada pelo olhar do professor no sentido da resposta desejada, mas não podemos garantir que o efeito apreendido pela criança seja o almejado. No contexto escolar o que acontece é que a criança acaba por aprender quais as respostas que deve oferecer ao professor, evitando efeitos coercitivos, como notas baixas ou algum tipo de não aceitação. Porém, pode apresentar uma consequência indesejada, pois tal direcionamento da atividade de sala de aula acaba por tornar o ato de ler chato e desinteressante, sendo considerado apenas uma obrigação escolar.

Por fim, o sentido da arte ser proporcionadora de conhecimento tem seu caráter limitado, não podendo ser considerado sem que seja avaliado. A prática educacional que tenta através da obra literária ampliar o conhecimento dos alunos baseia-se em centrar o estudo da obra não em suas leis estéticas, mas no estudo da realidade através das obras literárias. Assim, procura avaliar em que contexto e época o livro foi escrito, enfatizando datas e acontecimento sociais, buscando através do enredo descobrir o modo de pensamento dominante da época. Este recurso é interessante à medida que, todo objeto (livro) tem algo em si, reflete um aspecto do real, mas temos que ter clareza que não pode refletir a plenitude da realidade e que devemos entender seu significado a partir do culturalmente construído. Mesmo assim, se considerarmos

que as disciplinas sociais já possuem este espaço de discussão, devemos perguntar qual a necessidade de substituir os valores estéticos da educação artística pelo estudo da realidade.

Conclui-se então, que a educação estética não pode ser reduzida à educação moral e dos sentimentos, uma vez que tal objetivo é ineficaz, podendo até trazer resultados contrários aos desejados. Nem também ser vista como somente uma ampliação dos conhecimentos através do estudo da realidade pelas obras literárias, podendo até apoiar tal processo nas disciplinas sociais, porém, a utilização da educação artística para este fim não é suficiente para definir sua especificidade e contribuição. Portanto, a arte não pode ser considerada um fim em si mesma, o que limitaria sua ação enquanto recurso pedagógico, mas também não é a solução para todas as dificuldades da educação, uma vez que não está acima nem abaixo de qualquer outra disciplina. Sua contribuição está na capacidade de desenvolver um olhar estético, isto é, promover uma reação no sujeito ao colocar em cena sentimentos contraditórios, os quais através deste movimento de contradição poderão atingir sua superação. Vygotski (2001,p.345) afirma que “a arte implica numa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse”.

Acreditamos que a aprendizagem formal por sua vez pode ter um papel relevante, quando compreendida como um mundo social cheio de significados que pode promover recursos de enfrentamento do ser humano à realidade (ZANELLA & NUERNBERG, 1997). Sendo assim, a literatura infantil no contexto de sala de aula não deve se restringir à reprodução do já existente, pois Teplov (1977), ao analisar os aspectos psicológicos da educação artística, afirma que a leitura de um fragmento literário que tem como único propósito analisar o que o texto diz literalmente, numa sucessão de acontecimentos, exige raciocínio lógico, mas não necessariamente imaginação criativa.

Para Vygotski (1998b) denominamos de atividade criadora toda a realização humana criadora de algo novo. Podemos entender este conceito a partir do pressuposto de que o ser humano pode desenvolver suas atividades pautadas em dois princípios: o reprodutivo ou o criador. O primeiro refere-se àquela ação que não se propõe a criar nada de novo, limitando-se a repetir com maior ou menor precisão algo já existente. O segundo não se limita a reproduzir o vivido, mas a criar novas imagens e novas ações, sendo que o enfoque Histórico-cultural em Psicologia chama de imaginação ou fantasia esta atividade humana de criar o novo com base na combinação de elementos do real.

Para Vygotski (1998b) toda a atividade criadora origina-se com base na realidade, pois é uma função necessária para compreendermos o mundo e nos lançarmos para um futuro, sendo a imaginação tão necessária na arte quanto na ciência, pois sem ela a humanidade não

teria criado a astronomia, ou a geologia ou mesmo a física. Fica claro que, nesta compreensão do que é imaginação e atividade criadora, não a vimos como algo especial, destinada a poucos, mas como uma característica de todo ser humano, para antever situações e sobreviver. Assim, a imaginação irá sempre decorrer das experiências vivenciadas pelo sujeito, as quais sofrerão uma decomposição, sendo separadas em elementos que, podem ser recombinados sob diferentes ordens e formas. Esta recombinação não é realizada com base num aspecto unicamente cognitivo, pois possui um vínculo emocional, uma vez que as emoções podem eleger impressões, idéias e imagens. Entretanto, a criação só estará completa ao se objetivar para o outro, pois precisa existir concretamente no mundo, interferindo no mesmo.

A literatura é uma forma de arte, através dos contos várias emoções que não encontram vazão no dia-a-dia podem ser libertadas pelo caráter mágico e fantasioso da história. Isso aproxima o efeito psicológico do conto de fadas com a brincadeira. A atividade artística da criança desenvolve-se no jogo, que é a principal atividade durante a idade pré-escolar. Assim, um momento muito importante no desenvolvimento humano é o brincar, pois é através dele que a criança reproduz e compreende as situações vividas, ao mesmo tempo em que pode inventar alternativas outras para essas situações. Segundo Zanela (2001), não se pode deixar de considerar que através do brincar a criança reproduz e compreende as situações que vivencia, isso a faz se apropriar de seu lugar no mundo e das pessoas com quem convive. Esta vivência e experiência, por sua vez, tornam possível o redimensionamento desses lugares sociais, fator indispensável para que ocorram transformações nas relações sociais. Para André (2000) o brincar é imprescindível, uma vez que, desde pequena, a criança adquire novos conceitos e aprendizagens através do brincar e do brinquedo.

Assim, o brincar na infância é importante para a criança ao possibilitar a ela um meio de inserção no mundo, de apropriação de sentidos e valores de sua cultura, mas não pode ser idealizado no sentido de ser sempre prazeroso, tendo a infância como um momento somente de alegrias e prazer. Esse tipo de utopia desvincula o adulto de pensar as reais necessidades da criança enquanto sujeito. Vygotski (1998a) ensina que definir a brincadeira simplesmente como uma atividade prazerosa é reducionista e falso, pois existem outras inúmeras atividades que dão à criança tanto prazer ou até mais que o brincar. Além de que alguns brinquedos e brincadeiras exigem diversas regras e geram um grau de competitividade que só dá prazer quando o resultado final é favorável à criança.

A brincadeira só assume um espaço freqüente na vida da criança pela sua capacidade de preencher as necessidades da mesma, sendo que por necessidade entendemos tudo aquilo que é motivo de ação. Vygotski (1998a) esclarece que no decorrer do desenvolvimento, as crianças

apresentam uma forma diferenciada de se relacionar com os objetos ao seu redor e suas necessidades: as muito pequenas procuram satisfazer seus desejos de forma imediata. Porém, na idade pré-escolar, há um acréscimo na quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato, sendo que para resolver tal tensão, a criança cria um mundo imaginário, no qual é possível a realização dos seus desejos na forma da brincadeira. Este processo de desenvolvimento da imaginação é uma característica humana e se apresenta de forma mais significativa na idade pré-escolar, estando presente em pequeno grau nas crianças menores de três anos e ausente nos animais.

Na brincadeira a criança é motivada a criar uma situação imaginária, porém não é possível ter clareza de quais sejam tais motivações, sabemos que os desejos não realizados podem originar a brincadeira, mas isso não ocorre sempre desse modo e nem necessariamente logo em seguida ao desejo negado. Assim, não há clareza nem para o adulto que observa a criança, nem para a mesma, sobre o que a desperta a criar uma situação de brinquedo. O que sabemos é que a imaginação depende da qualidade da experiência vivida, conseqüentemente, em cada momento do desenvolvimento infantil essa atuará de forma particular. Claro que não devemos restringir esta compreensão a um fator quantitativo, pois a criação depende também da atribuição de sentidos a essas experiências.

Nas idades iniciais a imaginação fica limitada, uma vez que a criança pequena tem sua ação balizada pela situação externa; ela reage muito mais por percepções do ambiente, não conseguindo descolar sua ação de um objeto exterior. Por exemplo, ao ver uma fita colorida agirá pela percepção imediata do objeto, pois o brilho que o mesmo possui a atrai e isso a fará desejar alcançá-lo. Para tanto, precisará aprender como se direcionar ao objeto e agarrá-lo, o que pode ser bastante difícil no início ou em determinados contextos. Com relação à criança maior, essa já se desenvolveu a ponto de controlar seus movimentos básicos, e passa a apropriar-se dos significados dos objetos, descolando o objeto da ação, com isso não estabelece uma relação imediata com o mesmo, mas com o seu significado, podendo agir independentemente do que vê. A ação de uma criança maior é motivada pelas idéias e não somente pelo contato visual estabelecido com os objetos (VYGOTSKI, 1998b).

Um equívoco é dizer que a criança é mais imaginativa que o adulto, pois o que acontece é que cada grupo possui ferramentas diferentes neste processo. A criança não se apropriou ainda de vários elementos de sua cultura, e nem desenvolveu sua capacidade racional de modo abrangente, porém a criança é menos cerceada pela realidade imposta, sentindo-se mais livre para criar e inovar. Já o adulto possui recursos cognitivos mais formais e abstratos, pois já se apropriou dos elementos de sua cultura, inclusive da linguagem escrita, que realiza a



comunicação com um interlocutor ausente, necessitando de outros recursos estilísticos e de estruturação, diferentemente da linguagem falada que apresenta um contato vivo com o outro. Entretanto, o adulto está mais preso às normas e convenções de sua realidade. Assim, ambos os momentos apresentam características específicas e por isso a imaginação assume uma organização diferenciada (VYGOTSKI, 1998b).

Vygotski afirma que a aprendizagem é a incorporação pela criança dos signos, símbolos e padrões de seu meio social e que o grau de concretização dessa incorporação depende do grau de desenvolvimento prévio da mesma, isto é, do seu desenvolvimento já consolidado que é representado pelas atividades que é capaz de desenvolver sozinha, e a isto ele denominou de desenvolvimento real. Porém, ao se tratar do desenvolvimento infantil compreendemos que existe uma série de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que com a ajuda de um interlocutor, seja esse presente ou ausente, ela consegue resolver. Assim Vygotski afirma que para avaliarmos o desenvolvimento da criança não basta determinar o nível evolutivo em termos de tarefas que a criança consegue realizar sozinha, é necessário conhecer o que a criança é capaz de fazer com a ajuda de outros. Essa diferença entre o que a criança é capaz de resolver sozinha e o que necessita da ajuda de outro é o que Vygotski (1998a) denominou de Zona de desenvolvimento proximal, que é diferente do nível de desenvolvimento real, já consolidado.

O desenvolvimento proximal realiza-se através das ações e diálogos que a criança consegue estabelecer com outros, esses se tornam agentes de seu desenvolvimento pois são pessoas ativas que planejam, guiam e orientam. Ao pensarmos no brincar e na leitura de textos literários entendemos que esses são ativos e possibilitam o desenvolvimento das crianças. Isto ocorre porque a criança não se relaciona como o objeto em si unicamente, mas sim com o significado dos objetos, sendo que num primeiro momento isso se dá de forma bastante imitativa ou reprodutiva da realidade, e com o passar do tempo vão-se incorporando combinações às suas ações, fazendo com que a criança consiga ir além do dia-a-dia, criando novos significados para os objetos e transformando-os.

Zanella (2001) afirma que através do jogo a criança vivencia lugares sociais que se encontram à frente de suas possibilidades. Ao analisarmos a ação da literatura na criança percebemos que assim como o brincar, o “entrar” em uma história, isto é, vivenciá-la pela escuta ou leitura também permite à criança vivenciar e conhecer ações além do seu dia-a-dia, da sua realidade imediata e com isso adquirir novos conhecimentos e posturas diante da vida. Portanto, ambos se caracterizam como agentes de desenvolvimento, ao serem esses “outros”

que possibilitam a criação de situações imaginárias, necessárias ao redimensionamento das relações cotidianas e reinvenção do existir.

## CAPÍTULO 2

### O CAMINHO METODOLÓGICO

A palavra método vem do grego: *Méthodos*, sendo que *Metá* significa “pelo, através” e *Hodós* quer dizer “caminho”. Isto significa que o método traz dentro de si a idéia de uma direção com a finalidade de alcançar um propósito, assim o método nada mais é que uma forma de buscar uma resposta de modo planejado e determinado a fim de construir conhecimento, isto é, um “procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado” (CHAUÍ, 1994, p.354).

Segundo Spink e Lima (2000, p.93), “fazer ciência é uma prática social e, como em qualquer forma de sociabilidade, seu sucesso e legitimação estão intrinsecamente associados à possibilidade de comunicação de seus resultados”. É através do método que iremos explicitar as escolhas que fizemos ao longo da pesquisa e qual o trajeto que percorremos para a construção da mesma. Portanto, a escolha do método é fundamental para que haja coerência entre a(s) pergunta(s) de pesquisa levantada(s) na proposta de estudo e os resultados apresentados, de acordo com a perspectiva teórica enunciada pelo pesquisador. O rigor na interpretação das informações se dá através da capacidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de forma dialógica, proporcionando o encontro entre pesquisador e pesquisado.

Para realizarmos a investigação numa perspectiva histórico-cultural, partimos do princípio de que os processos psicológicos são eminentemente culturais. Neste sentido, Pino (2000) revela que é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vygotski das demais concepções psicológicas e define a matriz que lhe serve de referência: o materialismo histórico e dialético. Tal perspectiva é ao mesmo tempo uma teoria e um método, sendo que o materialismo representa a teoria e a dialética o método, uma vez que um está imbricado no outro, é o materialismo que confere à dialética seu caráter histórico. Toda a análise está permeada pelo método interpretativo dialético:

*“Do ponto de vista histórico, a postura interpretativa dialética reconhece os fenômenos sociais sempre como resultados e efeitos da atividade criadora tanto imediata quanto institucionalizada. Portanto, toma como centro da análise a prática social, a ação humana e a considera como resultado de condições anteriores, exteriores mas também como práxis. Isto é, o ato humano que atravessa o meio social conserva as determinações, mas transforma o mundo sobre as condições dadas”* (Minayo, 1999, p.232).

A pesquisa a partir do materialismo histórico e dialético elege como alvo de reflexão o ser humano nas suas variadas relações com o mundo circundante, compreendendo o ser humano como produto e produtor da sociedade, ou seja, não somos apenas espectadores do mundo, mas sim atuantes. Assim, temos clareza de que nosso objeto de investigação, o próprio sujeito, já procura em sua vida cotidiana compreender a si mesmo e aos demais, interpretando o mundo que o rodeia, isto significa que, nosso foco de observação já interpreta por si mesmo o mundo. Portanto, não existe uma realidade pura e objetiva, uma vez que a atividade produtiva do sujeito opera sobre o real, sendo que o conhecimento está fundamentado na análise do processo e não do objeto. No Manuscrito de 29, Vygotski (2000, p.23), delimita tais questões metodológicas, afirmando que seu método construtivo apresenta dois sentidos: “primeiro, estuda não as estruturas sociais, mas construções; e segundo, não analisa, mas constrói processos”. O autor diferencia a análise do objeto da análise do processo, através da crítica à Psicologia Associacionista na qual a formação dos processos psicológicos superiores era entendida mediante a união de alguns elementos. Além disso, Vygotski (1992) apresenta mais dois critérios para a análise desses processos: a análise não deve se restringir a uma atividade descritiva, mas alcançar o âmbito explicativo; e não deve buscar pelo produto do desenvolvimento humano, mas pelo processo de gênese da forma superior.

O presente trabalho buscou compreender as situações que envolvem o uso da literatura infantil em sala de aula, como um processo dinâmico, investigando de que modo as professoras utilizam a literatura em um contexto pré-escolar, se esse modo se constitui como dispositivo para a objetivação da imaginação das crianças; e que espaços há para que possa vir a ser utilizada como tal.

## **2.1 Participantes da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram crianças pré-escolares e as professoras, o que envolveu a escolha de uma instituição de ensino. Cabe esclarecer que a pesquisa foi realizada em uma cidade de médio porte, no norte do estado de Santa Catarina, onde resido. Num primeiro momento foi necessário entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação para que esta indicasse uma instituição que desenvolve atividades de leitura em sala de aula. Em seguida, entrou-se em contato com a coordenação da instituição, marcando uma reunião para esclarecer os objetivos de pesquisa e verificar a disponibilidade da escola em participar da mesma.

Diante de uma resposta afirmativa realizou-se a seleção da turma a ser investigar, sendo que o critério foi em função da idade das crianças, visto que, segundo o referencial histórico-cultural, é no decorrer da idade pré-escolar que se incrementa o desenvolvimento da imaginação. De acordo com Vygotski (1998a), nesta fase surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. Deste modo, as crianças utilizam-se dos jogos imaginativos, com o propósito de tornar os desejos não realizáveis no plano real, realizáveis, ficcionalmente.

## **2.2 Coleta de informações**

Antes de iniciar o trabalho de coleta de informações a pesquisadora realizou a exploração do campo de pesquisa, permanecendo por um período aproximado de um mês na instituição para melhor conhecer o espaço escolar e seu funcionamento, bem como estabelecer aproximação com as professoras, alunos e pais. Foram realizadas observações em sala de aula e conversas informais com pais e professoras para que a pesquisadora pudesse analisar a viabilidade de realização do trabalho neste local.

Nesta etapa a pesquisadora fez observações em sala de aula, na turma de idade pré-escolar, de acordo com os dias e horários nos quais as atividades envolvendo o uso da literatura eram propostas pelas professoras e realizadas pelas alunas. Também se fez necessário observar outras atividades das crianças como a recreação, pois essas trouxeram os conteúdos trabalhados na sala de aula em outros momentos que não se restringiram à atividade planejada em si.

Passada a fase de observação exploratória e confirmada a possibilidade de realização da pesquisa nesta escola, o projeto foi apresentado à equipe pedagógica, as professoras e aos pais, por meio de informativo escrito, para esclarecer sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e a forma de coleta de informações.

As informações foram coletadas através da videografia, que consiste no estudo através de filmagens em vídeo. Segundo Bergamasco et.al. (1996), a videografia contribui para a observação sistemática e a construção do conhecimento quando a coleta de informações envolve um conjunto de ações humanas, complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador. Como a presente pesquisa pretendeu investigar de que modo a literatura era utilizada em sala de aula e se esse modo se constituía como dispositivo para objetivação da imaginação, a videografia foi um método adequado para a coleta de informações, pois melhorou a precisão ou ocorrência com que o observador pode apreender o

fenômeno. Isso permitiu a exposição repetida do observador sobre as situações que envolviam o tema pesquisado, tornando possível rever várias vezes a mesma cena, o que possibilitou ao observador repensar o observado, ampliando a capacidade de análise das informações coletadas.

A câmera focou as atividades propostas em sala de aula nas quais a professoras fez uso da literatura. Foi de interesse da pesquisadora observar tanto a atividade em si proposta pelas professoras como o modo que a mesma a estruturou e planejou, incluindo a relação e participação das crianças na mesma. Devido à variedade de situações e sujeitos que se desejava focar, bem como a complexa movimentação na sala de aula optou-se pela utilização de uma filmadora móvel, para que pudéssemos selecionar durante a observação quais os momentos em que a atuação das professoras se fazia mais relevante, ou quais crianças filmar, alternando entre díades ou no grupo como um todo.

A filmagem contou com a orientação de um profissional, uma vez que a pesquisadora não tinha familiaridade com o instrumento. Mas foi a própria pesquisadora que realizou as filmagens para que o trabalho transcorresse dentro dos objetivos propostos, pois seria difícil para o profissional de filmagem realizá-la uma vez que, o mesmo não tinha familiaridade com a proposta da pesquisa e não saberia considerar quais os aspectos seriam importante focalizar. Isso dificultou a observação da pesquisadora, já que ela ao mesmo tempo tinha que realizar a filmagem, além do fato da sua limitação quanto ao uso da filmadora em si.

O registro foi feito em fita VHS, em função do equipamento ser mais acessível e econômico. Antes de iniciar as filmagens, foi realizada uma atividade com as crianças para que elas conhecessem a câmera e pudessem se sentir mais confortáveis com o processo de filmagem, reduzindo o estranhamento que a situação provoca. Foram gravadas sete fitas com duração de duas horas cada, sendo que a primeira registrou momentos da fase exploratória, a segunda o dia da biblioteca e as demais compreenderam toda uma semana corrida.

O vídeo apresenta, é preciso reconhecer, limitações, tais como a redução do foco e da informação sensorial. Meira (1994) recomenda que a videografia deve combinar-se com métodos de observação etnográfica, o que permite ao investigador maior acesso ao contexto da atividade. Seguindo as indicações desse autor, foi realizada a observação participante, utilizando um diário de campo para registro das informações. Nesse Diário de Campo constam falas, comportamentos, gestos, tonalidade de voz e expressões observadas nas atividades que envolvem o uso da literatura. Além disso, foram registradas observações sobre conversas informais, outros eventos como festas e cerimônias, e atividades de recreação ou rotina. Segundo Minayo (1999), a observação participante pode ser considerada como parte

importante do trabalho de campo, pois permite ao pesquisador estar presente em uma situação social, numa relação face a face com os observados, fazendo parte do contexto, modificando e sendo modificado pelo mesmo. Neste sentido compreendemos que o pesquisador, bem como o processo de filmagem não é algo indiferente ou neutro em relação ao contexto pesquisado, pois a simples presença de uma outra pessoa ou da filmadora modifica o contexto e as relações ali postas. Isso não impossibilita de termos clareza dos objetivos e intenções da pesquisa, mas temos que ter consciência de que as informações coletadas sofrem a interferência das ações do pesquisador no contexto .

No decorrer da coleta de informações, realizados pela videografia e observação participante, foi verificado que apenas a observação da ação era insuficiente, sendo necessário ouvir explicações sobre os porquês admitidos ou omitidos da ação. Assim, foi necessário coletar mais informações, através de entrevistas para complementar ou aprofundar questões que emergirem de tais observações. As entrevistas foram realizadas com as educadoras, sendo elas: a professora de sala de aula, a bibliotecária e a coordenadora pedagógica. Foram também entrevistados quatro pais que se dispuseram a participar e foram selecionados pelo envolvimento e participação dos filhos nas atividades literárias, outros dois pais eram esperados para a entrevista, mas não puderam comparecer.

### **2.3 Tratamento das informações**

O principal foco do presente estudo se dirigiu ao modo como as atividades de leitura eram organizadas e desenvolvidas em sala de aula, com o propósito de identificar de que modo, as professoras utilizavam a literatura em um contexto pré-escolar e em que medida esse uso da literatura é um dispositivo que possibilita a objetivação da imaginação nas crianças. Assim, não observei apenas como as crianças agem ao ouvirem a leitura, mas sim, a maneira como essa é proposta pelas professoras, pois é importante estudar todo o processo em seu movimento e não o objeto em si, isoladamente. Neste sentido, optou-se por nortear a leitura das informações com base na análise microgenética, isto é, o estudo detalhado das relações entre agentes e situações.

Meira (1994) discute que apesar do método microgenético ser utilizado por vários autores, foi Vygotski quem argumentou por uma perspectiva mais ampla do desenvolvimento ao incluir o domínio sócio-histórico ao método microgenético de análise, pois para o mesmo o desenvolvimento cognitivo está atrelado à constituição dos processos psicológicos no curso de minutos e segundos. Porém, o autor ressalta que nunca se pode dissociar o entendimento do

desenvolvimento singular de um contexto macro sócio-cultural para que possamos compreender o significado das ações humanas.

A análise microgenética é uma abordagem metodológica que busca a construção de dados através de atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos (GÓES, 2000). Tal abordagem, por ser uma das maneiras de análise possíveis de informações, não tem filiação teórica única, e por isso apresenta diferenças de acordo com a perspectiva teórica que a fundamente. A semelhança entre as diversas teorias que podem embasar o método é a orientação do trabalho para os detalhes das ações, interações e cenários socioculturais, explicitando o estabelecimento de relações entre microeventos e condições macrosociais.

Ao usar este método de análise, a partir da matriz histórico-cultural, algumas características específicas se fazem presentes. Em primeiro lugar, porque o termo genético em Vygotski vincula-se à análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as suas transformações no curso de eventos, isto é, o seu movimento. Portanto, possui um enfoque psicogenético, ao entender que os processos psicológicos superiores constituem-se nas e pelas relações sociais, sendo mediados num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e revoluções. A segunda característica, central nesta perspectiva é a necessidade de se analisar a dimensão histórica das situações estudadas, o que não quer dizer que devemos estudar o passado simplesmente, mas sim o curso de transformação que engloba o presente, interligando-o com as condições passadas e com a possibilidade de projeção futura. A terceira característica definidora é a questão semiótica, uma vez que estas transformações no movimento das relações sociais se dão através da apropriação da significação de signos mediadores da atividade humana. Para Vygotski (1987, p.159) os signos são produzidos socialmente e prestam-se como instrumentos para a comunicação dos seres humanos uns com os outros: “em um nível superior de desenvolvimento aparecem, sem dúvida, relações mediatizadas entre as pessoas, cuja característica essencial é o signo, e que com sua ajuda se estabelece essa comunicação”.

Assim, a análise microgenética pretende construir dados baseados numa análise minuciosa de processos, dentro de um contexto cultural, explicáveis numa perspectiva genética e semiótica e imbricada nas condições mais amplas da cultura e da história.

## **2.4 Procedimentos éticos**

Sawaia (1998) aponta como indispensável a reflexão sobre a dimensão ética do corpo de conhecimentos da Psicologia, uma vez que o pressuposto de neutralidade do conhecimento



não se sustenta no atual momento histórico e é de responsabilidade do pesquisador questionar qual o conhecimento que irá produzir e a serviço de quem esse estará. Ao concordar com tal postura, buscamos nesta investigação desenvolver um cuidado com “o outro” que fez parte deste processo, respeitando-o e criando uma parceria no desenvolvimento da investigação. Esta pesquisa envolveu a participação de uma instituição de ensino, e de seus representantes, das professoras, as crianças e seus responsáveis. Ao se entrar em contato com os participantes da pesquisa foram explicados o objetivo e relevância da pesquisa, sendo que foi colocado também aos mesmos o direito de não obrigatoriedade de participar da mesma. Foi preciso o consentimento por parte dos pais das crianças, para que essas pudessem participar da pesquisa, portanto, todos os responsáveis tiveram que manifestar sua ciência dos procedimentos de pesquisa por escrito, através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (vide modelo no anexo I). Os alunos, juntamente com seus responsáveis permitiram a utilização de seus nomes verdadeiros e concederam autorização para utilização das imagens. As professoras também participaram deste procedimento.

Durante todo o processo da pesquisa os participantes puderam estar pedindo maiores esclarecimentos sobre a mesma e ter acesso aos materiais; além disso, todos que se dispuseram a participar da pesquisa terão direito ao acesso dos resultados da mesma. Será realizada uma devolução destes resultados para a instituição de ensino, na qual a pesquisa foi realizada, após a aprovação desta dissertação em banca, feita as devidas correções e mediante sugestões dos avaliadores sobre o modo como a investigação pôde contribuir para a reflexão sobre o uso da literatura naquele contexto.

## CAPÍTULO 3

### A CIDADE, A ESCOLA, OS PROFESSORES E OS ALUNOS: SUAS CARACTERÍSTICAS E SEUS MOVIMENTOS

#### 3.1 A cidade: uma breve contextualização

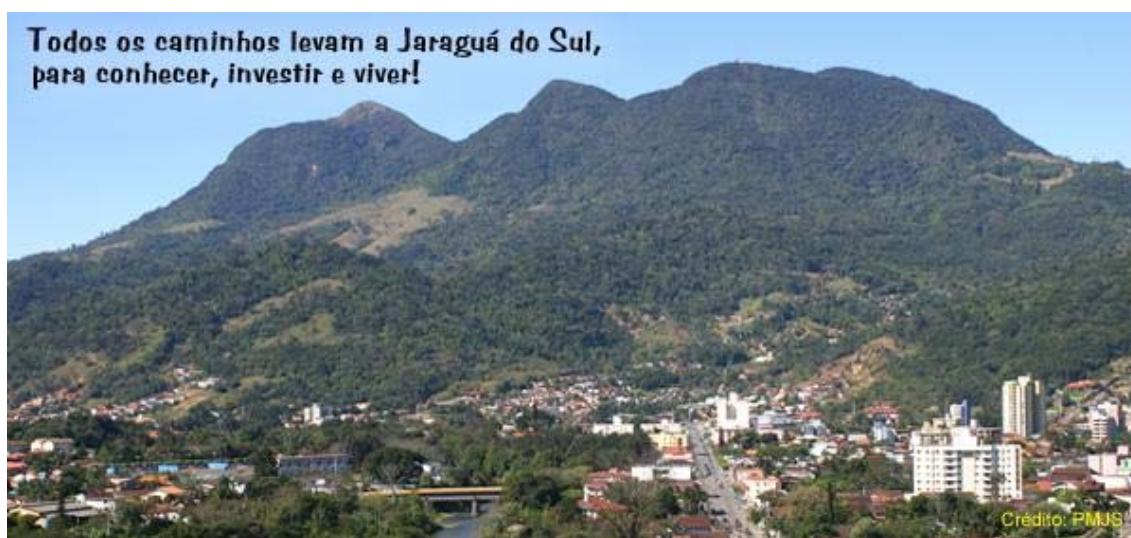


Foto1- Vista parcial do município de Jaraguá do Sul. Fonte: [www.jaraguadosul.com.br](http://www.jaraguadosul.com.br),

A pesquisa aqui apresentada foi realizada na cidade de Jaraguá do Sul/SC e para que possamos adentrar nesta vivência pesquisada convido você leitor para conhecer brevemente o caminho histórico e os dados principais deste município, no qual nasci e resido.

A cidade fica localizada no norte do estado de Santa Catarina, aproximadamente a 185 Km de distância da capital Florianópolis. Seu fundador foi Emílio Carlos Jourdan que chegou à região no ano 1876 com a tarefa de demarcar essas terras, pertencentes à Princesa Isabel, bem como povoar parte delas através do estabelecimento de algumas famílias e a implantação de algumas benfeitorias (SILVA, 2005).

Dados da Prefeitura Municipal de Jaraguá do Sul<sup>8</sup> informam que a cidade está entre as 10 mais populosas do estado, que são respectivamente: Joinville, Florianópolis, Blumenau, São José, Criciúma, Chapecó, Lages, Itajaí, Jaraguá do Sul e Palhoça, sendo que em número populacional possui, com bases em dados do ano de 2005, 128 mil 237 habitantes.

---

<sup>8</sup> Informações retiradas do site da Internet [www.jaraguadosul.com.br](http://www.jaraguadosul.com.br), Acessado em abril, 2006.

Baseado no censo realizado no ano de 2000, no qual a população compreendia 108 mil 489 habitantes, constata-se que esses estão distribuídos entre 54.694 homens e 53.795 mulheres, sendo que a faixa etária que prevalece na população é de 30 a 39 anos, representada por 1.798 habitantes.

Quanto à composição étnica da população encontramos as culturas: alemã, polonesa, húngara, negra, italiana e indígena-xokleng. Dos aproximadamente 110 mil habitantes (dados de 2000) 43% são descendentes de alemães, os quais continuam com suas tradições e costumes através do folclore, cantos, culinária, religião, educação e a língua escrita e falada.

Logo após a Independência do Brasil (1822), os primeiros imigrantes alemães começaram a chegar em solo brasileiro, sendo considerados os protagonistas do primeiro fluxo migratório mais sistemático que se dirigiu para o Brasil após a independência. Já a colonização alemã no Sul do Brasil inicia-se no ano de 1829 com a chegada da primeira leva de alemães nas terras no primeiro núcleo da Província (SC), São Pedro de Alcântara, há 36 km da costa. Todavia, considerando a dificuldade de adaptação dos imigrantes em relação ao espaço territorial, procuraram estabelecer-se nas atuais cidades de Rio Negro (Paraná) e Mafra (Santa Catarina).

Temos dados de que em 1912, dos oito mil habitantes de Jaraguá do Sul, quatro mil e quinhentos falavam o alemão. Isto perfazia um total de 57% na época. Muitos outros imigrantes alemães vieram após esta data não tanto como colonos, mas, sobretudo, como comerciantes e empreendedores de novos negócios, principalmente na indústria.

A cultura alemã teve grande peso para o desenvolvimento da cidade, inclusive no seu aspecto econômico, sendo que, hoje, os 50.760 empregos formais existentes estão predominantemente direcionados aos setores da indústria e comércio. Esse dado permite vislumbrar como a população encontra-se em termos de distribuição territorial, assim há 96.320 habitantes localizados na região urbana e 12.169 na região rural,

Entretanto, o que mais nos interessa neste contexto é compreender a educação, por isso não poderia deixar de apresentar também alguns dados neste âmbito. A cidade de Jaraguá do Sul, para atender à demanda educacional, dispõe atualmente de Centros de Ensino Superior, Escolas de Educação Infantil, Centros de Ensino Fundamental e Médio, além de Escolas Técnicas. A Prefeitura de Jaraguá do Sul através da Secretaria de Educação mantém atualmente 22 centros de Educação Infantil, incluindo um Jardim de Infância, atendendo aproximadamente 3.376 crianças com idade de zero a cinco anos e 492 crianças em turmas de Jardim em Escolas de Ensino Fundamental, totalizando 3.868 crianças. Também mantém 33 escolas municipais, sendo 6.786 alunos do Ciclo Básico de Alfabetização-CBA I a 4ª séries e 5.298 alunos de 5ª a

8ª séries, totalizando 12.084 alunos. A taxa de alfabetização da população, baseada em dados do ano 2004 demonstra que 97,60% dessa é considerada alfabetizada<sup>9</sup>.

Agora que conhecemos a cidade, e já nos localizamos na cidade em que se deu nossa pesquisa, podemos restringir nosso olhar para um espaço menor, mas de maior importância para o desenrolar da trama de nossas investigações: a escola pesquisada e os personagens principais desta história: os professores e alunos.

### 3.2 A escola, os professores e os alunos: o contexto investigado



Foto 2- Vista parcial da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ricieri Marcatto

Caminharemos neste tópico no sentido de conhecer a escola de uma forma ampla, abarcando aspectos históricos de sua fundação, a localidade em que se encontra, seu quadro funcional, sua proposta pedagógica e espaço físico; e seguiremos para os espaços de maior interesse, que são a biblioteca e a sala aula, alinhavando a essa descrição estrutural minha inserção nos mesmos. Os dados aqui apresentados, tanto históricos ou de cunho pedagógicos e funcionais, foram cedidos pela própria escola e os demais emergiram das observações, vivências e anotações em diário de campo realizadas pela pesquisadora.

A escola em estudo iniciou suas atividades em 1908, com o nome de Escola Isolada Rio Cerro I e era mantida por uma sociedade particular, formada por membros da comunidade. Em 1943 passou a funcionar onde está localizada atualmente, em Ribeirão Alma, no bairro Rio Cerro I, distante aproximadamente 15 km do centro da cidade. Toda a construção como os custos de escola neste primeiro momento eram realizados pela comunidade, inclusive o terreno

---

<sup>9</sup> Informações retiradas do site da Internet [www.jaraguadosul.com.br](http://www.jaraguadosul.com.br). Acessado em abril, 2006.

foi doado por moradores locais. Posteriormente a escola passou para a responsabilidade do estado, ganhando outro nome “Escola Reunida Ricieri Marcatto”, em homenagem ao Senhor Ricieri Marcatto, líder político que colaborou para a emancipação de Jaraguá do Sul.

Em 1993 a escola foi municipalizada e construíram-se novas instalações; ao lado da antiga escola, esta começou a ser usada no início do ano letivo de 1994, neste mesmo ano iniciou-se a Pré-escola, hoje Educação Infantil. Em 1998 a escola passou definitivamente para o município, denominando-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Ricieri Marcatto e no ano de 2002 iniciou-se o 5º e 6º ano do ensino fundamental.

Atualmente a escola é mantida pela prefeitura do município e se caracteriza pelo atendimento ao público de educação infantil no então conhecido Jardim e pré- escola, e nos oito anos de ensino fundamental, abrangendo um total de 217 alunos, sendo que este significa um acompanhamento a 151 famílias.

Fazem parte do corpo docente 16 professores nas disciplinas de: Ciências, Matemática, História, Português, Ensino Religioso, Inglês, Artes, Geografia, Ed. Física, e Ed. Infantil, todos possuem graduação na área de atuação sendo que 07 desses professores também têm especialização. No que se refere ao corpo administrativo, há um total de 04 funcionários com funções de secretária, responsável pela biblioteca, orientadora e diretora, também há 01 bolsista que auxilia nas atividades administrativas no período vespertino. Para completar o quadro integram-se 03 agentes de serviços gerais, sendo que duas atuam como serventes e 01 como merendeira.

Além da estrutura funcional há um Projeto Político Pedagógico que se inicia com a construção de uma definição de missão, isto é, de um direcionamento que determina a razão da escola existir e que deve servir como base para o desenvolvimento de todas as atividades, que é “buscar constantemente uma educação, onde o foco seja o aluno e seu crescimento seja integral, através de uma ‘práxis’ integradora, capaz de mediar e agregar conhecimentos para o melhor desenvolvimento do aluno” (PREFEITURA MUNICIPAL DE JARAGUÁ DO SUL, 2002).

Para cumprir esta meta maior a escola desenvolve ações para permitir a integração de sua instituição com a comunidade e alunos através de algumas iniciativas como: o clube de mães, o grêmio estudantil, viagens de estudo, projetos extra-classe e a horta escolar. O clube de mães foi iniciado em abril de 2003 com a participação de aproximadamente 21 mães que se reúnem duas vezes por mês para realizar atividades diversas de interesse do grupo, bem como fazer amizade e ajudar a escola no que necessitar. O grêmio iniciou em 2004 com uma chapa provisória e ainda é um trabalho inicial que vem se construindo como uma possibilidade de

engajamento desses alunos diante de sua realidade. As viagens de estudo são realizadas pelos professores para estimular a pesquisa de campo e científica. As atividades extra-classe envolvem aulas de artes; tênis de mesa; xadrez, teatro e viola. E a horta escolar que também é desenvolvida em período extra-classe, quinzenalmente, para desenvolver no aluno a prática de preservar a natureza e possuir uma alimentação balanceada.

Todas as atividades realizadas pela escola permitem conhecer a cultura e os valores dessa comunidade, uma vez que refletem as necessidades e as características da mesma. Podemos contextualizar esta realidade ao analisarmos o bairro em que se localiza a escola, pois se apresenta afastado da região comercial e industrial do município, demarcando um espaço de cunho predominantemente agrícola.

Esta característica está marcadamente presente no cotidiano da escola. A própria rua em que a escola se localiza não é asfaltada e em frente à mesma há uma grande plantação de batatas. As crianças estão acostumadas ao cheiro forte da terra adubada e costumam explicar aos estranhos (como eu era, a princípio) a origem e a necessidade do mau cheiro. Também não é incomum vermos tratores e outras máquinas transitando nos arredores. Assim, a escola apresenta com o projeto de horta uma atividade consoante com a realidade da maioria dos alunos, no sentido de conhecer e aprimorar a atividade economicamente rentável da comunidade.

Entretanto, apesar deste aspecto rural, a agricultura não é a única fonte de renda das famílias, pois muitas se deslocam para a região central do município para trabalharem nas indústrias. A média da renda mensal dos moradores desta comunidade varia entre quatro a seis salários mínimos, sendo que as famílias são compostas por três a cinco pessoas.

Outra característica da comunidade é o predomínio da colonização alemã, sendo que quase na totalidade os moradores são descendentes dessa etnia, conseqüentemente os alunos trazem à escola elementos dessa cultura, como por exemplo, o uso da língua alemã. Também em decorrência disso a religião predominante é a evangélica luterana, acompanhada pela católica.

De modo geral a comunidade é vista pela escola como participativa e comprometida com a educação de seus filhos. Um aspecto que contribui para a integração escola-comunidade é o fato de que a maioria dos moradores desta comunidade é natural de Jaraguá do Sul e reside ali a mais de vinte anos. Além disso, como a escola já existe há muito tempo, tanto os avós como os pais dos atuais alunos já freqüentaram a escola e por isso possuem um vínculo mais estreito com a mesma, sentindo-se abertos para com a instituição.

Quanto ao espaço físico, a escola está dividida em dois prédios separados, ambos de um piso só, e formam o desenho de um L. O prédio central é o mais novo, e possui letreiro com o nome da escola. Um terço dele é ocupado por mesas de refeição, banheiros, uma cozinha, a sala da diretora juntamente com a secretaria e a sala dos professores; os dois terços restantes são designados para salas de aula. No outro prédio, mais antigo e menor, temos a biblioteca, no meio, a sala do Jardim e a sala da pré-escola.

Entre ambos os prédios encontra-se um pátio coberto que possui uma pequena sala de madeira, onde são guardados os materiais usados na aula de Ed. Física, como cordas, bola, bambolês, entre outros. Além disso, há um grande balcão numa das paredes que termina numa cozinha com geladeira e fogão utilizada somente para festas e eventos que envolvam toda a comunidade.

Ainda neste pátio temos parte do chão pintado com desenhos que possibilitam o brincar, como caracóis, e uma área quadrada parecendo um tabuleiro de xadrez, mas com três cores: verde, vermelho e amarelo. No final dele encontramos uma pia e um tanque, usada muitas vezes pelas crianças para lavar as mãos e até beberem água. Quando acaba a parte cimentada temos a horta e uma área com grama.

Os demais espaços são abertos e de grande tamanho, sendo eles: o parque, o campinho e o pátio livre de brita. O parque possui uma casinha de boneca, balanços, trepa-trepa, caracol de tubos de cimento coloridos, espaço com areia, gangorra, escorregador e obstáculos com pneus. O campinho é de grama e possui uma trava de futebol de cada lado e algumas árvores em um canto. O pátio livre de brita é bastante amplo, sendo usado como estacionamento por alguns funcionários da escola. Nesse mesmo pátio tem um bicicletário, meio de locomoção bastante usado pelos alunos. O pátio livre também é bastante usado para brincar quando não chove, uma vez, que o trânsito de carros ali é mínimo.

### **3.3 O contexto com o contexto de pesquisa: primeiras aproximações**

O meu contato iniciou-se com a Secretaria de Educação, pois me dirigi aos responsáveis pela organização e ações na Educação Infantil para explicar a proposta do trabalho e pedir indicação de uma escola onde houvesse a realização de trabalhos com literatura infantil.

Num primeiro momento este contato com a responsável na secretaria de educação foi por telefone, depois foi agendado um encontro para que eu pessoalmente conversasse sobre o

trabalho e solicitaram que eu aguardasse um retorno para a indicação da escola, uma vez que seria realizada uma análise de uma escola que pudesse trazer contribuições e que também não estivesse comprometida com muitos estagiários. Depois de duas semanas, retorno à secretaria e me é indicada a escola, passado endereço, telefone, nome da diretora, sendo que a própria secretaria realizou um contato inicial com a diretora para avisar que em breve eu estaria entrando em contato com a escola.

Assim, entro em contato por telefone com a diretora da escola e agendo um dia para conhecer a instituição e explicar o trabalho, o que aconteceu numa manhã. Ao encontrar a diretora deparo-me com um fato inesperado; a diretora da escola onde realizaria a pesquisa no contexto de Ed. Infantil, mais especificamente no Jardim, havia sido minha professora no Jardim de Infância. Certamente, isso resultou em uma conversa informal sobre minha vida, minha família e vice-versa.

Depois faço um passeio para conhecer o espaço da escola, a professora e a turma. Encontro-os na biblioteca tendo aula de informática, e sou apresentada à professora pela diretora e conversamos um pouco sobre minha intenção de trabalho. Definimos que eu viria no período matutino e que eu começaria dali a quinze dias, à pedido da professora, pois havia uma estagiaria que encerraria seu estágio neste período. Fiquei por mais algum tempo na sala, observando os alunos e professora, e já iniciei algumas conversas com alguns alunos, ajudando-os nos computadores.

Quinze dias depois passo a transitar no espaço da escola, um lugar novo que me acolhe e permite o início de um contato com a realidade da literatura na Educação Infantil, e com os envolvidos: os alunos e a professora. Já naquele primeiro momento destacam-se dois lugares em que a literatura se faz presente: a biblioteca, por ser centro das atividades literárias, e a sala de aula, o ambiente onde permanecemos a maior parte do tempo, espaços esses que passo a descrever.



### 3.3.1 Biblioteca: um espaço fundamental para a literatura.



Foto 3- Visão interna da biblioteca.

A biblioteca é estruturada para atender a várias necessidades da escola, entre elas podemos citar quatro principais: oportunizar a leitura e o empréstimo de materiais; servir como espaço de sala de informática e pesquisa para professores e alunos, para a contação de histórias e para assistir vídeos.

Fisicamente encontramos nas laterais da sala: estantes com materiais de leitura, uma mesa para a bibliotecária, vários computadores e um palco, com mesa de TV e vídeo. No centro da sala ficam quatro mesas grandes que estão agrupadas duas a duas, duas estantes que contém os livros principais e uma estante pequena com fitas de vídeo de desenhos e documentários. Ainda há um espaço livre em um dos cantos, perto da TV, com uma poltrona e várias almofadas empilhadas.

Neste ambiente há um funcionário responsável por todas as atividades que ali acontecem, bem como o cuidado de todo o material ali presente. Trata-se do auxiliar da biblioteca, pessoa que realiza desde o armazenamento, separação do material por temas e faixa etária indicada, até orientações sobre o uso adequado, a conservação e o empréstimo dos mesmos. O auxiliar de biblioteca tem objetivos estabelecidos no plano de ação da escola, sendo que os três primeiros itens relacionados referem-se a:

- Despertar na criança o prazer da leitura;
- Possibilitar ao aluno o contato com os livros, programando uma aula por semana para que o aluno possa vir à biblioteca para um momento de leitura;
- Contar e ler histórias para todas as turmas.

Além dessas atividades, que ressalto por serem primordiais para o estudo aqui apresentado, são definidas as ações de manter os alunos informados sobre as aquisições da

biblioteca; indicar boas leituras; auxiliar na pesquisa, incluindo o uso dos computadores para realização de trabalhos extra-classes e, por fim, conscientizar os alunos sobre a importância de preservar e conservar todo o material da biblioteca.

Meu contato com a biblioteca já se realizou no primeiro dia em que visitei a escola, depois participei deste espaço juntamente com a turma do Jardim, assistindo a vídeos, indo ao dia da contação de histórias e na aula de informática, sendo que ambos acontecem uma vez por semana. Também estive na biblioteca em outros momentos, sem a presença da turma para conhecer melhor o espaço, fazer entrevista com a bibliotecária e para analisar livros, Cd-rom de Jogos/histórias utilizados pela turma.

### 3.3.2 O Jardim de Infância: a sala de aula, espaço do dia-a-dia



Foto 4- Visão interna da sala de aula.

O Jardim é estruturado em duas turmas, sendo uma no período matutino com funcionamento das 7h30min às 11h30min; e uma turma vespertina com horário das 13h às 17hs. As turmas da manhã e da tarde contêm aproximadamente 20 alunos cada uma e a mesma professora para ambos os turnos. A idade dos alunos no contexto investigado varia entre 3 a 5 anos, isso acontece pois não há turmas anteriores ao Jardim. A Educação Infantil apresenta as turmas do Jardim e Pré-escola somente, sendo que o Jardim atende as crianças na faixa etária de 3 a 5 anos e a Pré-escola acima de 5 anos.

A sala organiza-se em 4 espaços principais: as mesas de atividade com a lousa no fundo; o cantinho dos livros; a mesa de brincar e o quarto de roupas e bonecas. As mesas de atividade são quatro e geralmente estão agrupadas de duas em duas ou três juntas e uma separada, ficam na área central e esquerda (tendo como referência a porta de entrada) da sala.

Próximas a parede ficam as estantes baixas com jogos de montar quebra cabeças, massinhas, legos e demais jogos educativos. A lousa verde fica ao fundo e abaixo da mesma há um trem contendo a fotografia de cada aluno por ordem alfabética e dois ganchos sob cada nome, onde as atividades desenvolvidas pelos alunos são colocadas.

O cantinho dos livros fica à direita da porta e é composto por uma estante nova, a parte de marcenaria teve ajuda de pais da comunidade e a pintura foi realizada pela professora de artes e demais professoras da instituição, sendo que o motivo usado foram desenhos de pingos (personagens de uma das coleções de livros que as crianças mais gostam). Além disso, há um pequeno sofá, almofadas e um painel de metal onde são coladas gravuras e letras para todos brincarem. Em cima da estante, de altura acessível a todas as crianças, ficam os fantoches confeccionados pela professora e/ou alunos, muitas vezes utilizados na contação de histórias, ficam assim disponibilizados para as crianças.

O outro canto da sala fica voltado para duas áreas de brinquedos: uma mesa pequena com cadeiras, juntamente com um armário de cozinha com diversas louças, ao lado também há uma mesa com uma tela de computador e teclado, bem como um telefone. Também há uma estante baixa com vários brinquedos desde carrinhos, aviões, bonecas e bichinhos de pelúcia. Atrás há uma área fechada como se fosse um vestiário de roupa onde existem chapéus, algumas roupas e maquiagens. Além disso, há uma cama, na qual encontram-se várias bonecas.

Ainda há a mesa da professora e dois armários com materiais para serem usados em sala, sendo que um armário é fechado e alto, onde a professora guarda os materiais dela como cadernos e materiais que não são muito utilizados ou que ocupam maior volume, como tecidos, cartolinas e folhas A4 de cores variadas. O outro armário é acessível aos alunos e armazena lápis, borracha, tesoura, lápis de cor, giz de cera, tintas guache, pincéis, canetinhas, apontadores, colas e os cadernos de atividades dos alunos. Assim todo o material é utilizado coletivamente com exceção do caderno que cada um possui o seu.

Em geral as atividades desenvolvidas em sala de aula adotam a seguinte seqüência: recepção dos alunos, contação de história, atividade na mesa, lanche, retomada da atividade ou brincadeira livre e parque. Na sexta-feira tem-se o dia do brinquedo, no qual as crianças podem trazer um brinquedo de casa para a escola, neste dia o tempo determinado para a brincadeira livre é maior. Porém tal estrutura de atividades e horários semanais, não é fixa sendo alterada de acordo com a necessidade.

A professora recebe os alunos que são trazidos pelos pais ou irmãos mais velhos, os alunos colocam as mochilas atrás das suas cadeiras e sentam-se esperando a aula iniciar. Neste tempo a professora realiza algumas conversas informais com alguns pais. Depois ela saúda

novamente a turma e convida-os para se sentarem no cantinho da leitura, onde realiza a contação de histórias. A contação é feita pela própria professora, que previamente seleciona uma história para ser contada, sendo que a temática varia abarcando desde histórias com animais, ou sobre amizade, alimentos entre outros.

Em seguida fazem alguma atividade na mesa que pode ser escrita, pintura com lápis, giz de cera ou guache, recortar, entre outras. A atividade proposta pode estar relacionada com a história contada, com alguma data cívica ou temática de interesse estipulada pela professora.

Pausa para a hora do lanche, todos fazem fila, sendo que cada dia um aluno diferente puxa a fila. A professora faz o controle de quem é a vez de puxar a fila, chamando-os por ordem alfabética e durante a formação e locomoção até o refeitório eles vão cantando: “Para o lanche vamos indo e o..... (nome do aluno) eu vou seguindo, ai que bom, ai que bom, tem tanta coisa para comer”. Ao chegarem cada aluno se serve com o auxílio da merendeira e da professora. Após o lanche a professora se dirige para a sala dos professores para tomar seu café e os alunos têm aproximadamente 15 minutos para brincarem livremente no pátio da escola. Depois é realizada a escovação dos dentes.

Ao retornar à sala a professora termina a atividade iniciada antes do intervalo, se necessário, senão é disponibilizado um tempo para a brincadeira livre, que como o próprio nome já diz, é o momento que as crianças brincam com o que quiserem: bonecas, quebra-cabeça, carinhos, jogos, livros, entre muitos outros brinquedos disponíveis. A professora interage com os alunos, jogando, brincando, mediando os conflitos interpessoais, as disputas pelos brinquedos e demais diferenças que possam surgir.

Por último, há o tempo do parque, as crianças arrumam seus materiais e levam suas mochilas consigo. Mais uma vez é necessário formar fila e a música é cantada com as alterações de local e atividade: “Para o parque vamos indo e o ..... (nome do aluno) eu vou seguindo, ai que bom, ai que bom, tem tanta coisa para brincar”.

Além disso, há as atividades fora de sala de aula. Uma vez por semana eles vão à biblioteca acompanhados da professora de sala de aula para realizarem empréstimo de livros e ouvirem a contação de histórias feita pela bibliotecária, esta atividade tem duração de 45 minutos, mas na maioria das vezes excede este tempo. Outra vez por semana eles retornam à biblioteca com a professora de sala de aula, mas para a utilização dos computadores, nos quais podem durante 45 minutos ouvir histórias, jogar ou pintar desenhos, através da utilização dos cd's roms disponíveis na escola.

Além disso, as crianças têm contato com dois professores diferentes, na aula de Artes, que ocorre uma vez por semana com duração de uma hora, entretanto esta aula não foi

freqüente no período em que estive presente na escola devido a dificuldades na manutenção do quadro funcional. E na aula de Ed. Física, que acontece três vezes por semana com duração de 45min cada aula, a qual é realizada no pátio coberto ou no campinho.

Meu contato nesta sala iniciou com uma apresentação, a professora pergunta aos alunos se lembram de mim, pois havia visitado a escola pela primeira vez há semanas atrás e encontrado-os na biblioteca. Naquela ocasião combinamos o início das atividades. Ela me reapresenta à turma e passa a palavra para que eu explique porque vim conhecê-los, pois sabia que eles realizavam muitas atividades legais ali, como ouvir histórias, fazer desenhos e brincar, falei que gostaria de aprender com eles a fazer essas atividades e perguntei se eles permitiam que eu viesse por um tempo ficar com eles, observar, conhecer e participar.

Eles respondem que sim, e me acolhem na turma, permitindo que eu brinque com eles, me mostrando seus desenhos, contam sobre suas famílias e eu observo a turma, mas sempre de maneira participativa, interagindo e auxiliando a professora em alguns momentos na distribuição dos materiais e nas atividades de rotina, como alimentação e higiene.

A princípio o meu contato era com a turma da manhã, pois a professora relatara ser indiferente a ela a turma em que eu desenvolvesse o trabalho e para mim o horário da manhã era mais disponível. Passei uma semana com esta turma. Entretanto, começaram a haver colocações da professora dizendo que a turma era mais quieta, e que a turma da tarde interagia mais, pois era maior e com crianças mais velhas.

Assim ela sugeriu que eu mudasse de turma, pois acreditava que o trabalho seria mais rico no período vespertino. Entendendo que meu trabalho ali não era solitário, mas em conjunto com esta professora, acatei sua sugestão, pois me pareceu que era uma solicitação pertinente e que ia ao encontro das expectativas da professora em relação a minha presença naquele contexto. Agradei à turma da manhã por terem me permitido ficar um tempo com eles e me despedi.

Passei a freqüentar a turma vespertina composta por 19 alunos, sendo 9 meninos e dez meninas, com idades variadas entre 3 anos e 1 mês até 5 anos e 4 meses. Realizei o procedimento inicial de apresentação, explicação do trabalho e fui acolhida com o mesmo interesse por parte dos alunos.

### 3.4 O processo de pesquisar a literatura no contexto investigado

As duas semanas iniciais em que permaneci na turma vespertina foi um momento de adaptação da minha presença em sala de aula e para colher as informações gerais daquele contexto que foram aqui descritas acima, compreendendo: o espaço físico, a proposta pedagógica, a rotina de atividade das crianças, ir assimilando seus rostos, nomes e reciprocamente tornando-me familiar aquele contexto.

Neste período deixei de ser algo novo e estranho para fazer “parte” da sala, os alunos já haviam gravado meu nome e me solicitavam para participar das atividades com eles, brincar, pediam auxílio quando havia algum impasse com brinquedos e com colegas.

Neste período a professora contou várias histórias, entre elas: “O joelho Juvenal” (ZIRALDO, 1983) e desenhou no joelho de cada criança uma carinha; “O bichinho da maçã” (ZIRALDO, 1982), a professora confecciona uma maçã de papelão e um bichinho de meia para a encenação; “Buá, buá, o que será?” (FRANÇA, M. e FRANÇA, E., 1997), história essa dos pingos (de sol, de lua, de mar, de fogo) que eles adoram; “Chico Bento em música para os ouvidos” (SOUZA, 2004), que é uma história sem texto e a professora confecciona cartazes em etapas contando a história; e a história Aranha (ROBB e STRINGLE, 2001), que fala do medo que as pessoas têm desse animal, mas que a aranha só quer fazer amizade.

Também participei da apresentação dos dias das mães realizada numa sexta feira, as crianças prepararam uma encenação com música, o figurino é o pijama e um ursinho ou travesseiro e as crianças começam deitadas e vão acordando e cantando para as mães. Depois se realizou um café para as mesmas, isso me permitiu conhecer um pouco mais as mães, pois presença delas na escola é muito curta, só na hora de trazer e buscar as crianças, muitas nem vem, pois trabalham neste horário e quem está presente é o pai ou irmão mais velho.

Como atividade preparatória para o processo de filmagem, a professora e eu escolhemos duas histórias para serem contadas em sala que falassem sobre filmar ou fotografar: “O retrato” (FRANÇA, M. e FRANÇA, E., 1982a) e “Um belo sorriso” (FRANÇA, M. e FRANÇA, E., 1982b). As histórias têm como personagens animais, sendo que na primeira o gato está com uma máquina fotográfica e quer tirar um retrato, os animais vão se juntando. Na segunda história um rato com lápis e papel quer fazer um retrato dos seus amigos e cada animal busca um acessório para ficar bonito, mas é o sapo quem conclui que é só fazer um belo sorriso.

Depois das histórias a professora propôs atividades: na primeira cada aluno fez um retrato de si mesmo no caderno de atividades e brincaram em sala com uma câmera fotográfica

usada que a professora trouxe. Na segunda atividade colaram figuras com sorrisos e a professora fez imãs dos animais da história para brincar no mural.

Combinamos com a turma que eu os filmaria para ter um registro das atividades que eles faziam em sala e o primeiro momento escolhido foi a de apresentação de teatro na escola, pois uma vez por mês as turmas se reúnem para comemorar alguma data importante, sendo que cada mês duas turmas diferentes são responsáveis pela apresentação. Esta atividade integra toda a escola, desde educação infantil ao ensino fundamental.

Num primeiro momento de filmagem, ainda em sala de aula, antes da apresentação das crianças, aproveito para testar a câmera e ver como as crianças reagem, elas estão realizando atividade livre e observam atentamente eu manusear a câmera e uma criança pergunta: “você vai filmar a gente hoje?” Respondo afirmativamente, ela sorri um pouco envergonhada. Pergunto para ela: “posso filmar?” e ela faz que sim com a cabeça.

As crianças estão desenvolvendo diversas atividades: um maior número de crianças está sentado à mesa, os meninos brincando com bichinhos e cercas, montando uma fazenda, as meninas brincam com o quebra cabeça feito em sala por eles, outras cinco meninas estão na mesinha com suas bonecas brincando de dar comida a suas filhas e uma das meninas serve em uma bandeja café, suco e comidas. Dois meninos estão no cantinho dos livros: um folheia um livro com atenção e sussurra contando a história para si mesmo e o outro olha vários livros na estante, mudando-os de posição.

Uma criança ao perceber minha presença se vira para mim com um fantoche na mão, a cabeça é feita de papelão e tem o desenho de um cachorro e o corpo é de tecido marrom, e começa o seguinte diálogo:

(Adilson)-Taís? E mostra o fantoche.

(Pesquisadora)-Oi?

(Ele acena com o fantoche).

(Pesquisadora)-Ta brincando com o cachorrinho?

(Adilson)-É cachorro, eu tinha um desses.

(Pesquisadora)-E tu tinha um desses de verdade?

(Adilson)-É o nome... se chamava Mila.

(Pesquisadora)-Mas era um cachorro ou uma cachorra?

(Adilson)- É... uma cachorra. Afasta-se pega outro fantoche e vai em direção de outro amigo.

Fica clara sua curiosidade e necessidade de aparecer diante da câmera, mas logo a atividade se encerra e as crianças guardam os brinquedos, pois está na hora da apresentação de teatro.

O Jardim apresentou para as demais turmas da escola um teatro, no pátio da escola, estavam todos animados, principalmente com as fantasias que tinham que usar. Foram até o pátio e a professora fez a abertura explicando para as demais turmas que era a vez do Jardim fazer uma homenagem, e que o tema da mesma seria o dia do trabalhador, através da história “A cigarra e a formiga”, que seria encenada pelo Jardim e narrada por CD.

Neste momento os alunos estão bastante ansiosos e quase não notam minha presença com a filmadora, pois estão mais preocupados com a encenação e os telespectadores. No final recebem as palmas e sorriem, demonstrando felicidade por sua bem realizada apresentação. Quando os demais alunos vão embora, a Professora deixa que todos os alunos brinquem com os materiais do teatro, depois ajudam a limpar o local e retornam à sala.

No mesmo dia vamos à biblioteca para assistir a filmagem, sentamos no chão e a fita é colocada. Todos assistem com atenção e sorriem quando se vêem, verbalizando: “Eu!; Sou eu !; Eu to lá!; Eu to no meio!; Eu sou a cigarra!” Todos sorriem muito ao se verem, e estão admirados de se olharem. Em muitos momentos, participam da exposição da filmagem repetindo frases e a música do teatro, batem palmas para si mesmos e comentam os passos do teatro, Michele fala “Vai” para si mesma na tv, como que ordenando a si mesma que está na hora da outra cena. Todos gostam muito de se assistir e pedem à professora que possam se ver novamente, mas já é final do dia e não há mais tempo.

Com esse procedimento os alunos começam a se acostumar com a filmagem, pois nas demais semanas ela será um processo presente em sala de aula. Nas próximas filmagens as crianças demonstram maior curiosidade, pedem para segurar a filmadora e filmar, ação que eu permito ser realizada sob os meus cuidados. Em outros momentos fazem comentários: “A Taís tá filmando”. Alguns ficam envergonhados e interrompem a atividade quando me aproximo. Anderson olha para mim e fala: “ainda com isso, Taís?”. Mas à medida que vou explicando que quero registrar a imagem deles e das atividades interessantes que fazem para eu aprender e sempre pedindo permissão quando vejo que alguém não está à vontade, essas ocorrências vão diminuindo e são bem aceitas pelos alunos.



## **CAPÍTULO 4**

### **OS ESPAÇOS CONSENTIDOS DA LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR E SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS**

Buscamos neste estudo discernir os sentidos atribuídos à literatura no contexto estudado, sendo que o sentido é para (VYGOTSKI, 2001, p.333) “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nosso pensamento de forma complexa e dinâmica”. O significado, por sua vez representa uma dessas zonas, do mesmo que se caracteriza como algo estável e fixo. Namura (2003) completa afirmando que para Vygotski o sentido é a categoria mais importante da consciência, que não pode ser reduzido à compreensão semântica da palavra, uma vez que o mesmo existe independente dela.

Para Vygotski (1991), todos os fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, sendo que devemos buscar conhecer sua gênese e transformação. Para tal estudo antes não podemos deixar de visualizar que tais fenômenos referem-se ao ser humano que precisa ser compreendido como um ser histórico, isto é, produto de um conjunto de relações sociais e ao mesmo tempo seu produtor.

Assim analisamos, os sentidos da literatura no contexto estudado através dos interlocutores presentes na instituição, permitindo através da palavra, das expressões corporais, gestos e ações, que a literatura se faça presente. Por isso daremos voz a tais interlocutores para compreendermos a literatura no contexto escolar, sendo eles: a professora, a bibliotecária, a coordenadora pedagógica, as crianças e seus familiares.

Entretanto, fazemos uma distinção neste primeiro momento em relação a estes interlocutores caracterizando-os quanto à intencionalidade ou não da expressão literária no contexto escolar estudado. Uma vez que, é papel do educador refletir sobre a sua ação, iremos focar nossa análise inicial nos sujeitos que tem como dever inserir a literatura na escola: a professora de sala de aula, a bibliotecária e a coordenadora pedagógica.

#### **4.1 O sentido da literatura para os educadores e suas contações de histórias**

Quando questionadas sobre o que é literatura, a professora e a bibliotecária centram-se no livro escrito para defini-la. Isso fica evidente na seguinte fala da professora: “*É um mundo imaginário escrito (grifo nosso) , é um outro mundo que a criança vai ter acesso e ampliar a*

*imaginação dele, a fantasia, a criação, trabalhar com criatividade, é ver o mundo. Ele não vai ver ali ao vivo, mas vai estar lá viajando dentro daquele mundo, com aquele livro (grifo nosso) que vai estar escrito, vai estar registrado com figura, com letras, com imagens”.*

Como refletimos em nossa fundamentação teórica (WELLEK & WARREN, 1970), este significado de literatura como algo escrito está pautado na sociedade predominantemente grafocêntrica em que vivemos, na qual literatura é vista como somente o que se encontra em forma de letra ou nos grandes livros. Isto significa considerar a linguagem **escrita organizada**, cujo livro é o maior representante é o livro.

Contraditoriamente à definição inicial de mundo imaginário escrito, percebemos que a professora traz outros sentidos para a literatura, pois menciona que a literatura, além de escrita, estará contemplada nas figuras e imagens e que sua função não se restringe a uma simples história contada, mas atrela a ela a imaginação e a criatividade. Então percebemos que apesar da escrita ser o significado mais explícito desta relação estabelecida com a literatura, há vestígios na própria fala de que o sentido dado à mesma é mais amplo, pois engloba imagens e outros materiais além do livro. Na fala da bibliotecária também percebemos esta ampliação do sentido da literatura quando relata que “todo material da biblioteca é literatura”, isso inclui os vídeos, fantoches, entre outros. Ela fala : “*Eu acho que literatura é todo material assim que tem uma história ou explica alguma coisa, os livros, as apostilas. Eu acho que todo material que a gente tem aqui na biblioteca é uma literatura”.*

A coordenadora pedagógica acrescenta o sentido da arte na literatura ao dizer: “*Eu acho que não é o contar história, não é o livro em si, é o texto, né, o trabalho com o texto, porque a literatura não está só dentro...(do livro) eu acho que na parte do teatro, na arte que utiliza bastante...”*

Notamos que o significado dado à literatura na sua dimensão semântica é o do livro, da palavra escrita, mas que o sentido dado à literatura é muito mais amplo, uma vez que a consciência não se esgota na palavra, pois a dimensão semântica da palavra não contempla a totalidade da categoria sentido (NAMURA, 2003). Isso se reflete na prática realizada pelas educadoras que não se limita ao uso do livro, pois engloba fantoches, histórias narradas por CD, teatro, e a contação de história por imagens, figuras sem o apoio do livro.

Além disso, analisamos que as relações que tais educadoras estabelecem com a literatura e com as demais práticas educativas são mais que conhecimentos e sentidos autorizados, como afirma Zanella (2006, p. 36), uma vez que “constituem as características dos sujeitos em relação”. Isto significa que mais do que ensinar e aprender determinados

conhecimentos, na sala de aula emergem e se transformam as características dos sujeitos em relação, singularizadas enquanto corpo, cognição e emoção.

Assim, a literatura ganha visibilidade neste contexto educacional porque tais sujeitos (educadoras) acreditam na sua importância e na necessidade socialmente difundida de fomento à leitura, incorporam o discurso social de modificar um país de analfabetos funcionais, que muitas vezes sabem decodificar em sons o que está escrito, mas não são capazes de interpretar a leitura e, conseqüentemente, sua realidade social.

Mas concomitante a este sentido coletivo da necessidade da literatura em nossa sociedade, tais interlocutores produziram ao longo de suas vivências, de sentidos particulares, singulares para a literatura no contexto estudado, esses sentidos expressam como algo prazeroso, na qual a prática de ler, de ouvir e de contar histórias se apresentam como valor positivo e objetivadas em suas atividades cotidianas, tanto em suas casas, com seus filhos, como no contexto profissional que é a escola.

A professora de sala de aula, ao discernir sobre a importância da literatura para ela, fala: *“como eu disse, eu gosto muito da literatura infantil, já é uma coisa minha assim né. Então não consigo pensar uma sala de aula sem ter esse canto dos livros, não consigo imaginar uma sala de aula sem livros”*. Neste sentido percebemos que a literatura se faz presente em sala já em função do sentido que a professora atribui a mesma, pois a história faz parte de seus valores pessoais, que foram construídos pela sua história singular e concreta e que transpassa para o âmbito profissional. Ela relata: (...) *em casa eu já tinha o hábito de contar muita história, por eu já ser apaixonada pelas histórias, então desde bebê eu fui contando histórias pra ele (filho) em casa*.

Com a formação profissional a literatura adquiriu um novo sentido que vai além do prazer e do gosto pessoal: apesar de não se separar deles, torna-se um instrumento, um meio para a realização do trabalho, do ser professora, visível em sua fala: *“Eu tenho a literatura infantil até como um caminho para o trabalho que a gente realiza, é a partir da literatura infantil que todo nosso trabalho durante o ano se desenvolve. Nas horas de história que eu vejo pra que caminho o interesse deles esta indo, é a partir da história que muitos projetos de ensino e a aprendizagem são desenvolvidos”*.

A bibliotecária também relata sua constituição enquanto educadora e de como isso se deu por um gosto pessoal de se engajar num projeto municipal, bem como a participação em cursos e na troca de experiências com outras bibliotecárias. Sendo que na maioria das vezes ela arcou com todos os gastos ou parte deles para poder receber esta instrução. Ela relata: *“De literatura infantil, já fiz duas vezes o do PROLER que tem em Joinville também, é voltado*

*tanto pra contação de história, esse ano passado a gente foi, daí tinha construção de fantoches e contação de histórias e depois a gente fez uma confraternização das várias bibliotecárias que fizeram e daí cada uma mostrou um pouco do que viu. Então duas vezes eu fiz o PROLER, fiz um outro curso de contação de história mais assim teatral, fiz também”.*

Fica claro que a construção do conhecimento se deu pela ação compartilhada através das trocas e do contexto social em que se situa, visível na compreensão da bibliotecária ao avaliar que as trocas e reuniões com outras bibliotecárias é que estruturam sua prática e permitem o desenvolvimento do trabalho: *“Não assim, desde que eu comecei já tinham essas reuniões mensais e não é uma iniciativa das bibliotecárias, tanto que tem pessoas lá de dentro da secretaria de educação que coordenam esse grupo né, da gente estar se encontrando e trocando de idéias assim. É super válido”.* Essa dimensão compartilhada também está presente no relato da professora, ao falar de sua formação na graduação através de diversos professores que lhe permitem realizar o trabalho com a literatura em sala de aula.

Assim, à medida que entramos em contato com esses sujeitos conseguimos visualizar os espaços que a escola institui como adequados e outros que surgem para o desenvolvimento das atividades literárias e seus usos. Destaca-se que o modo como a literatura é utilizada na escola pesquisada, bem como os espaços disponibilizados para a mesma, estão entrelaçados com seus interlocutores.

Isto ocorre porque, como afirma Scheneider (2004), as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos, não é uma relação direta de homem-objeto, mas sim uma relação homem-homem. Isto significa que o espaço utilizado para literatura é demarcado pelo sujeito que dela faz uso e dos sentidos singulares e coletivos que atribui a mesma.

Para a professora, os espaços disponibilizados para a literatura na escola são a biblioteca, a sala de aula e as homenagens cívicas: *“Para a literatura é a questão da hora do conto na biblioteca, que é uma vez por semana, e na sala de aula é diariamente, diariamente eu conto histórias” (...)* Nós temos um calendário onde toda semana uma turma assume uma homenagem cívica, esse calendário é realizado no começo do ano, e cada turma sabe quando é a sua semana de realizar essa homenagem cívica. Então nessa homenagem cívica é livre (...), é uma apresentação, pode ser música, poesia, teatro, a turma daí decide com o professor o que vai apresentar.

A bibliotecária confirma a sala de aula e a biblioteca como espaços para a literatura e acrescenta a estante de gibis que foi colocada no pátio coberto, onde as crianças lancham: *“Tem ali fora os gibis, agora elas tiraram porque parece que vai ser feito uma pintura, mas*

*tinha também onde eu vejo as crianças às vezes lendo...*” E também comenta um concurso de poesia realizado na escola: “...*Concurso de poesia eu acho né, que é declamação de poesias, eu sei que também foi feito...*”. Entretanto, não há clareza na fala dela sobre o concurso, o que indica pouca comunicação e interligação entre as atividades realizadas no contexto pesquisado.

A fala da coordenadora confirma as demais, portanto os espaços oportunizados pela instituição para literatura se definem como: a sala de aula, a biblioteca, os momentos de homenagem cívica, a estante de gibis no pátio e o concurso de poesia. Notamos então que existe um espaço para a literatura nesta instituição, porém fica a pergunta: tais espaços foram criados coletivamente e estão atrelados ao projeto político pedagógico ou são iniciativas individuais?

#### **4.2 O projeto político pedagógico**

Nas falas das educadoras; professora, bibliotecária e coordenadora pedagógica, percebemos que os espaços mais citados enquanto possibilidade para a prática literária são a sala de aula e a biblioteca, os demais espaços são citados com menor frequência. Ao procurar investigar a integração de tais trabalhos e sua relação com o projeto político pedagógico verificamos que não há nenhuma diretriz ou comentário sobre a literatura e sua utilização no mesmo, fato confirmado pelas entrevistadas.

A professora ao ser questionada sobre a ligação das atividades literárias desenvolvidas e o projeto político pedagógico da escola enfatiza: “*Não tem nada específico sobre isso (...) No projeto político nós temos a questão do trabalho com projetos, que a escola adota. O tema específico não está no projeto político pedagógico, os temas estão no plano de aula, de curso que eu realizo no começo do ano. Eu seleciono os temas que eu acho que deveríamos atingir até o fim do ano (...) tento abranger todos eles pra estar trabalhando corpo, animais, natureza, alimentação*”.

A bibliotecária, ao falar do projeto de contação de história desenvolvido por ela, comenta que o mesmo não é uma iniciativa da escola especificamente, mas da secretaria de educação: “*Isso já era, quando eu comecei a trabalhar aqui, isso já era uma proposta da secretaria de educação: as bibliotecárias fazerem a contação de história para incentivarem a leitura*”. Apesar do projeto de contação de história ser incentivado pela secretaria de educação, poucos cursos têm sido oferecidos ou financiados pela mesma, o que de fato acontece é uma reunião mensal com as bibliotecárias, na qual trocam idéias e experiência sobre histórias, atividades realizadas, materiais que possam ser utilizados.

Além disso, fica evidente que todo trabalho desenvolvido pela bibliotecária é realizado de forma individual, não há uma construção coletiva, diretrizes gerais ou um projeto conjunto com demais atividades realizadas na escola: “...*eu aqui dentro me planejo sozinha e faço, não falo nada com as professoras (...) As professoras sabem que eu faço, que elas vem aqui com elas, mas não é comentado nada em reunião, a não ser na reunião das bibliotecárias, aí a gente fala o que cada uma vez faz, uma troca de idéias, eu conto o que fiz, daí eu trago alguma coisa que elas fizeram pra cá e faço aqui. Mas aqui dentro da escola não é assim*”.

Portanto, constatamos que tanto os trabalhos desenvolvidos pela professora em sala de aula e pela bibliotecária só se constituem como prática pela vontade pessoal de ambas, e o trabalho apresenta uma estrutura bem flexível em relação às escolhas das temáticas e forma em que o conteúdo é trabalhado. Essa flexibilidade é interessante à medida que permite que cada educadora utilize seu potencial e conhecimento de forma criativa, bem como consigam trabalhar de forma mais concreta as necessidades de cada grupo de criança, respeitando suas diferenças, pois se houvesse uma estrutura rígida para o trabalho isso se perderia.

Entretanto, há um grande risco neste fato, pois o desenvolvimento da literatura fica restrito a um trabalho individual, e que pode ter sua continuidade comprometida, pois a qualquer momento pode haver uma mudança ou desligamento desses profissionais e o trabalho se perderia. Também por não ser feito nenhum registro ou acompanhamento mais aprofundado desses trabalhos, não é possível avaliar a qualidade do mesmo e propor melhorias para que o trabalho se desenvolva cada vez mais.

Consideramos uma perda ainda mais significativa a falta de compartilhamento das atividades realizadas, uma vez que, não há momentos de reuniões ou reflexões sobre as práticas desenvolvidas. As idéias compartilhadas poderiam permitir que os educadores tivessem uma linha condutora que amarrasse os conteúdos desenvolvidos enriquecendo-os, bem como ampliar propostas a serem desenvolvidas, aproveitando o potencial criador de cada um e permitindo cada vez mais novas criações. Como afirma Pelbart (apud MOLON, 2006, p.110):

*Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer- novos desejos e novas crenças, novas associações e novas forma de cooperação. Cada variação, por minúscula que seja, ao propagar-se e ser imitada torna-se quantidade social, e assim pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e novas formas de cooperação.*

Com isso salientamos que a imitação através da troca de idéias gera desenvolvimento e aprendizagens, sendo que o contexto estudado não tem oportunizado momentos que

potencializem a construção de ferramentas através do compartilhamento para o desenvolvimento de práticas educativas que envolvam a literatura. Momentos esses que não só proporcionariam a formação continuada de tais profissionais, mas permitiriam que a escola se concretizasse enquanto locus de constituição de sujeitos demarcados pela sensibilidade, pela criação e imaginação.

Já que não existe um projeto coletivo para a construção do trabalho com a literatura na escola, a nossa questão é saber; como tais atividades são preparadas?

### **4.3 Preparação da atividade e escolhas de temas**

Barcellos e Neves (1995) analisam que a história nem sempre vem no livro pronta para ser contada, porque mesmo que esteja numa linguagem simples e acessível, ao ser passada para o plano verbal necessita de uma reelaboração que facilite a compreensão e a torne mais dinâmica, mais comunicativa. Com isso verificamos que para que ocorra uma contação de história com qualidade para as crianças é necessário levar em consideração alguns aspectos como: o preparo do ambiente e a preparação dos ouvintes e as habilidades do narrador.

No que se refere ao preparo do ambiente, percebemos que tanto na sala de aula como na biblioteca há um espaço próprio para a atividade de contação de história. Na sala há o canto dos livros com tapete, cadeiras, almofadas e a estante de livros, e na biblioteca há um pequeno palco e várias almofadas demarcando o espaço da contação.

A preparação dos ouvintes é feita na sala sempre com a música que inicia a contação, estimulando os alunos a ficarem atentos, e a bibliotecária inicia verbalizando: vamos ouvir uma história? O desfecho da história também é feito de forma verbalizada, em ambos os espaços: gostaram da história? Quem quer ler a história que acabei de contar?

Já as habilidades do narrador envolvem o desenvolvimento da sensibilidade diante da história e uma preparação anterior à atividade de contar em si, esta preparação incorpora várias ações como ler a história antes; avaliar o vocabulário e conteúdo das mesmas; analisar qual a melhor maneira de realizar a contação, se com o apoio do próprio livro ou se deve utilizar outros materiais como fantoches e até mesmo avaliar de que maneira aquela história irá “tocar” seus ouvintes.

Por isso, num primeiro momento é imprescindível fazer a leitura da história para conhecer seu conteúdo e estrutura e avaliar se essa vai despertar interesse nos ouvintes e atender aos objetivos do educador. A professora descreve este contato inicial com o livro: *“Como eu sempre leio a história antes, então eu vejo se aquela história, na íntegra, vai ser*

*interessante pra eles, se vai chamar a atenção deles ou se eu acrescento alguma coisa. Se só lendo o livro é interessante, se a criança vai se empolgar com aquela história ou se eu tenho que trazer alguma outra coisa para estar ilustrando a mais, como os bonecos”.*

Avaliada a qualidade da história e constatada sua capacidade de motivar os ouvintes, o narrador realiza releituras para se familiarizar com os personagens, trabalhar o vocabulário e incorporar a história como pessoal, algo que não está sendo meramente reproduzido, mas construído.

Abramovich (1997) afirma que quando se for ler uma história, independente de qual seja, tal tarefa não pode ser realizada de forma despreparada, pois se no decorrer da leitura o contador demonstrar não conhecer uma palavra ou nome de personagem, fizer uma leitura fragmentada ou sem ritmo, ou ainda sentir-se desconfortável com o conteúdo da história, ele irá transmitir insegurança e não conseguirá motivar ou despertar admiração. Assim, o livro deve ser bem lido antes para poder passar uma emoção verdadeira.

A bibliotecária confirma esta necessidade de ensaiar a história para incorporá-la como algo próprio ao comentar: *“Eu já tenho que ver que material eu vou precisar, se vou precisar coisas pros cenários, materiais para os fantoches ou se for só o livro eu leio a história antes, porque quando tu vai ler na hora se tu não se preparou pra ler né, tu não consegue se concentrar; olhar para a criança e ler a história, se tem que ficar só no livro aí também eles se dispersam né. Ensiar a história, às vezes se tem alguém para me ajudar, tem que ensaiar com aquela pessoa, então vou me preparando pra contar, pra dar tudo certinho depois”.*

Além disso, segundo Barcellos e Neves (1995) o sucesso da hora do conto depende das habilidades do narrador, sendo uma delas saber provocar emoções. Para tanto, é necessário que a história atenda as necessidades das crianças, uma vez que, como mencionam Zilberman e Silva (1990), todo estudante está inserido no mundo das letras antes de ser iniciado o ensino da literatura e formá-lo significa dar condições para ele descobrir que sua relação com o texto já está presente em grande parte de sua vida e trata-se de uma atividade boa e agradável.

Portanto, é importante trabalhar com o aluno a partir de sua própria experiência de leitura, partindo de um universo previamente dominado para novos conhecimentos. Isto significa que o professor deve conhecer seus alunos para poder selecionar a história, o que inclui analisar sua faixa etária, condição social, gostos e preferências. O professor deve partir deste o universo dos alunos, mas não se limitar a ele, conseguindo extrapolá-lo e ir além, ampliando a experiência dos mesmos.

A bibliotecária demonstra sua preocupação em atender as necessidades dos alunos, porém sem usar nenhuma norma rígida ou referência teórica propriamente dita, mas afirma que



a escolha do livro não é feita aleatoriamente, havendo um critério: *“Tenho sim (critério para a escolha do livro), eu não sei estipular muito bem qual é a faixa etária assim, mas conhecendo o pouco que eu conheço deles, então eu já sei, essa história pra essa turma dá, pra essa turma já é muito infantil”*.

E complementa ressaltando a importância da observação e do convívio com os alunos que vão dando-lhe experiência e permitindo realizar escolhas cada vez mais atraentes para os alunos: *“Nem sempre eu escolho adequado, mas a gente tenta assim ver... é mais assim a experiência, tu vê se eles gostaram, a próxima turma tu já sabe que eles vão gostar e eu conto também, senão já cesso por aí”*.

Abramovich (1997) discerne sobre essa não necessidade de um padrão rígido da escolha do tema ou tipo de livro ao dizer que qualquer história pode ser contada a criança, independente de ser curta ou longa, nova ou antiga, pois o que de fato se constitui como imprescindível é que a história seja bem conhecida pelo contador, bem como o conhecimento que ele possui das crianças em relação ao momento em que estão vivendo e os referenciais de que necessitam.

A professora explica como consegue visualizar se a história tem relação com as vivências das crianças: *“...é de um interesse que eu observo neles, quando eles vão para a biblioteca, eu vejo que eles estão puxando mais para uma área de livros ou ilustração (momento em que as crianças manuseiam livremente diversos livros para escolherem qual livro irão emprestar para levar para casa), às vezes eu observo a fala deles, do que eles estão falando muito”*.

Ela exemplifica: *“Teve a fase dos dinossauros, sexta-feira é dia de trazer brinquedos e eles vinham com muitas coisas de dinossauros, então eu observei esse interesse e fui pesquisar livros sobre dinossauros. Muito é observação, é observando eles, na hora de brincar, na hora de se alimentar ...”*. Através desta fala percebemos como a aprendizagem não é unilateral, pois a professora pôde aprender com os alunos, uma vez que ela foi em busca de conteúdos novos com base no interesse deles e não nos seus próprios, demonstrando que o seu fazer se delinea na relação com esse outro/alunos.

Meireles (1984) não só concorda com o aspecto de que a escolha do livro deve partir do interesse dos ouvintes como critica o fato de que em geral o adulto escolhe o livro a partir unicamente de seus pontos de vistas. A autora acredita que o mais adequado seja submeter o livro ao uso da criança e observar como essa manifestará sua preferência, pois só com um contato vivo com o livro, a criança poderá carregar para sempre esse descobrimento, essa comunicação com o mundo através da literatura.

Debus (2002) corrobora sobre a importância de uma mudança de enfoque na história da arte e da literatura, afirmando que se deve centrar no leitor, que no nosso caso são ouvintes. A contação de história pode incorporar tal valor ao propor uma interação entre a perspectiva do sujeito produtor (narrador) com o consumidor (ouvinte), para que a literatura possa cumprir com sua função, isto é, formar e modificar a percepção.

Entretanto, existem alguns referenciais que podem ser seguidos, não como um manual, mas como parâmetro para o trabalho com as crianças, desde que sempre sejam consideradas as necessidades daquele público em questão. Por isso, Abramovich (1997) recomenda que ao se selecionar histórias evitem-se as que possuem descrições longas e detalhadas, pois restringem a imaginação, principalmente nas crianças pequenas, que preferem as conversas, as ações e os acontecimentos.

Esta característica de atração pelas conversas e narrativas mais curtas se confirma no grupo pesquisado, o que está exposto na fala da bibliotecária: *“... tem que ser uma leitura curta, rápida que não canse eles, assim, que tenha bastante entretenimento porque se for uma coisa bastante cansativa, eles já não se atraem muito não. Principalmente na educação infantil eles gostam de leituras mais rápidas, se demora muito eles se distraem, se dispersam, tu não segura eles mais”*.

A professora também demonstra levar em consideração a idade das crianças, mas de forma flexível, e a preferência pelas narrativas curtas: *“Na biblioteca a bibliotecária tem separado os livros para as crianças menores, então ela vai ampliando conforme ela acha que deveria estar, separando por idade. Quando eu vou, eu vou primeiro na prateleira das crianças, eu vejo o que tem lá, mas eu olho nas outras prateleiras, se eu vejo que tem algum livro interessante, mas que tem muita escrita, que se for para eu ler pra eles aquele livro não vai ser muito interessante, então eu leio a história e conto pra eles com as imagens, não leio na íntegra a história. Então nem sempre eu seleciono da idade deles (o livro), entre aspas né, que a gente tem o hábito de estar separando, mas na verdade a criança se interessa por outras coisas, não só aquele da idade deles.*

Este cuidado com o livro, além de envolver a idade das crianças e a duração da narrativa, engloba os aspectos visuais da obra, que se referem à forma, como ilustrações e tipo de letra: *“... eu olho muito a ilustração, olho o título do livro, como é que são as letras dentro, porque a turma dos pequenos usa bastante a caixa alta, pra eles também já estarem olhando as letras. Na ilustração eu procuro bastante o colorido com imagens grandes”*.

Entretanto, além da forma há o contraponto com o conteúdo: *“No título também, tem que ser um título criativo, as letras eu olho, se tem o nome de alguma criança. Tem ali até,*

*essa história que foi escolhida: 'Aninha e João', esta história está ali por causa do nome da Ana né, que a gente chama ela de Aninha (...) então este é um livro que eu escolhi porque tinha relação com o nome de alguém da sala".*

A preparação da contação também envolve a utilização de materiais diversos que complementam a narrativa, como os bonecos ou fantoches: *"Muitas vezes eu faço os bonequinhos para contar a história, não faço só do livro, conto com os personagens criando os bonequinhos ou como eu fiz ali no nosso painel de imãs né, numa chapa de ferro, a gente gruda e conta as histórias. Então às vezes eu conto só do livro, às vezes eu conto com os personagens, usando a criatividade"*(fala professora).

Segundo Barcellos e Neves (1995) a manipulação de bonecos é uma atividade que gera prazer, bem como um fator que proporciona a integração no grupo social. No caso estudado percebemos que os bonecos agregam valor à contação da história, pois permitem que as crianças prolonguem a mesma através do brincar com o material, despertando ainda mais sua curiosidade e interesse pela literatura.

Vários tipos de bonecos foram usados entre eles: bonecos de mão, bonecos de dedo e bonecos fabricados (por ex. Barbie). Também foram utilizados na hora do conto outros recursos visuais, como ilustrações e o imanógrafo<sup>10</sup>. Porém, a confecção do material foi realizada unicamente pela professora, sem a participação dos alunos.

Incluir mais atividades que envolvam as crianças é uma estratégia importante para o envolvimento com a literatura, pois como afirma Barcellos e Neves (1995) a criação de bonecos, cenários, teatros ou outros materiais para a contação de história é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças, como: coordenação visual motora, autocrítica, senso estético e a imaginação criadora.

Entretanto, outras vezes é interessante usar apenas a narrativa simples, isto é, a leitura em voz alta da história sem utilização de nenhum recurso, utilizando-se apenas da voz e expressão corporal do narrador. A bibliotecária discorre sobre a importância desta modalidade de narração: *"Se eu contar uma história, por isso assim que muitas vezes é bom tu só contar a história e não utilizar de recursos, de fantoches, porque se tu conta a história, eles imaginam a história do jeito que eles querem, do jeito que a cabeça deles manda. E se eu mostrar o fantoche, a figura, então eles... na mente deles a história é aquilo que eu estou contando, então bloqueia um pouco a imaginação deles"*.

---

<sup>10</sup> Superfície de metal, similar a um quadro pequeno que se utiliza para colocar figuras e/ou objetos imantados. Margarita Glossário. Disponível no site [www.educared.org.ar/infanciaenred/margarita/glosario.asp](http://www.educared.org.ar/infanciaenred/margarita/glosario.asp) Acessado em Junho de 2004.

Constatamos que o modo como as professoras utilizam a literatura vai ao encontro das necessidades das crianças, pois as educadoras conseguem criar um clima de envolvimento e encanto. Isso se dá pela sensibilidade que cada uma tem em relação à literatura, pela formação profissional e pelos anos de experiência na atividade de contar histórias. Assim, as educadoras são capazes de usar diversas modalidades narrativas, tornando as crianças conscientes da existência de uma infinidade de livros e introduzindo-as no mundo da leitura. Mas cada uma; professora e bibliotecária, utilizam estilos diferentes ao contarem as histórias, uma vez que, possuem formações diferentes. Essa diversidade se apresenta como importante na medida em que as crianças tem contato com diferentes possibilidades de ler, de contar histórias, de imaginar, de criar, como veremos a seguir.

#### **4.4 Estilos de realização da contação de história**

A forma de contar a história ocorreu de modo diferente entre as educadoras, sendo que nas atividades desenvolvidas pela professora de sala de aula predominou o estilo de narrativa com o livro, que aqui denominaremos de estilo-diálogo<sup>11</sup>, sendo que optamos por este termo pelo fato da professora de sala permitir maior interferência, isto é, verbalizações por parte dos ouvintes durante a própria narração.

Com a bibliotecária, por sua vez, o estilo utilizado foi aqui denominado de dramatização ou performance<sup>12</sup>, uma vez que o livro deixa de ser o apoio principal da narração, bem como a interferência dos ouvintes, que fica restrita, pois não são permitidas verbalizações durante a narrativa.

---

<sup>11</sup> Apesar de utilizarmos a palavra diálogo, isso não significa que as demais formas de leituras não sejam dialógicas, uma vez que partindo da compreensão de Bakhtin, o diálogo deve ser compreendido para além da relação direta (face a face), envolvendo também a relação texto/contexto. Isto permite compreender o diálogo como uma arena onde ocorre a abertura para a produção de sentidos, entendendo estes como não unívocos, trazendo não só a voz de seu autor, como várias vozes (discursos) que são constitutivas dos sujeitos.

<sup>12</sup> Cabe também esclarecer que toda fala é performática, pois decorre de um sujeito que dá voz à leitura, neste sentido aquele que narra precisa se colocar, usar o seu tom, seu ritmo, seu corpo, criando uma performance. Porém empregamos este termo aqui para enfatizar que o estilo da bibliotecária utiliza mais cenários, figurinos e diversos recursos materiais diferentes do livro.

#### 4.4.1 Estilo- diálogo



Foto 5- A contação na sala de aula.

A forma de narrativa mais utilizada pela professora de sala de aula foi a “narrativa com livro”. Neste estilo de narrativa, conforme Barcellos e Neves (1995), o livro é mostrado para a classe e suas páginas são viradas lentamente com a mão direita, enquanto a esquerda sustenta a parte inferior do livro. A história não é propriamente lida, pois o narrador já deve ter anteriormente estudado a mesma para poder contá-la com suas próprias palavras, sem vacilações ou consultas ao texto, o que prejudicaria a integridade da narrativa.

Abaixo visualizamos uma história contada em sala pela professora:

Logo que as crianças chegam à sala de aula, penduram a mochila na cadeira e sentam. A professora os recebe, saudando as crianças na porta e realizando conversas informais com os responsáveis pelas crianças que vêm trazê-las. Começa perguntando se todos leram seus livros de história, e quem havia trazido, conversam sobre a história que cada um pegou para ler em casa.

Em seguida convida todos para se sentarem no cantinho dos livros para a história do dia. Conforme Girardello (2000) a atitude de entrega na atividade de narrar e ouvir histórias começa pelo corpo, pois tanto aquele que conta como aquele que ouve devem estar sentados próximos, pois isso dá uma sensação de acolhimento e faz com que aquele momento se torne mágico, como se o tempo parasse.

Foi realizada a leitura da história O Caracol (autor/ano):

(Professora)-Vocês sabem qual vai ser a história de hoje?

(Cristhian)-do Caracol!

(Professora)-Vamos ver então, primeiro vamos cantar nossa música, vamos lá?

(Todos)-E agora minha...(etc.)

(Professora)-Tchan, Tchan, Tchan... (com o livro no verso, vira e mostra a capa) do caracol.

(Todos) - Ah!

(Professora)-Ah, o Cristhian já tinha espiado, né.

(Professora)-O nome da história então: O Caracol. Esse é o caracol (aponta para a ilustração).

(André)- Mãe (André é filho da professora) e lá em cima (aponta para o livro) e ali?

(Professora)-Onde?

(Adilson)-Embaixo dessa....

(Professora)-O que está escrito aqui?

(Adilson)-É.

(Professora)-É o nome de quem fez essa história.

(André)-Quem?

(Professora)-Querem saber quem fez? Mary França e Eliardo França.

(André)-E ali? (aponta)

(Claudia)-Ali onde está rabiscado (aponta).

(Professora)-É, alguém rabiscou aqui.

(Adilson)-Que nem o Marcelo.

(Professora)-Alguém escreveu o nome Jaderson aqui.

(Adilson repete)-Que nem o Marcelo (história criada pela bibliotecária que fala sobre um garoto que não cuida dos livros: o Marcelo).

(Professora)-Ali não pode rabiscar.

(André)-Que nem o Marcelo.

(Professora)-É aquela história que a Sandra contou, vocês ainda lembram, né?

(Cristhian)-É verdade.

(Professora)-Daquele menino que rabiscava, estragava o livro, até aqui já está um pouco rasgado. Tem que cuidar, né.

(Cristhian)-E amassado um pouco.

(André)-E rasgado.

(Professora)-Mas vocês não fazem isso, né?

(Felipe)-Eu não. (Gabriela também faz que não com a cabeça).

(André)-E rasgado, né?

(Professora)-E rasgado também. Então, onde que está o caracol?

(Todos)-Ali na fruta.

(Professora)-Onde?

(Todos falam mais alto)-Ali na fruta.

(Professora)-Que fruta é essa?

(Todos)-Laranja.

(Professora)-O caracol está em cima da laranja, sabe quem ele viu lá da laranja?

(Todos)-Ah?

((Professora)-Ele viu uma joaninha.

(Todos festejam)-Oba!

(Professora)- Mas cadê ela? Eu nem tô vendo.

(André)-No buraco.

(Professora)-Ah, ela tá voando, a joaninha está voando, e ela passou voando ali perto do caracol, por isso que o caracol ouviu. Então o caracol viu ela voando e o caracol falou assim: “Ah, eu não posso voar, eu não tenho asas. Eu queria tanto voar igual à joaninha”, aí então ele ficou triste porque ele não podia voar. Ai ele foi continuando o passeio dele lá em cima da laranja, foi numa folha e ele viu?

(Cristhian)-Um grilo.

(Professora)-Um grilo, isso mesmo.

(Adilson)-Eu também vi um grandão, um que pula.

(Professora)-É, e este grilo aí estava pulando, pula pra cá e pula pra lá, pula pra cá e pula pra lá (as crianças falam juntas).

(Cristhian)-Eu já sei.

(Professora)-E o caracol falou assim: ah, eu não posso pular, eu não tenho pernas iguais o grilo, eu queria tanto pular igual o grilo mas eu não posso, e ele ficou... triste (um grupo de alunos fala a palavra “triste” junto com a professora).

(Adilson)-De novo.

(Professora)-De novo, né. O caracol continuou passeando em cima das folhas, e viu?

(André)-Uma cigarra.

(Cristhian)-De cara brava.

(Professora)-Uma cigarra tocando violão. (Gabriela faz gestos como se tocasse violão).

(André)-Que nem da cigarra e a formiga (relaciona com o teatro que apresentaram sobre a história da cigarra e da formiga).

(Professora)-É que nem a cigarra e a formiga.

(Cristhian)-Ela tem um olho grandão e um olho pequeno.

(Professora)-É porque ela está virada de lado, por isso (desenhada de perfil). A cigarra estava cantando, tocando e o caracol viu a cigarra cantando e o caracol falou: “Ah eu não sei cantar, eu não sei tocar violão igual à cigarra eu nem tenho violão”.

(Cristhian)-O olho dela é aqui do lado e a boca.

(Professora)-Ah, aqui é a boca, né. E aí o caracol...

(Adilson)-Ficou triste de novo.

(Professora)-Ficou triste de novo, porque ele não sabia cantar igual.

(Adilson)-Ele é um “tristezo”.

(Professora)-Fala rindo: ele é um “tristezo”.

(Gabriela)-Porque ele não tem mão?

(Professora)-E o que será que ele tem que fazer pra ficar alegre?

(Claudia)-Ele tem uma coisa aqui (e aponta para sua cabeça).

(Professora)-Anteninha né.

(Claudia)-Não, uma coisa vermelha.

(Professora)-Aqui é um olho, outro olho, a boca e o nariz.

(Claudia e Mikaela)-Ahhh.

(Professora)-Veja, o caracol encontrou mais alguém.

(Um grupo de alunos)-Abelha.

(Adilson)-Vaga-lume.

(Professora)-Um vaga-lume, né, que tem uma luzinha, fica piscando, a noite a gente vê.

(André)-Parece uma abelha.

(Todos os alunos falam ao mesmo tempo)

(Professora)-Psiiii!!

(Aline)-Psiii!

(Adilson)-Eu tenho uma história do vaga-lume.

(Mikaela)-Eu já vi uma...

(Gabriela interrompe a fala)-Eu já peguei uma....

(Mikaela fala brava com a colega)-Ô Gabriela Vercino.

(Mikaela)-Eu já vi muitos filmes daquele ali que está voando.

(Professora)-Tá bom, posso continuar então?



(Todos)-Pode.

(Professora)-O caracol viu o vaga-lume e o vaga-lume passou iluminando e piscando a luzinha dele, e o caracol falou: “Ah, eu não posso iluminar eu não tenho luz, queria ser igual o vaga-lume com uma luzinha, mas eu não tenho...” e ficou ...

(Todos)-Triste de novo.

(André)-Ele ficou triste de novo!

(Cristhian)-Eles podiam morar juntos porque a árvore é bem grande.

(André)-Ele é tristinho.

(Professora)-Depois viu...

(Um grupo de alunos)-Uma formiga.

(Professora)-E a formiga passou ligeiro, assim...(gesticula com as mãos).

(André)-Que nem a cigarra e a formiga.

(Professora)-É, lá também tinha formiga, e ela tá carregando uma folha e ela passou em cima do galho, até embaixo do galho ela passa.

(Cristhian)-Mas é diferente.

(André)-Parece uma aranha porque a aranha também passa, né.

(Professora)-O caracol viu a formiga passando assim ligeiro e falou: “Ah, eu não sou ligeiro assim, eu só sei andar devagar porque eu não tenho pernas assim que nem a formiga eu fico rastejando”, e ficou...

(Todos)-Triste de novo.

(Professora)-Mas quando será que ele vai ficar feliz? E o que será que ele tem que fazer para ficar feliz? De repente lá, quando ele estava lá na arvore passeando ainda, começou uma chuva, bem forte, e o que o caracol fez?

(Todos)-Se escondeu.

(Professora)-Se escondeu rapidinho dentro do seu casco, da sua casa. E daí ele ficou triste?

(Todos)-Não.

(Professora)-Ele disse assim: só eu tenho uma casinha em cima de mim, e daí ele ficou...

(Todos)-Feliz.

(Professora)-Feliz e aí ele percebeu que ele não precisa de asa pra voar, de pernas, de pernas pra passar, de pernas pra pular, de luz pra piscar, ele tem uma...

(Todos)-Casa.

(Professora)-E os outro bichinhos não tem, e ai ele descobriu que ele pode ser feliz assim e palmas pra ele.

(Todos batem palmas).

(Professora)-Que bom que ele ficou feliz porque a gente tem que ser feliz e não ficar triste.

(Cristhian)-Agora vamos fazer um desenho?

(Professora)-Vocês querem fazer um desenho? mas esperem que eu tenho uma coisa para mostrar ainda, esperem ai. Olha só a figura que eu achei.

(Gabriela, Mikaela, Aline)-Que figura linda!

(Professora)-Olha só (e mostra a figura para todos).

(Gabriela)-Uma formiga.

(Professora)-Uma?

(Gabriela)-Não.

(Professora)-Quantas?

(Todos começam a contar)-Uma, duas, três.

(Professora)-Três formigas, que grandes não? Bem grandes, porque formigas não são assim, elas são bem pequenininhas.

(Adilson)-E tem uma coisa assim (forma uma bola com as mãos, representando o bico).

(André)-Eu acho que eles são os papais e a as mãães.

(Professora)-Não, são só figuras né (querendo deixar claro que elas não são daquele tamanho).

(Mikaela)-Eles estão abrindo a boca.

(Professora)-Estão abrindo a boca. Acho que elas estão conversando ou brigando, ou brincando....

(Adilson e Mikaela)-Não, estão dando beijo na boca.

(Mikaela)-E o filhinho ai está comendo.

(Professora)-Essa figura eu achei legal porque são de verdade, parece que alguém tirou uma foto da formiga. E aí eu trouxe também as nossas roupas de formiga, porque a gente podia usar pra brincar.

(Todos)- É. Ehhhhh.

(Professora)-Alguns amigos podem usar agora (as fantasias), porque não tem pra todos (o número de fantasias é inferior ao número de alunos) e depois a gente pode fazer o desenho que o Cristhian pediu com roupa de formiga, depois a gente troca (fantasia entre os alunos).

A contação de história em sala de aula pela professora caracterizou-se pela constante interferência do ouvinte, e por isso denominamos de estilo diálogo. Isto significa que a participação do ouvinte é encorajada pelo narrador, por meio de gestos ou da voz. Elencamos no quadro abaixo uma série de falas da professora que mostra essa abertura ao diálogo e à participação do ouvinte, pois a mesma está constantemente realizando perguntas aos alunos ou verbalizando sentenças incompletas para que os alunos as finalizem. Vejamos o quadro:

Quadro 1- Sentenças incompletas:

Fala da professora
(P) - Vocês sabem qual vai ser a história de hoje?
(P) - Mas vocês não fazem isso né?
(P) - Onde?
(P) - Que fruta é essa?
(P) - O caracol está em cima da laranja, sabe quem ele viu lá da laranja?
(P)- Mas cadê ela?. Eu nem to vendo. Ai ele foi continuando o passeio dele lá em cima da laranja, foi numa folha e ele viu?
(P) - De novo né. O caracol continuou passeando em cima das folhas, e viu?
(P) - E o que será que ele tem que fazer pra ficar alegre?
(P) - Veja o caracol encontrou mais alguém?
(P) - O caracol viu o vaga-lume e o vaga- lume passou iluminando e piscando a luzinha dele, e o caracol falou: ah eu não posso iluminar eu não tenho luz, queria ser igual o vaga- lume com uma luzinha, mas eu não tenho e ficou ...
(P) - Depois viu...
(P) - O caracol viu a formiga passando assim ligeiro e falou; ah, eu não sou ligeiro assim eu só sei andar devagar porque eu não tenho pernas assim que nem a formiga eu fico rastejando e ficou...
(P) - Mas quando será que ele vai ficar feliz? E o que será que ele tem que fazer para ficar feliz? De repente lá, quando ele estava lá na árvore passeando ainda, começou uma chuva, bem forte, e o que o caracol fez?
(P) - Se escondeu rapidinho dentro do seu casco, da sua casa. E daí ele ficou triste?
(P) - Ele disse assim: só eu tenho uma casinha em cima de mim, e daí ele ficou...
(P) - Feliz e ai ele percebeu que ele não precisa de assa pra voar de pernas,de

pernas pra passar, de pernas pra pular, de luz pra piscar, ele tem uma...

A interferência por meio de gestos ocorre quando o narrador sinaliza o momento exato no qual os ouvintes devem participar, bem como a manifestação de palmas, movimentos com mãos e pés e expressões faciais. No que se refere aos sons percebemos o uso de onomatopéias, canções e rimas. Segundo Girardello (2000) a narração oral é sempre uma forma dialógica que não se restringe ao plano da linguagem, mas que se manifesta no ar através do sopro da voz de quem fala no ouvido de quem escuta; do calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage; e pela vibração motriz involuntária, isto é, os arrepios, suspiros, sustos e as mais variadas emoções que a história provoca.

A interferência por meio de gestos e uso de sons também esteve presente na hora do contação no contexto estudado:



Quadro 2- Uso de sons, onomatopéias, canções e rimas:

(A/P) - E agora minha gente uma história eu vou contar, a história é bem bonita todo mundo vai gostar, vai adorar (música).

(P) -Chan, Chan, Chan... (com o livro no verso, vira e mostra a capa) do caracol.

(P)- É, e este grilo aí estava pulando, **pula pra cá e pula pra lá, pula pra cá e pula pra lá** (as crianças falam juntas).

(A) - Ah!
(A) - Todos festejam: Oba.
Manifestação de palmas, movimentos com mãos e pés e expressões faciais:
(P) - E a formiga passou ligeiro, assim....(gesticula com as mãos o andar da formiga, as crianças imitam).
(A) - Felipe: Eu não. (Gabriela também faz que não com a cabeça).
(A) - Todos batem palmas.
(A) - André: Mãe e lá em cima (aponta para o livro) e ali?
(P) - Uma cigarra tocando violão. (Gabriela faz gestos como se tocasse violão).

Segundo Barcellos e Neves (1995) o narrador deve incentivar os comentários das crianças, sem se preocupar com a correção de erros gramaticais que possam ocorrer, pois o importante é valorizar o processo de criação verbal e o desenvolvimento da linguagem oral e da liberdade de expressão. Durante a contação ocorre o seguinte diálogo:

(Professora)-Ficou triste de novo, porque ele não sabia cantar igual.

(Adilson)-Ele é um “tristezo”.

(Professora fala rindo)-Ele é um “tristezo”.

O aluno “cria” um novo vocábulo: tristezo, em vez de falar que o caracol está triste. A professora não critica a utilização da palavra, permitindo que o mesmo se expresse livremente, ela sorri demonstrando aprovação no brincar com as palavras e seus usos.

Além disso percebemos que em vários momentos neste estilo narrativo as crianças puderam expressar suas vivências em relação à história ouvida. Como afirma Debus (2002), o

ouvinte participa preenchendo os vazios que visualiza na história, sendo estimulado a preencher os itens indefinidos na narrativa, a partir de seu horizonte de experiências, ao introduzir as experiências dos outros à sua própria.

Um desses momentos de intertextualidade entre a história ouvida e a experiência dos alunos é quando André visualiza na capa do livro um nome escrito a caneta com uns rabiscos, que provoca em Adilson a lembrança da história do Marcelo, que é um livro criado pela bibliotecária, feito de papelão, com imagens em relevo, sem falas. O livro mostra uma biblioteca cheia de livros e as crianças escolhendo quais vão levar para casa, para a mãe ler. Marcelo é uma dessas crianças, ele pega um livro, mas não gosta dele e não cuida do mesmo: rabisca, deixa sujar de comida. A mãe dele conversa com ele e explica que o livro é importante pois faz a gente viajar, conhecer diferentes histórias e Marcelo se torna amigo do livro.

Outro momento foi quando nas ilustrações do livro surge a figura de uma cigarra, a qual desperta em André a lembrança da história da formiga e da cigarra, teatro que apresentaram para as demais turmas na homenagem cívica do dia do trabalhador, na qual os alunos fizeram uma encenação da mesma de forma gestual, sem falas, sendo o enredo ouvido em Cd.

Também percebemos que vários alunos querem relatar suas experiências com os animais que aparecem na história. Adilson ao ouvir o trecho da narrativa na qual o caracol avistou um grilo verbaliza: *“Eu também vi um grandão, um que pula”*. Depois quando surge o vaga-lume, ele novamente se manifesta: *“Eu tenho uma história do vaga –lume”*. Mikaela e Gabriela também falam sobre o vaga-lume: *“Eu já vi uma... Eu já peguei uma.... Eu já vi muitos filmes daquele ali que está voando”*.

As crianças também fazem uma leitura das imagens contidas no livro, expressando as relações que os animais tem entre si, as formas que consideram diferentes ou engraçadas e em outros momentos as formas que não conseguem definir devido a falta de noção de perspectiva. Percebemos que na maioria das vezes a professora faz a mediação desta leitura, instigando-os a observarem as ilustrações através de perguntas e sinalizando a posição em que os animais estão desenhados.

A professora realiza várias perguntas que exigem da criança a leitura da imagem do livro, por exemplo ao querer saber onde está o caracol, faz com que os alunos observem a imagem para descobrirem que ele está ali na fruta. Pergunta sobre a joaninha: *“Mas cadê ela? Eu nem tô vendo”*, brincando com os alunos como se não soubesse onde a joaninha está, assim incentiva-os a procurarem-na, e eles respondem: *“No buraco”*.

As crianças por sua vez também fazem uma leitura das figuras e formas, como Cristhian que fala que a cigarra parece estar de cara brava e tem um olho grandão e um olho

pequeno. Neste momento a professora intervém para sinalizar que a mesma não tem olhos de tamanhos diferentes, mas que a figura assim se apresenta pois a cigarra foi desenhada de lado. Após a intervenção da professora, Cristhian consegue fazer uma releitura do desenho reposicionando os olhos e a boca e explica para a professora: “*O olho dela é aqui do lado e a boca*”. Outro trecho da história também suscita dúvidas em Gabriela e Claudia, que perguntam sobre a forma do caracol: “*Porque ele não tem mão?*”; “*Ele tem uma coisa aqui (e aponta para sua cabeça)*”. A professora não responde a primeira pergunta, mas na segunda explica: “*Aqui é um olho, outro olho, a boca e o nariz*”.

Além disso as crianças estabelecem relações entre os animais: André compara o vagalume com a abelha, dizendo que são parecidos e Cristhian discorda dizendo que é diferente. Não se sabe ao certo que relação Cristhian está fazendo, pois sua idéia não foi explorada pelos colegas e professora. André faz outra comparação dizendo que a formiga da história parece uma aranha, pois ambas passam sobre galho, percebendo a capacidade de locomoção de ambas, ele diz: “*Parece uma aranha porque a aranha também passa né*”.

Em outro momento vemos que Cristhian busca uma solução ao problema do caracol, que fica sempre triste, ele propõe que ambos poderiam morar na árvore que é bem grande. A leitura do tamanho da árvore fez Cristhian pensar na possibilidade de vários animais dividirem o mesmo espaço, mas seu comentário não é percebido pelos colegas e professora. No final da história Cristhian sugere à professora que se faça um desenho sobre a mesma, sendo essa expectativa, provavelmente, resultado de uma prática já consolidada em sala de aula, isto é, faz parte da rotina das crianças desenharem em sala de aula.

A professora traz uma gravura ampliada de formigas para que as crianças possam perceber a forma das mesmas com mais nitidez, mas deixa bem claro que as formigas não são assim tão grandes. Isso é interessante pois estimula as crianças a perceberem a contradição entre o desenho e a realidade, assim a professora realiza uma mediação fundamental no sentido de problematizar a falta de perspectiva. A figura suscita nas crianças uma série de questões sobre a forma do bico das formigas e o que elas estão fazendo.

Percebemos que este estilo de narrativa tem como aspecto positivo permitir à criança o diálogo com o próprio livro através da realização da leitura das imagens do mesmo, bem como com os colegas e a professora, permitindo que se expressem. Podemos afirmar que na maioria das vezes é dado espaço e voz para as crianças se colocarem e que a professora procura entender seus questionamentos e ampliar seus referenciais e conhecimentos, fazendo com que a literatura seja utilizada na sua dimensão expressiva, ou seja, possibilite a auto-expressão, que é a necessidade de comunicar aos outros pensamentos e emoções (CAMARGO E BULGANOV,

2006 ). Cabe destacar as “reticências”, isto é, as frases incompletas da professora, as lacunas que ela promove para que o outro, no caso seus alunos, participem, adentrem ao diálogo.

Entretanto, existem momentos em que este espaço é negado ou pouco explorado, fazendo com que algumas crianças não sejam ouvidas e que suas idéias não sejam ampliadas para uma discussão maior. Além disso no final do texto percebe-se um aspecto moral no discurso da professora que diz que a gente tem que ficar feliz e não ficar triste. Assim contrariamente a proposta de possibilitar a expressão dos sentimentos, ela aqui, é negada, pois não é dada a criança o direito de sentir-se triste, num conceito utópico de felicidade.

#### 4.4.2 Performance



Foto 6- Local na biblioteca onde acontece a contação.

Segundo Girardello (2000) a narração livre, isto é, aquela na qual não se utiliza o apoio do livro, apresenta maior abertura para expressão e interação lúdica, por ser mais flexível e independente do texto escrito. Além disso, a criança pequena está mais próxima da fala expressiva e menos da leitura, assim a performance lida é mais acessível. Outro aspecto desse estilo narrativo é a qualidade melódica que a história ganha, pois uma vez que não se tem a preocupação de seguir com a seqüência e vocabulário de um texto escrito fechado, aquele que narra imprime no ato de narrar um padrão melódico e de ritmo próprio, que possibilita uma segurança e uma fluência única à história.

Girardello (2000) ainda afirma que a presença daquele que narra é mais sentida pelos ouvintes quando o estilo narrativo é performático, pois o foco se estabelece não no livro, mas



sim naquele que narra, através de sua voz que transmite autoridade/autoria. Esse estilo foi constatado na contação de história da bibliotecária:

Todas as quintas feiras a bibliotecária Sandra faz a contação de história na biblioteca, no início da aula, e as crianças também podem realizar a troca de livros para levar para casa. Todas as crianças sentam num grande tapete cheio de almofadas viradas para um pequeno tablado de madeira, espaço no qual Sandra realiza a contação:

No cenário, atrás de uma cortina, estão dispostas: uma grande panela de alumínio, sobre um fogão de ferro (como um pequeno fogão a lenha) com uma colher de madeira. Sandra está com avental azul sobre a roupa e um pontudo chapéu de bruxa, muito colorido feito com retalhos e longas tranças de lã, também carrega em sua mão uma varinha feita de madeira com papel brilhante e vermelho na ponta.

A cortina se abre e a bruxa (Sandra) entra dizendo que irá fazer uma magia em seu caldeirão, para tanto vai fazer uma poção mágica para que as crianças entrem no livro e façam parte da história. Despeja seus ingredientes secretos: “pé de cabra, pele de sapo e pó mágico” (coloca na panela papéis coloridos cortados em quadrados pequenos para representar os ingredientes). Pega um livro com a capa de ursinhos e diz que, apesar da história ser de ursos, com a magia todos passam a fazer parte da história. Ao abrir o livro, nas páginas estão coladas as fotos dos alunos duas a duas, em cada página, com outras ilustrações e desenhos. Na última página tem a foto de todos juntos, e assim começa a história, mostrando as imagens enquanto narra :

“Cristhian e o Adilson soltaram pipa com o ursinho.

Claudia e Mikaela encontraram a mamãe ursa e a ursinha.

Ariane e Roger brincaram com os três ursinhos.

Gabriela e Gabriele conversaram com a mamãe ursa e a ursinha.

E o Martin e o Felipe foram passear com o papai urso e o ursinho.

André e Matheus ganharam um pedaço de bolo da mamãe ursa e da ursinha.

Ariane e Rhaiane colhiam flores no jardim.

(Neste momento André inervem e insistentemente exclama: a Rhaiane não veio hoje).

A Ana e a Aline brincaram com o ursinho mais pequenininho.

E a Bruna e o Eduardo ouviram histórias das ursinhas.

A Sandra brincou com o William de carregar ele no carrinho.

E de repente chegou a Prof. Simonha chamando todo mundo: vamos gente, vamos lá na cozinha.

O que será que tinha lá na cozinha?

Ah! Era a mamãe urso que tava chamando para comer um delicioso bolo de fubá e todos nós fomos lá e enchemos a barriguinha e essa é a nossa historinha.

Gostaram?

Todos batem palmas.

(Como André não foi escutado continua a repetir: “a Rhaiane não veio hoje”. Sandra responde que não faz mal que outro dia então irá contar novamente a história para eles).

Sandra: Agora eu vou deixar vocês olharem um pouquinho o livrinho e o chapéu de bruxa (ela distribui dois chapéus pretos de plástico) para brincar. E a varinha mágica, tem que tomar muito cuidado porque ela faz mágica de verdade.

Fica evidente neste episódio, a sensação do encantamento, pois as crianças ficam olhando fixamente para a bibliotecária, se mantendo concentradas durante toda a contação. Desde o começo, antes mesmo de a narrativa ser iniciada já há toda uma elaboração que desperta o interesse das crianças e convidam a imaginar e criar, pois vários elementos estão presentes, como: cenários, roupas e objetos.

O objetivo principal da contação foi encantar as crianças com a possibilidade delas se tornarem parte da história, pois a bibliotecária ao narrar procurou incluir as crianças na própria narrativa, fazendo delas personagens, partícipes. Com isso, trabalha indiretamente a noção de autoria, ao possibilitar que os alunos se vejam como autores também desta história, e se sintam capazes de dar voz ao enredo, se colocando enquanto sujeitos ativos e não mais apenas como ouvintes.

No momento em que as crianças se viam nas páginas do livro, elas expressavam corporalmente toda a sensação vivida: apontavam para o livro, sorriam ou ficavam boquiabertas. Quando uma criança via um amigo no livro, olhava para ele admirado como que dizendo: “olha você lá”. Toda essa emoção despertada pela contação da história assinala que as crianças conseguem estabelecer uma relação estética com o livro. De acordo com Sanches-Vázquez (1999, p.146) estética é a ciência que:

Pretende descrever e explicar seu objeto próprio: certa relação com o mundo, assim como a práxis artística em cujos produtos se objetiva essa relação. Ocupa-se, pois, de certos fatos, processos, atos, ou objetos, que só existem pelo e para o homem, e que, justamente por isso se consideram valiosos ou portadores de um poder especial: o estético.

Notamos que as crianças exteriorizam suas sensações e pensamentos que emergem no/do processo desta relação estética de outras formas que não a linguagem verbal, pois neste estilo narrativo, em nenhum momento durante a contação da história há interferência do ouvinte, sendo que quando algum aluno se manifesta é solicitado que não interrompa, este pedido é feito através de um gesto ou mesmo ignorando o comentário.

Segundo Barcellos e Neves (1995) esse procedimento estaria adequado, pois em nenhum momento o narrador deve interromper sua narrativa, caso isso aconteça, tal fato se dá por dois motivos: ou porque a criança quer complementar o que estiver sendo dito ou porque quer chamar atenção sobre si mesma. No primeiro caso o narrador deve apenas sorrir ou realizar outro gesto de aprovação confirmando que entendeu, mas sem interromper a narrativa. No segundo caso deve olhar para a criança e solicitar que a mesma aguarde o final da narração, e quando concluir sua exposição permitir que a criança se manifeste.

Percebemos a necessidade de André completar a narrativa, comentando a falta de Rhaiane. A bibliotecária para não interromper a narrativa, apenas olha para ele demonstrando que o ouviu, mas sem responder ao seu comentário, e somente no final explica para ele que não faz mal que a amiga faltou pois ela irá contar a história novamente para eles.

Assim como não há uma participação verbal dos alunos durante a narração, é através de gestos corpóreos- apontam, batem palmas, sorriem, olham com admiração- que as crianças se manifestam, sendo que segundo Debus (2000) tais linguagens não devem ser consideradas apenas a interpretação do que foi ouvido, mas como expressão própria, como “(re) criação de um ato afabulador” (p. 8).

Acreditamos que nem uma forma, nem outra possa ser classificada como melhor ou pior, apenas distintas. A primeira permite que a criança participe ativamente da contação de história, complementando a mesma e enriquecendo-a com sua capacidade de intertextualidade ao associarem o ouvido com suas experiências pessoais. Muitas das falas se perderiam se não pudessem se expressar de imediato, caso as crianças tivessem que esperar o fim da narrativa.

Entretanto, o segundo estilo, o performático, permite uma participação mais “introspectiva”, no sentido de exigir uma atenção mais constante no enredo, permitindo que o fluxo da narrativa flua e não se perca em constantes interrupções, acionando a fantasia.

Por isso acreditamos que ambos os estilos cumprem com o papel de formação do leitor ao proporcionar uma experiência única com o texto literário, como afirmam Zilberman e Silva (1990,p.27): “Enrosco-me, empaticamente, nos elementos trançados da narrativa; movimento-me, inevitavelmente, para outro espaço e, através da transcendência, vejo-me melhor no meu próprio espaço; sou, necessariamente, testemunha e parte da história.”

#### **4.5 Educadores e a Literatura: analisando relações instituídas**

Segundo Abramovich (1997) é imprescindível para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, pois tal ato se constitui como o início da aprendizagem para se tornar um leitor, o que viabiliza a descoberta e compreensão do mundo. Tendo consciência dessa importância da literatura, temos nos questionado sobre os objetivos com que a literatura tem sido utilizada na sala de aula.

Zilberman e Silva (1990) assinalam que esta preocupação já existe desde os anos 80, época na qual a leitura deixa de ser considerada apenas como um problema de alfabetizadores para tornar-se objeto de investigação daqueles que se preocupam com os rumos da educação, da literatura e da cultura brasileira.

Para Dídimo (1986) a literatura infantil pode apresentar sete funções diferentes, sendo elas: divertir, emocionar, educar, conscientizar, instruir, integrar e libertar. Ao presenciarmos as vivências e propostas literárias no contexto pesquisado, constatamos que a literatura é utilizada pelas educadoras com quatro objetivos diferentes: entretenimento, pedagógico, moral e criador.

Avaliamos que esses quatro objetivos vão ao encontro do pensamento de Dídimo, mas de forma sintetizada, pois apesar das educadoras não verbalizarem nominalmente todas as sete funções apresentadas por Dídimo, elas estão incluídas na categorização das professoras. Quando as educadoras falam de entretenimento, entendido como a primeira grande função da literatura para elas, fica implícito neste conceito o divertir e o emocionar. Numa segunda categoria encontramos o caráter pedagógico que se estrutura no educar, no conscientizar, no instruir. As funções de integrar e libertar se referem mais ao potencial criador e imaginário. As educadoras acrescentam uma função moralizadora que tem sua efetividade questionada pelos autores como Vygotski e Benjamin. Os três grupos de objetivos são aqui analisados, já a categoria criação será desenvolvida num capítulo a parte.

##### 4.5.1 Entretenimento e fomento a leitura

Um dos principais objetivos visualizados pela escola, presente na fala da professora, da bibliotecária e da coordenadora pedagógica, é o uso da literatura com o objetivo de entreter as crianças, proporcionando às mesmas um momento de prazer, para que criem o gosto pela

leitura. A coordenadora pedagógica, ao falar da literatura afirma: *“É o recurso mais prazeroso pra gente estar criando o hábito e o gosto pela leitura...”*

Tal objetivo se evidencia na fala da bibliotecária : *“Incentivar né, fazer eles gostarem, assim como eles gostam de brincar, eles gostarem de ler. Mostrar pra eles, porque eles não sabem ler ainda, só que a gente tem que mostrar pra eles que dentro do livro tem uma história que é divertida, que é legal. Então assim a gente tenta através da contação de histórias demonstrar isso para eles, tanto que depois que eu contei aquela história eles querem levar o livro né, aquele livro que eu contei ele querem levar, então eu acho que é um incentivo pra eles”*.

A professora complementa: *“(...) existem momentos que eu uso a literatura para distrair o grupo, para animar...uma história animada, eu sempre leio a história antes de estar contando para eles, então eu conto a história para animar o grupo, para divertir eles, para eles verem aquele mundo imaginário ali do livro”*.

Abramovich (1997) discorre sobre a importância das histórias e avalia que apesar do ouvir ou ler histórias ter diversos objetivos, sempre deve poder proporcionar o sorrir e o encantamento com as situações vividas pelos personagens, para que surja um sentimento de cumplicidade dos momentos de humor, brincadeiras e divertimento. Verificamos nas falas acima que esse objetivo de encantar através da história se apresenta com clareza para as educadoras e que se constitui como prática nas atividades realizadas por elas:

*“Hoje eu vou contar a história do Saci-pererê e depois que eu terminar de contar a história, adivinha? Sabe quem vai vir aqui? O Saci-pererê. E ele vai fazer uma brincadeira com vocês. Estão vendo aquele telefone ali (aponta para o cenário, que possui uma mesinha com um telefone), ele vai ligar para alguns alunos, vamos ver se vocês sabem tudo sobre o Saci-pererê. Tem que prestar atenção na história”*.

(Cristhian)-Eu sei.

(Bibliotecária)-Depois você conta pro Saci então.

Bibliotecária começa contar a história usando o livro: *“Saci-pererê, sou um moleque travesso de uma perna só, fico invisível quando bem entender, fumo cachimbo e tenho as mãos furadas, meu nome é Saci-pererê. Sou esperto e sou ligeiro. Mas tenho um segredo, é a minha carapuça, eu não deixo ninguém tirar, pois se alguém conseguir tirar, eu perco os meus poderes. E quem pegar a carapuça ganha direito a um desejo, que o Saci-pererê vai realizar. Quando chego, dou um assobio bem misterioso, dizem que sou maldoso e também brincalhão. Escondo brinquedos, tranço a crina dos cavalos, derramo sal na cozinha e faço a maior confusão. Que sapeca esse Saci-pererê! Existe um outro segredo que eu só conto uma vez: tem*

um Saci em cada redemoinho de vento. E sabe como a gente pode fazer pra pegar? Jogando uma peneira no redemoinho, daí a gente pega o Saci. A noite é uma festa, é hora de reunir todos os Sacis, mas esse aqui da nossa história já vai embora, mas nos vamos chamar o outro, um outro amigo do Saci”.

(Bibliotecária)-Saci-pererê .

(Bibliotecária)-Vamos chamar mais forte, vamos?

(Todos)-Saci-pererê (ao chamar o Saci, a bibliotecária se posiciona no cenário atrás de uma janela de madeira e surge o fantoche de mão do Saci-pererê).

(Saci)-Olá pessoal!

(Todos)-Olá.

(Saci)-Tudo bom?

(Todos)-Tudo.

(Saci)-Hoje eu vim aqui pra fazer uma pergunta sobre o Saci-pererê. Vamos ver se vocês sabem? Eu vou procurar um número aqui na minha lista telefônica e vou ligar pra algum de vocês, tudo bem?

(Todos)-Tudo.

(Saci)-Então esperam só um pouquinho.

(Bibliotecária aparece de trás do cenário)-Vamos fazer barulho de telefone.

(Todos)-Tilililim.

(Saci)-Será que o Martin tá em casa?

(Todos)-Tilililim.

(Saci)-Alô?

(As crianças e professoras indicam para ele atender ao telefone que está numa mesa ao lado).

(Saci)-Alô, quem que tá falando?

(Martin)-É o Martin.

(Saci)-Oi Martin, tudo bem com você? Aqui é o Saci-pererê.

(Martin)-O que tu quer fazer?

(Saci)-Eu quero te fazer uma pergunta. Você sabe qual é a cor da minha boquinha?

(Martin)-Vermelha.

(Saci)-Parabéns, Martin. Então agora você pode desligar o telefone e vir aqui na minha casinha que eu quero te dar uma coisa.

(André)-Eu sei o que é (viu o pirulito que o Saci vai dar de presente).

(Bibliotecária aparece atrás do cenário)-Aqui na frente Martin, na janela da casinha.

(O Saci entrega um pirulito para o Martin).

(Saci)-Agora eu vou fazer uma outra ligação, só um pouquinho.

(Bibliotecária)-Vamos fazer barulho de telefone.

(Todos)-Tilililim, tilililim.

(Saci)-Será que a Rhaiane tá em casa?

(Todos)-Tilililim.

(Rhaiane)-Alô.

(Saci)-Alô, quem é que tá falando?

(Rhaiane)-A Rhaiane.

(Saci)-Alô Rhaiane, tudo bem com você? Eu sou o Saci-pererê, você já me conhece?

(Rhaiane)-Sim.

(Saci)-Então eu posso fazer uma pergunta pra você?

(Rhaiane)-Sim.

(Saci)-O que é que eu tenho na minha boca Rhaiane?

(Rhaiane)-Uma coisinha.

(Bibliotecária)-Podem ajudar.

(Um aluno fala)-Uma língua.

(Outro aluno)-Um cachimbo.

(Rhaiane)-Um cachimbo.

(Saci)-Acertou Rhaiane. Então você pode desligar o telefone e vir aqui na minha casinha.

(Saci entrega o pirulito).

(Bibliotecária)-Parece que o Saci vai ligar pra mais alguém.

(Todos)-Tilililim, tilililim.

(Saci)-Será que o Felipe tá em casa?

(Saci)-Alô, quem está falando?

(Felipe)-Felipe.

(Saci)-Tudo bem com você Felipe? Tudo bom? Você quer ganhar um pirulito hoje?

(Felipe)-Sim.

(Saci)-Então Felipe me responde uma pergunta: quantas pernas eu tenho: uma ou duas?

(Felipe)-Uma.

(Saci)-Parabéns!Então pode desligar o telefone e vir aqui na minha casa.

(Adilson)-Que legal!

(Bibliotecária)-Agora o Saci vai fazer a última ligação do dia, mas ele mandou avisar vocês que toda semana quando tiver história ele vai vir de novo e vai fazer perguntas pra todo mundo, todo mundo vai falar no telefone com o Saci, só que hoje só mais um.

(André)-Não!

(Bibliotecária)-Vamos tocar o telefone?

(Todos)-Tilillim, tilililim.

(Saci)-Será que a dona Ana tá em casa?Tá sim.

(André)-Não, eu não queria a Ana.

(Adilson)-Eu queria.

(Saci)-Alô, quem que tá falando?

(Ana)-Ana.

(Saci)-Ana, tudo bom?

(Ana)-Ah, ah.

(Saci)-Eu sou o Saci-pererê, tu sabia que eu tenho uma coisa na minha mão, assim redondinha, tu sabe o que é?

(Ana)-Um furinho.

(Saci)-Um furinho!

(Saci)-É verdade eu tenho um buraco na minha mão então você pode vir aqui na minha casa e pegar um presentinho.

(Saci entrega um pirulito).

(Bibliotecária)-E agora vamos nos despedir do Saci.

(Todos)-Tchau!

(Saci)-Mas semana que vem eu volto (bibliotecária deixa o cenário).

Todos se agitam e querem pegar o fantoche, falam: eu quero! eu quero! A professora salienta: um pouco cada um.

(Bibliotecária)-Agora vocês podem brincar no telefone e com o Saci também.

Percebemos o encantamento que a contação provoca desde o momento em que os alunos chegam à biblioteca, lugar onde a mesma foi realizada, pois há todo um cenário preparado: almofadas espalhadas no chão e sobre o palco, um teatro de fantoche. Neste primeiro momento só se vê a janela de madeira com cortina, sem ainda conhecer o personagem: o Saci-pererê. As crianças ficam todas sorridentes e atentas ao ambiente, notamos em seus rostos a expectativa diante do que está por vir, a curiosidade em saber como será aquela história.



Quando começa a contação todos prestam atenção, olhando atentamente para o cenário, não há um desviar de olhar, a não ser quando as crianças olham umas para as outras com aquela expressão de admiração e encantamento, como se dissessem: você viu? Que legal! Algumas não conseguem se conter e exclamam mesmo em voz alta como é o caso do Adilson.

Outros demonstram seu descontentamento por não terem sido chamados no telefone do Saci. Foi o que fez André ao ouvir a bibliotecária dizer que apenas só mais uma pessoa seria chamada para participar da brincadeira, ele exclama: “*Não!*”. E quando o Saci escolhe como último participante a amiga, ele diz: “*Não, eu não queria a Ana*”. Isso demonstra o quanto a contação mobilizou-o, pois provavelmente, ele não concorda com a escolha, pois gostaria que o Saci o chamasse para participar, e diante desta possibilidade negada até se enfurece, fazendo uma cara brava.

No final da contação, todos querem brincar no cenário e com o fantoche do Saci, possibilidade esta que é permitida pela bibliotecária e professoras, deixando os alunos ali brincarem por aproximadamente uns 20 minutos.

Neste episódio fica clara a proximidade e gosto que as crianças possuem com o livro e o escutar histórias, pois o livro constitui-se como um objeto estético, que só existe enquanto criação humana, e que permite o estabelecimento de uma relação na qual o caráter utilitário não é o aspecto fundamental, pois há o desenvolvimento de um novo comportamento humano que se refere ao sensível.

Sanches-Vázquez (1999) explica que sujeito e objeto, no nosso caso, as crianças e o texto literário contado, são os termos de uma relação concreta e singular, que se constituem enquanto uma totalidade, denominada de situação estética, isto é, ocorre o surgimento de um estado ou atitude provocada pelo encontro entre objeto e sujeito.

Tal relação é demarcada por fatores objetivos e subjetivos, sendo ambos igualmente necessários. No aspecto objetivo percebemos que o livro tem uma característica física que se expressa em consonância ao sujeito a quem se destina e por isso caracteriza-se por ser: colorido, atraente, fácil de manusear, com rica informação visual, trazendo como personagens os ursos e os retratos das crianças que são elementos de interesse para as crianças da faixa etária de 3 a 5 anos .

Estes elementos despertam o interesse das crianças no objeto fazendo com que as mesmas dispensem atenção ao livro e a história contada, sendo que tal interesse ou atenção neste caso são provocados por uma situação pessoal, isto é, pelo fato das crianças serem personagens de uma história. Isto faz com que as crianças se sintam tocadas pela história e faz emergir a emoção.

As capacidades emocionais, segundo Campos (2006) possibilitam desenvolver sensações que vão além da percepção imediata, atingindo a dimensão estética da emoção, o que deixa marcas na constituição da subjetividade. Assim observamos que o despertar do prazer e do sensível nas crianças faz com que as mesmas criem um vínculo afetivo com o livro, o que é um elemento imprescindível para a existência de uma relação estética.

Para Debus (2002), é esta relação dialógica da obra com o leitor que se constitui o caráter estético e o papel social da arte através da experiência da arte. Esta relação envolve dois aspectos: o prazer e a compreensão, cuja conexão é explicada através dos conceitos de fruição compreensiva e de compreensão fruidora, isto significa que, o leitor/ouvinte gosta daquilo que compreende e apenas pode compreender aquilo que aprecia.

Entretanto, a constituição de uma relação estética não se restringe ao prazeroso e divertido, pois como explicita Campos (2006) a experiência estética transmite além do profundo prazer, um sentimento de ampliação da vida, o qual desencadeia uma maior compreensão sobre o mundo e sobre nós mesmos. Assim podemos afirmar aqui que um dos objetivos da contação de história realizada pelas educadoras é o de associar o prazer ao livro, fazendo com que o gosto de ler faça parte da constituição desses sujeitos. Afirmamos que este posicionamento é válido e imprescindível.

Mas para avaliar até que ponto esta relação estética se efetiva nas crianças para que de fato crie marcas nas mesmas precisamos analisar além da expressão de encantamento das crianças, qual o tratamento dado nas atividades propostas depois da contação de história, o convívio em sala e as ações das crianças, o que discutiremos no próximo capítulo desta dissertação: A mediação da literatura nos espaços ocupados pelas crianças.

Mas consideramos que um dos papéis fundamentais da literatura tem-se cumprido no local pesquisado, pois como afirma Craidy e Kaercher (2001), para os pequenos leitores, a construção de uma relação com o objeto livro, no sentido de torná-lo próximo das crianças, é um ponto crucial, pois só assim iremos formar crianças que gostem de ler e encontrem na literatura uma possibilidade de divertimento e aprendizagens.

#### 4.5.2 Pedagógico

Debus (2000) analisa que apesar da criança pequena ser considerada “analfabeta” devido a sua não apropriação das letras e da decodificação da palavra escrita e da leitura, ela pode ser considerada letrada, pois está inserida no mundo do letramento através do convívio e do envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita.

Assim verificamos que o contar história na escola também possui este caráter alfabetizador, de promover o encontro com as letras e com as palavras, além do trabalho com conteúdos específicos. A professora de sala explica: *“Em outros momentos eu seleciono o livro com o objetivo de estar iniciando um novo projeto de ensino e aprendizagem, então eu penso vou levar um livro de história porque eu prefiro trabalhar a questão da alimentação (por exemplo)(...) até questões de letras...”*

Na contação abaixo a professora escolhe trabalhar com o livro de poesia ABCDa Turma da Mônica (Sousa, 1996):

Começam a atividade cantando a música de abertura: e agora, minha gente....Depois iniciasse o diálogo:

(Professora)-Que é que tem dentro desse livro?

(Grupo de alunos)- Letra, desenho, poesia, animais, árvores.

(Professora)-E eu já li todas as poesias?

(Todos)- Não.

(Professora)-Vamos ver quem lembra o que eu já li (fala uma letra do alfabeto por uma até chegar na letra f).

(Professora)-Tem na gema e não na clara, tem no grilo e na grama, na Giselda a galinha que o Chico Bento tanto ama. Ela está no gafanhoto, na girafa e no gambá, no golfinho e na gaivota e no gato angorá.

(André)-Oh, mãe, eu pensei que era Mingau, mas não tem aquele bicho.

(Professora)-O nome dele é Mingau, mas ele é um gato angorá e gato começa com g, a girafa começa com g. Então essa poesia é da letra g.

(Matheus)-Sabia que meu pai atropelou um gambá de caminhão.

(Professora)-A letra H.

(Cristhian)-Eu tenho, eu tenho.

(Com a interrupção a professora sem se dar conta se perde na leitura e lê a página ao lado, que se refere a letra I).

(Professora)-Ela está no Cebolinha e no fim da Magali, na cebola ela sumiu, pra aparecer no Fifi.

(P)- Depois eu continuo (Como o livro é extenso, pois contém todo o alfabeto, a professora optou por contar ele em partes, assim finaliza a história na letra I e explica aos alunos que continuará a leitura amanhã).

Neste pequeno trecho podemos notar, em primeiro lugar a escolha da história em forma de poesia, sendo que os próprios alunos, ao serem questionados pela professora sobre o

conteúdo do livro: *Que é que tem dentro desse livro?*, identificam a forma poética, reconhecendo sua diferença.

Usar a poesia já com os pequenos leitores, segundo Debus (2002), é muito importante, pois o poema possibilita o exercício criativo através do som, do movimento, da cor e da escrita, sendo a rima fundamental para a consciência fonológica. Além disso permite que a criança entre em contato com o aspecto plural da linguagem.

Na contação acima percebemos que as crianças já fazem esta distinção, de que a poesia é uma linguagem diferente das demais histórias, que tem suas especificidades. Isso fica visível em outros momentos na sala de aula. Mostrarei dois exemplos onde esta distinção fica demarcada.

O início da contação de história sempre se dá através de uma música: *E agora minha gente uma história eu vou contar, a história é bem bonita todo mundo vai gostar, vai adorar*. Quando a professora começa a cantar antes de ler um livro de poesia os alunos intervêm dizendo que tem que cantar trocando a palavra história, por poesia.

Em outro momento, de brincadeira livre, estou filmando as crianças e Gabriele está manuseando os livros no cantinho dos livros, ela seleciona um livro de poesia: “Meus primeiros versos” (AUTOR, 2001) e começa a folheá-lo, eu inicio o diálogo:

(P)- Tá lendo uma historinha?

(A)- Este livro não é de história, é de poesia.

(P)- Como você sabe que é poesia?

(A)- Porque tem as figuras assim oh (vira o livro para mim).

(P)- Assim como?

(A)- Pequenas e não é colorida. (Ela fecha o livro e vai brincar com a amiga).

Percebemos que este contato com a poesia permite que as crianças estabeleçam uma nova relação com a linguagem e com a escrita, apesar de ainda não estar claro necessariamente à estrutura do poema.

No caso de Gabriele, ela observou que existem diferenças entre os livros e que um se chama poesia, conseguindo fazer uma leitura imagética ao reconhecer que há um padrão diferente na distribuição das letras no papel da poesia em relação ao texto normativo. Mas ainda não estabeleceu uma ligação com a sonoridade e ritmo.

Cabe ao professor ampliar seu trabalho com o poema ao brincar com o som e o ritmo, pois como afirma Zilberman (1993) a idéia de que a criança não percebe os aspectos específicos da estrutura do texto poético é equivocada, uma vez que ela é sensível aos jogos

verbais e aos ritmos diferenciados. Desse modo, é fundamental que o trabalho com poemas em sala explore as diversas sensações evocadas pelos mesmos, tanto nos seus aspectos intelectuais e de linguagem, quanto nos aspectos físicos, que são os movimentos musculares e respiratórios. Bem como a imagem do texto, pois a palavra existe enquanto imagem, possui uma forma, uma determinada distribuição no papel que a identifica ou define.

Também verificamos que a criança, ao escutar histórias com frequência, consegue educar sua atenção, desenvolvendo sua linguagem oral e escrita. Percebemos que as crianças passam a inserir-se no mundo das letras identificando-as e relacionando-as com seu contexto.

Verificamos este encontro com a letra quando a professora diz que vai ler a poesia da letra H, e o aluno Cristhian exclama, entusiasmado: Eu tenho, eu tenho- sinalizando que seu nome possui tal letra. Observamos que tal relação não é feita de forma mecânica; trata-se de uma “descoberta”, da expressão de uma identificação.

Além disso verificamos, em consonância com o que falam Barcellos e Neves (1995) que as crianças relacionam o texto que ouvem com os diferentes aspectos de sua realidade circundante, com leituras anteriores, o que possibilita um valioso exercício de intertextualidade.

Quando a professora lê a poesia da letra G, entre as demais figuras dispostas no livro encontramos um gato. Entretanto, este gato não é um gato qualquer, é personagem dos gibis da Turma da Mônica criado por Mauricio de Sousa, e portanto conhecido pelas crianças. A professora lê: “... *Ela está no gafanhoto, na girafa e no gambá, no golfinho e na gaivota e no **gato angorá***”. O aluno André, ao visualizar a figura do gato Mingau, mas escutar a palavra angorá questiona a professora: “...*eu pensei que era Mingau, mas não tem aquele bicho*”. A professora explica que o nome do gato é Mingau, mas que ele é um gato angorá, entretanto, ela não explica que se refere à **raça** do gato, sendo que há na fala da professora um presumido.

Bakhtin (1976) explica essa falta da professora devido ao fato dela ter clareza do que é angorá e pressupõe que isso não precisa ser dito, pois é percebido. Para ele sempre há relação entre o dito e o não dito, de maneira que os presumidos “(...) estão na carne e sangue de todos os representantes desse grupo, elas organizam o pensamento e as ações; elas se fundiram, por assim dizer, com os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem, e por essa razão elas não precisam de uma formulação verbal especial” (BAKHTIN, 1976, p.6).

Também notamos que ao ouvir a poesia da letra G, outro aluno, fala: “...*meu pai atropelou um **gambá** de caminhão*”, relacionando o conteúdo objetivado pela professora, a letra G., com uma vivência do cotidiano, sendo sua colocação pertinente pois gambá começa

com a letra G. Porém esta verbalização não é explorada pela professora, que opta por continuar a leitura sem intervir ou avaliar os elementos trazidos pelo aluno.

Com a contação da história do ABCDa Turma da Mônica, além de entreter e divertir as crianças, a professora trabalhou as letras do alfabeto e a poesia. Assim, consideramos que a hora do conto também é instância pedagógica, pois como afirma Girardello (2000) a literatura permite que a criança integre os dois modos de pensamento existentes: o lógico e sistemático com o narrativo. As crianças puderam viajar e fantasiar com os personagens da Turma da Mônica, mas também desenvolveram seu pensamento lógico ao relacionarem as letras com outros objetos, nomes, pessoas e situações que envolviam cada letra apresentada.

Cabe ressaltar que as crianças fizeram muito mais do que uma simples associação entre letras e objetos, pois como explicam Zilberman e Silva (1990, p.19) “a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e sua história”. Isto significa que é através do ouvir histórias que as crianças conhecem outros objetos, nomes e vivências, conseguindo imaginar um mundo diferente do seu, mas sem se perder nele, ou seja, ao conhecer uma nova realidade a criança não se separa de seu mundo, ocorre uma integração entre ambos, permitindo uma reflexão que envolve avaliar semelhanças e diferenças entre o mundo proporcionado pela história e o seu próprio mundo.

Bakhtin (2004) complementa este pensamento ao afirmar que a alteridade é o único lugar de liberdade do sujeito, pois o ser humano se constitui cotidianamente nas suas relações. Isto quer dizer que é a essência dialógica<sup>13</sup> da relação entre os sujeitos singulares que faz com que um enriqueça o outro na eventicidade da relação, à medida que esse outro também traz elementos para a arena discursiva, não sendo um mero ouvinte passivo, mas, sim sujeito ativo (BAKHTIN, 2004).

#### 4.5.3 Moral

Conforme discussão em nossa fundamentação teórica, Vygotski (2001) afirma que existem educadores que acreditam que a contação de história pode ser utilizada como um recurso para a resolução dos problemas da educação, pois esta contribuiria pedagogicamente ao proporcionar a educação moral. Este discurso da utilização da arte na educação para ilustrar

---

<sup>13</sup> Ora uso o termo dialogismo, ora o termo dialógico, dependendo do entendimento necessário para a frase, de maneira que compreendo esses conceitos como “[...] homens em relação numa arena de negociação de sentidos que fundamentam e expressam a singularidade do eu em sua relação com o outro e, simultaneamente, com o coletivo, [...]” (MAHEIRIE et al, 2006, p.224)

uma regra moral, de norma social, foi fortemente difundido como um estilo literário obrigatório nas escolas e justificado pela busca de um mundo melhor e mais humano.

Na escola em estudo percebeu-se que algumas histórias selecionadas tinham este objetivo moral, de resolver conflitos entre as crianças, como afirma a professora de sala de aula: *Foi a necessidade que eu senti também naquele grupo, naquela hora de estar trabalhando a amizade, o respeito um com o outro, então eu olho bastante as histórias assim, a partir da observação que eu faço deles.*

Na contação abaixo a professora escolhe trabalhar com o livro Amizade (Lopes, 2004a):

(Professora)-A história de hoje tem duas meninas e o nome da história é amizade.

(Adilson)-Tu pegou na biblioteca?

(Professora)-Todos os livros são da biblioteca, né.

(Claudia)-Até esses? (aponta para a estante de livros da sala).

(Professora)-Todos, aqueles lá também. Essa história aqui se chama amizade. Por que será que o nome do livro é amizade?

(Cristhian fala algo, mas é inaudível na filmagem, pois Mikaela tosse ao mesmo tempo).

(Professora)-O que é amizade?

(Claudia)-É ser amigo.

(Professora)-E o que é ser amigo?

(Gabriela)-Morar junto... (outras crianças falam ao mesmo tempo, não é possível compreender).

(Professora)-Olha a primeira folha da história, o que é que tem?

(Todos)-A mão.

(Professora)-Duas mãos. O que elas estão fazendo?

(Mikaela)-Não, tem uma embaixo.

(Professora)-Ah, três mãos, e o que essas mãos estão fazendo?

(Gabriela)-Fazendo carinho.

(Professora)-Fazem assim comigo (professora estende a mão), como é que faz?, Coloca a mão uma em cima e uma embaixo, assim, assim...(professora pega mão de um aluno e ambos se cumprimentam).

(Professora)-Todo mundo tá com a mão de alguém? (solicitando que todos façam o mesmo). Isso. O que vocês sentem quando estão com a mão?

(Claudia)-Quentinho.

(Professora)-É legal?

(Todos)-Sim.

(Professora)-E é legal dar a mão para alguém?

(Todos)-Sim.

(Professora)-E a mão serve pra isso mesmo?

(Todos)-Sim.

(Professora)-E olha o que aconteceu nessa história. Uma menina se chama Julia, ela está no quarto dela brincando com o ursinho dela, ela tem um monte de brinquedo em cima da cama dela e ai ela estava brincando sozinha. A mãe dela abriu a porta e disse: “Julia telefone pra você, é sua amiga Renata, ela quer conversar com você”. Sabe o que a Julia falou: “Ah, eu não quero falar com a Renata, não quero, diga pra ela que eu não estou em casa hoje”. O que será que aconteceu?

(Bruna)-Não gosta mais da amiga dela.

(Professora)-E a gente pode não gostar do amigo?

(Todos)-Não.

(Professora)-Ou a gente gosta sempre?

(Todos)-Sim.

(Professora)-Pois é, mas a Renata não estava mais gostando da... (a professora erra o nome da personagem, que é Julia).

(Gabriela)-A Claudia...

(Professora)-A Claudia não estava mais gostando da Renata (a Professora erra o nome novamente influenciada pela interferência da aluna).

(Gabriela)-A Claudia não é minha amiga.

(Professora)-Por que não? É por isso que a Prof. Simonha escolheu essa história hoje, porque tem algumas crianças aqui na nossa sala que às vezes elas não são amigas.

(Mikaela)-Eu sou amiga de todo mundo.

(Professora)-Quando a gente é amigos de todos isso é muito bonito. Então, oh, a mãe dela falou: “Julia você é amiga da Renata, você quer conversar com ela”. “Não, não sou mais amiga dela”. Então a mãe dela foi lá perto dela conversar, falou: “Julia a Renata é sua melhor amiga, vocês sempre brincaram juntas”. “Não, eu não vou mais brincar com ela”.

(Gabriela)-Ela até fez assim (mostra como a figura: os braços cruzados, a cara virada).

(Professora)-E até fez assim: ufh!

(Claudia)-Até fechou os olhos. Ela parece exibida.

(André)-Assim, oh (reproduz a expressão da personagem).



(Cristhian também faz os gestos).

(Um aluno fala, não é possível identificar)- Ela tem uma bola.

(Professora)-Então a mãe dela conversou com ela, a tia dela conversou com ela, a outra tia conversou com ela, todo mundo conversou, que ela tinha que ser?

(Todos)-Amiga.

(Professora)-E não ficar assim brava. Então a mãe dela contou que um dia quando ela era pequena ela também brigou com um menino, olha só, ela tava brigando com o amigo dela, mas depois eles ficaram amigos de novo, porque às vezes dá uma briguinha. Não é com a gente também da uma briguinha lá no parque. Mas depois da briguinha...

(Gabriela)-Nos somos amigas de novo.

(Professora)-E somos amigos de novo.Tem que pedir desculpa e tem que perdoar os amigos...

(Bruna)-Quando eu e a Gabi brigamos, ai a gente pede... E daí a gente é amiga de novo.

(Professora)-E daí pede desculpas se fez alguma coisa que não foi legal.

(Mikaela)- Oh prof., a Gabi me empurrou na biblioteca quando eu tava lendo livro lá.

(Claudia)-E eu tava com a cadeira lá num lugar e o Roger passou primeiro.

(Professora)- E você ainda tá brava com ele ou você já perdoou?

(Mikaela)-Eu já perdoei.

(Claudia)-Eu também já perdoei.

(Professora)-Então já é amiga.

(Mikaela)-A Gabi me deu chocolate porque agora eu sou amiga dela.

(Professora)-Sempre tem que ser amiga, né?

(Professora)-Então olha só o que mãe dela ainda falou, a tia e todo mundo foi falando que a gente tem que ter uma mala cheia de coisas boas.

(Gabriela)-Chocolate.

(Mikaela)-Tem outra ali.

(Professora)-E uma outra mala cheia de coisas ruins. E a gente pode pegar essa mala de coisas ruins, a gente tem que pegar essa mala e...

(Gabriela)-Jogar fora, jogar no lixo.

(Professora)-No lixo, e o que a gente pode colocar nessa mala de coisas boas. Olha o que está escrito aqui, está escrito amizade, amor, carinho, todas coisas boas felicidade, união.,

(André)-E as coisas, e ali na cinza?

(Professora)-E na bolsa cinza, de coisas ruins, está escrito assim: tristeza, solidão, mal-humor, mágoa, maldade, aí eu pego essas coisas e joga fora. Essa mala, a de coisas boas eu tenho que guardar, onde será?

(Gabriela)-No guarda roupa não vai dar certo.

(Gabriela)-No lado do coração (André também faz os gestos).

(Cristhian)-Embaixo da cama também pode.

(Professora)-Embaixo da cama não adianta porque a cama não vai ficar boa, somos nós que temos que ficar bonzinhos. Faz de conta que tem uma mala cheia de coisas boas e ai a gente guarda no coração e vai ser uma pessoa bem...

(Gabriela)-Feliz.

(Professora)-A gente pode pegar uma mala de verdade e colocar?

(Todos)-Não.

(Professora)-Mas a gente pensa, no pensamento, no faz de conta.

(Matheus)-Prof., sabia que eu tenho um guarda-roupa com uma porta em cima que a minha mãe guarda mala?

(Professora)-Vamos ver o que aconteceu depois disso que a mãe dela...Dindon, tocou a campainha, quem será que é?

(Claudia)-A amiga dela.

(Professora)-A Renata veio lá na casa da Julia. E a Julia foi lá abrir a porta. Será que ela vai deixar a Renata entrar? Depois de tanto que a mãe dela e a tia conversaram, né, ela deixou entrar. E a Julia disse: “Desculpa, Renata, quer ser minha amiga de novo para sempre”. E a Renata também pediu desculpas, as duas se abraçaram e ficaram amigas e elas disseram que vão sempre cuidar das amizades.

Todos batem palmas, e a professora pede para se levantarem para irem ao parque antes de ir embora. As crianças ainda comentam sobre a história:

(Claudia)-Eu sou amiga da Mika e da Gabi.

(Professora)-Quem vai ser amigo para sempre?

(Todos)- Euuuu.

(Professora)-Mas às vezes dá uma briguinha?

(Todos)-Sim.

(Professora)-O que a gente faz dai?

(Todos)-Pede desculpa.

(Professora)-Isso.

Ao analisar a história contada pela professora e a reação das crianças confirmamos nosso pensamento de que acreditar que através das personagens e enredos é possível direcionar a criança num efeito moral específico é ilusório. Entendemos que a professora que conta a história tem claro um determinado valor moral, mas isso não significa que será apropriado pelas crianças com o mesmo sentido, pois como a linguagem é signo e, portanto, polissêmica, não podemos assegurar qual mensagem o receptor lerá da obra, sendo impossível estar certo de que tipo de efeito moral o livro irá exercer.

Percebemos este aspecto quando a professora explica a analogia na história que fala que temos uma mala cheia de coisas ruins e outra cheia de coisas boas e pergunta aonde devemos guardar a mala com coisas boas, esperando que os alunos respondam que deve ser guardada dentro deles, no coração. Mas o aluno Cristhian responde: “*Embaixo da cama também pode*”, não compreendendo o simbolismo da maneira esperada pela professora. Ela explica novamente, direcionando para o significado desejado ao dizer: “*Embaixo da cama não adianta porque a cama não vai ficar boa, somos nos que temos que ficar bonzinhos*”. E continua: “*A gente pode pegar uma mala de verdade e colocar?*” “*Mas a gente pensa, no pensamento, no faz de conta*”. Mas outro aluno, Matheus, comenta sem ainda compreender o objetivo da professora: “*Pro, sabia que eu tenho um guarda-roupa com uma porta em cima que a minha mãe guarda mala*”? A professora ignora o comentário e segue contando a história.

Entretanto, apesar de não haver garantia de que o significado moral desejado será apreendido, também consideramos que o sujeito não consegue escapar completamente do sentido moral dado para a história, pois fica subjacente ao texto que algo está certo e algo errado. Isso acontece, mais fortemente em função da influência que os adultos, no caso a professora, realiza no sentido da história ao contá-la.

Estas relações entre certo e errado não precisam ser ditas, pois são percebidas, sentidas, vividas, encarnadas, o que Bakhtin determina como presumidos que “(...) estão na carne e sangue de todos os representantes desse grupo, elas organizam o pensamento e as ações; elas se fundiram, por assim dizer, com os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem, e por essa razão elas não precisam de uma formulação verbal especial” (1976, p.6).

Abaixo vemos algumas expressões da professora que direcionam a história para o significado moral que ela deseja:

Quadro 3- Ocorrência de presumidos:

Fala da professora	Análise
--------------------	---------

E a gente pode não gostar do amigo?	Fica explícita nesta pergunta que a resposta esperada é a negativa.
Ou a gente gosta sempre?	Já há uma afirmação em forma de pergunta dizendo que precisamos ser amigos sempre.
Então a mãe dela conversou com ela, a tia dela conversou com ela, a outra tia conversou com ela, todo mundo conversou, que ela tinha que ser?	Reforça a questão da amizade, esperando que as crianças completem a sentença com a palavra “amiga”.
E você ainda tá brava com ele ou você já perdoou?	Fica sugerido que o esperado é que a criança já tenha perdoado a outra.

Principalmente, no âmbito escolar as repostas em relação à moral da história tornam-se mais próximas do esperado, no sentido de um certo tipo de efeito moral, uma vez que faz parte de um contexto no qual o aluno sabe que precisa dar as respostas “certas”, isto é, aquelas esperadas pelo professor. O que acontece é que a criança acaba por aprender quais os tipos de resposta que deve oferecer ao professor, evitando efeitos coercitivos, como notas baixas ou algum tipo de não aceitação. Abaixo algumas demonstrações:

Quadro 4- Falas de efeito moral:

Fala da professora	Análise
E por isso que a Pro. Simonha escolheu essa história hoje, porque tem algumas crianças aqui na nossa sala que às vezes elas não são amigas.	A professora fala claramente do seu objetivo ao contar a história, explicitando para as crianças que esperam que elas sejam amigas, sendo esse o comportamento que espera deles.
Quando a gente é amigo de todos isso é muito bonito.	Nesta fala há uma conotação de aceitação forte, pois fica subentendido que quem não é amigo é feio e portanto não será aceito.
E somos amigos de novo, tem que pedir desculpa e tem que perdoar os amigos...	Nestas falas percebemos que a professora determina o tipo de

E daí pede desculpas se fez alguma coisa que não foi legal.	comportamento por ela aceito, e sendo ela figura de admiração dos alunos isso interferirá na noção de aceitação dos mesmos.
Quem vai ser amigo para sempre?	

É possível que para as crianças muito pequenas, como no contexto pesquisado esta conotação seja menos compreendida, pois a criança está mais interessada no ritmo dos versos, nas vozes das personagens e na brincadeira que decorre do processo de ouvir os contos. Mas ainda assim percebemos que algumas crianças maiores acabam por realizar em algum grau, a leitura moral da história, pois por estarem sendo alfabetizadas atentam-se mais ao enredo e estão mais cerceadas pelas regras e normas da sociedade.

Percebemos no diálogo abaixo que as alunas Bruna, Mikaela e Gabi compreendem o significado moral desejado e procuram mostrar à professora que desempenham o comportamento por ela esperado:

(Bruna)-Quando eu e a Gabi brigamos, ai a gente pede... (desculpas) E daí a gente é amiga de novo.

(Professora)-E daí pede desculpas se fez alguma coisa que não foi legal.

(Mikaela)-Oh, Prof. a Gabi me empurrou na biblioteca quando eu tava lendo livro lá.

(Claudia)-E eu tava com a cadeira lá num lugar e o Roger passou primeiro.

(Professora)-E você ainda tá brava com ele ou você já perdoou?

(Mikaela)-Eu já perdoei.

(Claudia)-Eu também já perdoei.

(Professora)-Então já é amiga.

Em outro momento Mikaela verbaliza: “*Eu sou amiga de todo mundo*”, mostrando para a professora que desempenha o comportamento esperado.

Conclui-se então, que a leitura sobre a história pode ser direcionada pelo olhar do professor no sentido da resposta desejada, mas, de modo espontâneo não podemos garantir que o efeito apreendido pela criança seja o almejado. Isso significa que é impalpável para o educador controlar a vontade de seus alunos, sendo uma tarefa irrealizável ensinar a moral através de uma história ou qualquer outra verbalização.

Além disso, o discurso moral é generalizador, e entoa um sentido de “não se pode” e “isto é ruim”, sendo prescritivo. Isso nega a ação educativa de promover através do conto um

sentido dialógico, restringindo as formas de expressão e criação deste sujeito. Compreende-se a intenção do professor em possibilitar uma discussão sobre as implicações das ações dos sujeitos sobre os outros. Para tanto, é necessário abarcarmos uma dimensão ética e não moralizadora, uma vez que a ética abarca a discussão da vida, como afirma Bahktin (1976, p. 11) “o que é importante é a significância destas experiências, seu papel ativo, seu suporte no conteúdo” e completa (p.4) “na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente”.

Benjamin corrobora ao dizer que (1993, p.13-14):

A finalidade da educação ética é a formação da vontade ética. E, não obstante, não há nada mais inacessível do que essa mesma vontade ética, já que, enquanto tal, ela não é uma grandeza psicológica que possa ser abordada com instrumentos determinados. Em nenhum ato empírico de influência encontramos a garantia de ter atingido efetivamente a vontade ética enquanto tal.

Benjamin (1993) ilustra exemplificando que ao querer ensinar o amor ao próximo para uma criança, um pai durante a refeição descreve quanto trabalho muitas pessoas tiveram para que aqueles alimentos estivessem ali para serem saboreados. O autor afirma que tal exposição só irá surtir efeito naquela criança se ela já conhecer a simpatia e o amor ao próximo, sendo que esses só podem ser aprendidos na vivência com a própria comunidade e não numa aula. Assim, afirma que a vontade ética (p.17) “...não se avoluma com a absorção das motivações e da matéria didática, mas sim com a *atividade prática* (grifo nosso)”

Para Pino (2000), o que pensamos, falamos, sentimos, lembramos entre outros aspectos não se concretizam como algo que está dado em si mesmo, determinado ao sujeito, pois se constituem como objetos semióticos, isto quer dizer que, as idéias, as palavras, os sentimentos ou as lembranças têm de ser construídos. E, mesmo depois de terem sido produzidos, quando já passaram a fazer parte do conjunto de vivências do sujeito, tem de ser “*dados a luz*” (p.70), isto é, ganham um significado particular por um novo ato de pensar, falar e sentir.

Assim, percebemos que o ensino da vontade ética em sala de aula não surtirá efeito simplesmente através da hora do conto, pois se a professora quer que as crianças se respeitem, esse comportamento não consegue ser ensinado pelo ouvir história exclusivamente, mas pelo estabelecimento de relações de respeito em sala de aula. Começando pelo próprio professor ao respeitar as crianças e demais colegas na instituição de ensino e pela sua intervenção e mediação nos momentos de conflitos entre os alunos, bem como realizando trabalhos e atividades que envolvam o outro e a comunidade. Neste sentido é importante que o professor

oportunize momentos para que as crianças possam falar sobre as relações que ali se estabelecem, que a sala de aula possa ser um espaço de grupo.

## CAPÍTULO 5

### A MEDIAÇÃO DA LITERATURA NOS ESPAÇOS OCUPADOS PELAS CRIANÇAS

#### 5.1 Educadoras e a Literatura : Atividades posteriores propostas



Foto 7- Crianças em sala olhando pastas de atividades.

Segundo Barcellos e Neves (1995,p.15), a Hora da História é definida como “uma seqüência de atividades realizadas por um grupo de crianças, coordenadas por um adulto (...) que envolvem necessariamente contato com o livro e procurem despertar o interesse pela leitura”. A partir dessa definição podemos constatar que a hora do conto é mais do que ler uma história para as crianças, pois é uma atividade que envolve um planejamento anterior para a escolha da história, se preparar para contá-la e organizar os recursos materiais necessários. E também envolve uma atividade posterior, pois deve ser enriquecida, refletida, discutida e trabalhada pelos alunos de modo que possam expressar seus pensamento e sentimentos sobre a mesma.

Abaixo vejamos o quadro das histórias contadas no contexto estudado e as atividades propostas posteriormente às mesmas:



Quadro 5- Histórias contadas:

No	História	Quem contou	Recurso Material (além do livro)	Atividade proposta
1	Joelho Juvenal (ZIRALDO, 1982)	Professora	Canetinha- a Prof. Pintou rostos no joelho de cada aluno.	Não houve.
2	Bichinho da maçã (ZIRALDO, 1983)	Professora	A prof. confeccionou um bicho da maçã e uma maçã.	Não houve
3	Pingos: Buá, Buá, o que será? (FRANÇA, M. e FRANÇA, E., 2002a.)	Professora	A prof. Confeccionou bonecos pingos.	Não houve
4	Pingos: Você sabe guardar segredo? (FRANÇA, M. e FRANÇA, E., 2002a.)	Professora	Idem	Não houve
5	Chico bento em música para os ouvidos (SOUZA, 2004)	Professora	A Prof. trás a história em cartazes.	Não houve
6	Aranha (STRINGLE e ROBB, 2001)	Professora	Não houve	Não houve
7	O retrato (FRANÇA, M. e FRANÇA, E, 1982a).	Professora	Trás máquina fotográfica.	Auto-retrato
8	Um belo sorriso (FRANÇA, M. e FRANÇA, E, 1982a).	Professora	A Prof. confeccionou imãs dos personagens.	Colar figura de sorrisos
9	O caracol (FRANÇA, M. e FRANÇA, E, 1997).	Professora	Não houve	Desenho da história
10	Bruxa- história dos ursinhos (criada pela bibliotecária).	Bibliotecária	Cenário, chapéu e farinha de bruxa.	Mágica da professora- colar foto e fazer desenho
11	Amizade (LOPES, 2004a).	Professora	Não houve	Não houve
12	Vida boa é a de sapo (Ginardi).	Professora	Não houve	Não houve
13	Quem é o Saci-pererê? Amizade (LOPES, 2004b).	Bibliotecária	Cenário de teatro, fantoche do Saci, telefone.	Desenho do Saci/ Cantam música
14	ABCDa Mônica (SOUZA, 1996)	Professora	Não houve	Não houve
15	Idem	Professora	Não houve	Não houve

16	Idem	Professora	Não houve	Não houve
17	A galinha dos ovos de ouro/ escrever nomes da história (COLEÇÃO CLÁSSICA)	Professora	Não houve	Escrever no caderno nomes relacionados à história

Observamos que, das 17 histórias analisadas, 15 foram contadas pela professora e 02 pela bibliotecária. Essa diferença deu-se pelo fato de que a professora conta cotidianamente histórias para as crianças, apenas nos dias que eles tiveram alguma apresentação, como homenagem cívica ou outras datas comemorativas como o dia das mães, que a professora não realizou a contação devido ao tempo ficar mais escasso e ser priorizado o preparo para tais atividades. Já a bibliotecária realiza a contação de histórias uma vez por semana, quando as crianças realizam a devolução e troca dos livros levados para casa.

Quanto aos recursos, como construção de fantoches e cenários, notamos que a Bibliotecária sempre os utiliza devido ao seu estilo de narrativa ser livre, que aqui denominamos de performático. Por isso ela não tem o apoio do livro e como sua narração se caracteriza pela encenação, a criação de cenários e/ou fantoches estiveram sempre presentes. Já a professora nem sempre utilizou outros recursos além do livro, sendo que das 15 histórias contadas, em 7 ela utilizou algum recurso material e em 8 somente o livro.

Em relação às atividades realizadas após a contação de história, constatamos que no que se refere à bibliotecária, ela não realiza nenhuma atividade, apenas disponibiliza o cenário e demais materiais usados na contação para as crianças brincarem por determinado tempo. No caso da professora, observamos que das 15 histórias contadas por ela 4 foram seguidas por alguma proposta de atividade posterior, além disso ela realiza mais 2 atividades a partir das duas histórias contadas pela bibliotecária.

Segundo Barcellos e Neves (1995), deve-se disponibilizar algum tempo logo após a narração para que as crianças façam comentários e relações entre a fantasia do conto e a realidade cotidiana. Isso será alcançado através do incentivo da professora que deve encorajar os alunos a tecerem apreciações sobre a história, principalmente sobre o motivo pelo qual gostaram ou não da história e como gostariam que a mesma se desenvolvesse. Os autores (Ibidem, p.36-37): sugerem uma série de atividades que podem ser realizadas posteriormente a contação, que são aqui citados a título de ilustração, mas de modo algum, queremos prescrever o que a professora deve fazer, pois existem muitas outras atividades e a escolha delas deve partir da necessidade e possibilidades de cada contexto:

- narração da história pelos participantes com suas próprias palavras;

- narração da história com um final diferente;
- dramatizações;
- desenhos livres de personagens ou da própria narrativa;
- recortes e colagem;
- modelagem;
- cantos e canções folclóricas;
- trava-línguas;
- brincadeiras;
- jogos de erros (a história é contada com modificações de detalhes para que estes sejam identificados pelas crianças);
- recitativos de quadras e/ou versos;
- construção de maquetes;
- manuseio de livros de literatura ou outros;
- redação das impressões pessoais sobre a história;
- confecção de dobraduras;
- confecção de jogos e quebra cabeças;
- confecção de livros de papel ou pano, reproduzindo histórias ou criando novas.

Das atividades descritas pelos autores (IBIDEM) percebemos que quatro foram utilizadas pela professora no contexto estudado: desenhos livres de personagens ou da própria narrativa; recortes e colagem; cantos e canções folclóricas e manuseio de livros de literatura ou outros. Analisamos que poderia ser disponibilizado um maior tempo para discussão da história após seu término, bem como um maior número de atividades propostas e maior envolvimento das crianças na confecção de fantoches e demais materiais para a contação de história.

Ao avaliarmos as sete histórias em que houve a criação de recursos materiais para a contação de história, percebemos que somente a professora elabora os mesmos. Ela poderia elaborá-los para a contação, mas como atividade posterior pedir para que os alunos também criassem. Por exemplo: na história número 1, em vez dela desenhar as carinhas nos joelhos de cada criança, poderia ter proposto que uma criança desenhasse na outra. Na atividade 2, os alunos também poderiam ter confeccionado com papelão e meia os seus próprios bichos da maçã; o mesmo equivale para a atividade 3 e 8 e assim por diante.

Barcellos e Neves (1995) também contribuem para o enriquecimento da hora do conto ao afirmarem que as atividades desenvolvidas em relação ao que foi narrado devem ter um

caráter recreativo, sem uma cobrança literal do que foi ouvido. A hora do conto deve ser lembrada como algo agradável e não como algo negativo ou complicado, sendo que uma maneira de valorizar os trabalhos realizados, isto é, os produtos das atividades é expô-los nos ambientes em que as crianças transitam (biblioteca, sala de aula, corredor) para que possam ver sua obra com as dos demais colegas.

Percebemos que este aspecto do prazeroso na hora do conto e demais atividades envolvendo a mesma estiveram presentes no contexto estudado, bem como a exposição dos trabalhos realizados. Entretanto, acreditamos que poderia haver uma maior participação das crianças em atividades como ler, escutar e expressar-se, envolvendo a hora do conto, o que estimularia mais a criatividade e imaginação devido à vivência em um ambiente rico em estímulos sensoriais e intelectuais, o que lhes dá segurança emocional e psicológica para criar coletivamente uma com as outras (BARCELLOS E NEVES, 1995).

## 5.2 A criação emerge nos espaços instituídos



Foto 8- Meninas brincando com bonecas.

Segundo Pino (2006) o criar é característica própria do ser humano e responsável pela produção da condição de existência do mesmo, tal capacidade distingue o ser humano do demais animais, tornando-o “senhor de seu próprio destino” (p.69). Sendo que Pino (2006), com base em seus estudos em Vygotski discorre sobre o termo produção imaginária definindo-a como (p.88): “o resultado de qualquer tipo de atividade que crie algo novo, externo ao

homem- como objetos técnicos e obra de arte- ou interno a ele- como organizações de idéias ou sentimentos”. Para Vygotski (2001) a arte deve ser entendida como criação, na qual se expressa a emoção humana, através da vivência da percepção estética, isto é, da vivência ativa e rica em momentos afetivos proporcionados pelo objeto estético. Entendemos a hora do conto como uma das atividades que permite uma vivência estética, e por isso possibilita também imaginação e, em se oportunizando as crianças as condições necessárias, a criação.

A professora e a bibliotecária, ao desenvolverem seu trabalho com a literatura, têm de forma clara a contribuição da mesma para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. A professora relata que ao realizar a hora do conto ela tem como objetivo: *“Estar desenvolvendo toda a questão cognitiva, emocional, social, eu acho que a literatura infantil trabalha em todas as áreas do conhecimento”*. E ressalta: *“a criatividade acho que é a primeira, criatividade na fala, criatividade nos desafios do dia a dia, na solução dos problemas, criatividade no desenho, criatividade na escrita, acho que trabalha bastante a criatividade, e um fator importante ali é a socialização”*.

Analisamos a seguir quatro momentos onde o criar esteve presente em função do trabalho literário desenvolvido pelas educadoras, mostrando que as crianças conseguem objetivar sua imaginação:

### **Episódio 1- Teatro da Cigarra e a Formiga:**

Conforme descrição no item: “O Jardim de Infância: a sala de aula, espaço do dia-a-dia”, foi apresentado um teatro pelo próprio Jardim, para as demais turmas da escola. A apresentação aconteceu no pátio e fazia parte do calendário de homenagens cívicas organizados pela coordenação pedagógica. O tema era o dia do trabalhador, e foi realizado através da história “A cigarra e a formiga”, encenada pelo Jardim e narrada por CD.

#### Na sala de aula:

Depois da apresentação, já em sala de aula, a professora disponibiliza as fantasias para que os alunos as usem para brincar. As crianças colocam as roupas (fantasia de formiga: uma túnica marrom com duas grandes folhas de papel nas costas) e começam a girar e gritar: eee.....

(Professora)-Juntem as folhas se não no inverno vão ficar sem comida.

André e Mikaela andam de quatro no chão como formiga.

(Mikaela fala para a professora)-Eu quero ser a rainha.

(Professora)-Já vou ver onde está a coroa.

(André)-Eu sou a formiga.

Roger e Martin também vestidos de formiga, andam pelo chão.

(André)-Eu não tenho mais comida, eu comi todas as minhas folhas.

Depois a professora convida todos para sentarem desenharem.

Segundo Vygotski (1998b), o teatro é uma forma de expressão das experiências vividas que se mostra de forma espontânea nas crianças pequenas, pois essas, através de sua imaginação, conseguem produzir na encenação condições específicas que não se encontram no dia a dia, e que lhes permite exteriorizar seus sentimentos e emoções: “El niño quiere encarnar en acciones, en imágenes vivientes, todo lo que piensa y siente”(p. 85).

Como percebemos, neste episódio as crianças, mesmo após a apresentação, continuam a encenar os personagens com grande alegria e satisfação, pois podem se transformar em formigas e em rainhas. Apesar da brincadeira das crianças não trazer elementos nitidamente diferentes do que o proposto pela professora, notamos que a possibilidade de representar tais personagens traz em si o despertar do imaginar e do criar.

Como afirma Teplov (1977, p. 125) “quando a criança retrata o que vê, aprende inevitavelmente a ver as coisas de forma diferente, de um modo mais preciso e exato”. Isso significa que não existe uma mera reprodução da realidade, mas sim uma produção própria, única, sobre a realidade, pois as crianças ao encenarem trazem suas vivências e emoções para a encenação. O autor ainda explica que a própria preparação para o espetáculo, como cenário e vestuário, por si só estimulam a criança a imaginar e a criar.

Porém, acreditamos que as crianças poderiam ter produzido de forma mais livre e criado novas situações e brincadeiras através do teatro. Isso não ocorreu no contexto pesquisado devido a dois aspectos que devem ser pensados: em primeiro lugar, porque na idade pré-escolar as crianças ainda não têm a capacidade de dramatizar, mas sim de representar personagens (TEPLOV, 1977) e segundo, porque o teatro e sua produção foram feitos em sua maior parte pela professora, sem a participação dos alunos no processo.

Na idade pré-escolar, TEPLOV (1977) explica que ocorre a denominada representação dos personagens, na qual a criança executa as ações pertinentes ao comportamento do objeto ou pessoa a ser representado e somente com o passar do tempo a atividade passa a ter um novo movimento na criança que agora não se preocupa unicamente consigo, mas com o efeito de sua ação sobre os outros, então passa a acontecer a representação dramática, na qual além de desempenhar um personagem a criança nesta ação tem a intenção de atingir o outro.

Em relação à criatividade e o teatro, Vygotski (1998b) afirma que reproduzir diretamente as formas do teatro adulto às crianças é um erro de muitos pedagogos que acabam

por limitar as possibilidades de criação, uma vez que restringe a atividade à reprodução e memorização de palavras estranhas, que em sua maioria não correspondem à compreensão e sentimentos das crianças. Por isso o autor acredita que seja mais interessante que a obra encenada seja criada pelas próprias crianças ou que elas reformulem uma obra conhecida de forma espontânea, sem preocupar-se em reproduzir a obra literalmente, mesmo que isso signifique produzir uma peça teatral menos perfeita em termos literários. Cabe ainda ressaltar que para as crianças o que as instiga e possibilita a criação não está no resultado ou no produto da obra, no caso a apresentação do teatro para os outros, mas sim no processo de criação: o criar palavras, gestos, o vivenciar novas personagens, confeccionar o figurino e o cenário.

Assim, constatamos que as crianças objetivaram sua imaginação ao encenar os personagens em sala de aula, com satisfação, vibrando e correndo de quatro pelo chão, umas atrás das outras fantasiadas de formiga. Mikaela que em sua constituição como pessoa já apresenta a característica de ser mais ordeira e gosta de delegar atividades aos colegas, realizou-se ao poder ser a rainha, “aquela que manda nas demais”, extravasando suas emoções.

Porém, acreditamos que se o processo de criação da peça teatral em todos os sentidos: escolha do tema ou da história, figurino, cenário e gestual (já que a peça não era falada) tivesse envolvido a participação das crianças, haveria maior desenvolvimento da criatividade.

### **Episódio 2- História do Caracol:**

A professora conta em sala de aula a história do Caracol (FRANÇA, M. e FRANÇA, E., 1997) e depois pede que as crianças façam um desenho contendo os personagens da história, que está relatada nesta dissertação no item 4.4.1- Estilo- diálogo:

Na sala de aula:

(Cristhian desenha um caracol com antena)-Caracol tem anteninha.

(Professora fala)-Vamos ver se tem anteninha, eu vou lá buscar o livro.

(André)-Caracol não tem antena.

(Mikaela)-Tem sim.

(André)-Vaga lume tem.

(Mikaela completa)-Vaga lume, abelha. Ahhh, abelha não tem (pensativa) Oh Prof., né que abelha tem antena?

Ela faz que sim.

(André insiste) Não tem. Mãe, né que não tem?

Professora afirma que tem e mostra o livro.

Segundo Teplov (1977), as atividades artísticas exigem das crianças o desenvolvimento de diversas habilidades, entre elas a observação, sendo essa uma atividade complexa, que proporciona um amplo e profundo conhecimento do mundo. Percebemos que o desenhar e o pintar os personagens da história contada permitiram às crianças questionarem-se quanto aos animais que possuem ou não antenas, organizando assim seus pensamentos, e criando nelas idéias novas que antes não faziam parte de suas necessidades e interesses.

Neste sentido, percebemos que a ação de desenhar o caracol permitiu às crianças que refletissem sobre a forma do mesmo e que o comparasse com os demais animais, categorizando-o no grupo dos animais com antena. Apesar das crianças terem visualizado o caracol na história, nem todos tinham certeza dele possuir antenas. Isso acontece porque como afirma Vygotski (1998b), as crianças não desenhavam com base na observação, mas a partir da memória sobre o objeto.

André acreditava que caracol não tinha antena, pois com base na sua memória ele buscou a forma do caracol, que para ele era sem antena, porém o fato de ter que desenhá-lo com os colegas o fez questionar tal imagem que tinha do caracol ao ouvir o colega dizer que caracol tem antena. Com isso seu pensamento entra em contradição, que encontra superação, com a mediação da professora, mais especificamente quando o mesmo observa mais detalhadamente as ilustrações do livro de história.

### **Episódio 3- História da Bruxa e dos ursinhos criada pela bibliotecária:**

A bibliotecária conta na biblioteca a história dos ursinhos, criada por ela mesma. Depois da contação ela possibilita as crianças um tempo de aproximadamente 30 min. e disponibiliza os materiais da encenação para que as crianças brinquem. A história está relatada nesta dissertação no item-4.4.2 Performance.

#### Na biblioteca:

Adilson pega a varinha aponta para o colega, dizendo:

“Abracadabra pé de cabra transforme o Willian em um sapo, tilililim”.

O amigo não reage, apenas ri.



Então Adilson começa a transformar as outras pessoas e objetos também: “Abracadabra pé de cabra transforme o Cristhian em dinossauro”

Este se joga no chão e começa a ranger alto.

Depois Adilson continua: a Prof. Simonha em um gato..... a Taís em um Leão....a cortina em uma terra.

Outro grupo de crianças: Aline, Mikaela, Roger , Gabriele, William e Bruna ficam ao redor do caldeirão, a Bruna mexe com a colher encanto a Gabriele coloca mais papéis coloridos dentro. Elas se revezam em mexer e cantam: “Quem pede não ganha, quem chora, apanha”.

Depois Bruna, André e Roger estão no caldeirão. Ao me aproximar pergunto: O que vocês estão fazendo aí?

Bruna, que mexe a colher, diz: “Eu estou cozinhando” e o André responde: “Eu sou um bruxo”.

Bruna está sentada no chão com o livro dos ursinhos aberto na ultima página onde está a foto de todos e aponta e mostra para os amigos. Adilson e Felipe, onde eles se encontram naquela página. Vai olhando todas as páginas e falando os nomes dos amigos em voz baixa, parece que conta a história para si. Claudia e a Mikaela olham a história também e observam a roupa que cada um está usando: camisa, saia, vestido, short etc.

#### Na sala de aula:

Depois de guardarem os livros que não iriam levar para casa e organizar a biblioteca eles retornam à sala de aula e sentam para realizar uma atividade. A professora questiona:

(Professora)- A Sandra colocou vocês dentro do livro, sabe onde eu vou colocar vocês?

(Todos)-Não.

(Professora)-Dentro da minha gaveta. Será que vocês cabem lá dentro?

(Todos)-Não.

(Aline)-Eu não.

(Cristhian)-Daí vai estourar a gaveta.

(Professora)-Mas as minhas palavras mágicas são diferentes daquela bruxinha.

Como é que ela falava?

(Todos)-Abracadabra pé de cabra, coloque..

(Mikaela)-Os meus amigos dentro do livro.

(Professora)-E apareceram, né? Mas as minhas palavras mágicas são diferentes, são assim: Simalamim, coloque os amigos dentro da gaveta assim, plim. Será que vocês vão aparecer aqui dentro? Vamos fazer de novo vocês? Me ajudam?

(Todos)-Simsalamim, coloque os amigos na gaveta assim.

(Professora)-Achei (mostra uma foto para a turma).

(Todos)- A Prof. Simonha.

(Professora)-Não sou só eu, tem mais alguém aí (mostra outra foto).

(Todos)-O Felipe.

(Professora)-Oh Felipe, você cabe na minha gaveta?

(Adilson)-Duas mágicas.

(Professora)-Mas tem muita gente aqui dentro. Quem são todos esses? São vocês?

(Todos)-Sim (Risos).

(Professora)-Quem é esse? (mostra a figura).

(Todos)-Felipe.

(A Prof. entrega a foto ao Felipe e continua mostrando as demais fotografias, uma por uma, e as crianças falam o nome de quem é até que completam todos da turma).

(Professora)-Sabem quem vai fazer mágica agora? Vocês, vocês vão ter que entrar dentro do caderno agora. E que palavras mágicas vocês vão usar?

(Todos)-Abracadabra, cole nós dentro do caderno.

(Professora)-E alguém sabe uma palavra mágica diferente? (alguns levantam o dedo e a Prof. vai chamando um a um):

(Cristhian)-Abracadabra, num toque de mágica, coloque a cola e eu dentro de um caderno.

(Aline)-Abracadabra, pé de cabra, coloque nossa foto dentro do livro.

(Adilson)-Sim cara de quim, transforma a Prof. dentro do caderno.

(Professora)-Agora vamos colar a foto no caderno.

Ao realizarem a atividade de colagem eles continuam a brincadeira:

No meio da pintura, André aponta o lápis para mim e diz: “Simsalabim”.

Eu pergunto: Em que você me transformou?

Ele diz: Em um sapo (ri).

Adilson entra na brincadeira e começa a cantar: “Abracadabra, pé de cabra, transforme a Taís e o André no boi da cara preta”.

Ariana também brinca, eu digo: “O boi da cara preta eu não quero ficar, pois vou ficar muito feia”. Eles riem e continuam a brincadeira. Depois passam a se concentrar na atividade de desenho, mas começam a cantar: boi, boi, boi, boi da cara preta...

Depois reiniciam e André transforma Adilson em um sapo, Adilson sai da cadeira e começa a pular como um sapo. Tenta transformar o amigo, mas esse se esconde e diz: “Eu corri, eu corri”.

Segundo Coelho (2004, p.1) a literatura é “a vida transformada em palavras”, que deve ser vista como fonte de prazer e é responsável por enriquecer a imaginação o que em consequência permite que se organize uma visão de mundo. A literatura é um meio de comungarmos com o mundo, de termos consciência de nosso lugar nesse mundo e de viver experiências novas que não são possíveis na vida cotidiana.

Com base neste episódio notamos a criação no brincar de ser bruxo ou bruxa, sendo que se torna visível a satisfação das crianças, o prazer que a contação proporcionou ao colocá-los dentro do livro pelos poderes de uma bruxa (performance da bibliotecária).

Então, ao assistiram a performance, as crianças também passam a representar a personagem de bruxa(o), porém realizando “mágicas” diferentes, que tem mais relação com seu contexto e desejos. Transformam uns aos outros em diferentes animais, como sapo, dinossauro, gato e leão. O amigo transformado também incorpora seu personagem, fazendo gestos e sons do animal que se tornou. Outros colegas fazem feitiços no caldeirão, introduzindo músicas novas como palavras mágicas: “Quem pede não ganha, quem chora, apanha”. Outros ainda folheiam o livro de história do qual fazem parte, admirados.

No episódio da sala de aula, notamos a importância da mediação da professora no processo criativo, pois ela entra na brincadeira, vira bruxa e leva a mágica para a sala de aula, instigando-os a criarem novas palavras mágicas: “Abracadabra, cole nós dentro do caderno; Abracadabra, num toque de mágica, coloque a cola e eu dentro de um caderno; Abracadabra, pé de cabra, coloque nossa foto dentro do livro e Sim cara de quim, transforma a Prof. dentro do caderno”.

Percebemos que a magia do brincar continua permeando as outras atividades que as crianças realizam, demonstrando o quanto a história despertou neles a fantasia a ponto da ação não se restringir ao momento da biblioteca, local onde a história foi contada, mas envolver todos os contextos das crianças.

Além disso, constatamos a capacidade das crianças de trazerem personagens de outras histórias no momento da brincadeira, como é o caso do boi da cara preta. Como as crianças ouviram histórias sobre personagens do folclore brasileiro, e por eles serem novos objetos de conhecimento para eles, trazem-nos para a brincadeira para vivenciá-los e introduzem músicas.

Assim, as crianças puderam vivenciar uma nova experiência: a de serem bruxas(os), isto é, ter o poder de transformar o mundo ao seu redor, poderem explorar o espaço e o corpo imitando outros animais e expressarem-se. Segundo Barcellos e Neves (1995), a força da palavra, instigando a imaginação, é tão grande que a criança, através do ouvir história, desperta em si uma vibração de afetividade e de sensibilidade, subtraindo-se do ambiente real e penetrando no mundo da fantasia.

#### **Episódio 4- História Quem é o Saci-pererê?:**

A bibliotecária conta na biblioteca a história do Saci-pererê, depois da contação ela possibilita às crianças um tempo de aproximadamente 30 min. e disponibiliza os materiais da encenação para que as crianças brinquem. A história está relatada nesta dissertação no item-4.5.1, Entretenimento e fomento a leitura.

##### Na biblioteca:

Claudia brinca que é o Saci com o telefone. Mikaela diz: “Então me chama”. E elas reproduzem a brincadeira, mas inventam novas perguntas: que cor é o meu chapéu? Outros brincam: Adilson e André revezam para ser o Saci. Mikaela também entra na brincadeira, e na sua vez de ser Saci fala: “Será que o André tá em casa?” Ele faz de conta que está dormindo. Ela chama a Claudia que também não atende, depois a Ana e faz novamente a pergunta do chapéu.

##### Na sala de aula:

A professora pede que eles desenhem um Saci, ela dá para cada um, uma carapuça vermelha de papel para colarem no caderno e desenharem o corpo do Saci. Enquanto ela entrega o material, faz perguntas sobre a história:

(Professora)-O que acontece mesmo quando ele perde o capuz?

(Todos)-Perde os poderes dele.

(Gabriela começa a cantar)-O meu chapéu tem três pontas...

(Professora)-Parece? (um chapéu de três pontas). Depois explica que vão colar o capuz no caderno. Pergunta: Como é que o Saci anda mesmo?

(Todos)-Numa perna.

(Professora)-E o que ele tem na boca?

(Todos)-Um cachimbo.

(Professora)-E de que cor ele é: marrom.

Cristhian e Adilson colocam os pequenos chapéus/carapuça do Saci feitos de papel na cabeça. Cristhian se levanta segurando o chapéu na cabeça e começa a pular num pé só. Adilson pergunta: Quando ele tinha duas pernas, ele pulava numa só?

Mas não é escutado pela professora, que ensina uma música para as crianças: “Saci-pererê de uma perna, ele pula, ele dança, ele faz borobodó. O que é borobodó? Bagunça ele faz”, explica ela.

As crianças começam a desenhar e em geral fazem o Saci de forma tradicional, com exceções: Martin diz: “Eu fiz uma perna no meio” e pergunta: “Será que ele tem uma mão só?” Mikaela diz: “O meu Saci tem barba”. Ao olhar os desenhos eu pergunto ao Adilson: “O que você fez?” e ele responde: “O Saci-pererê”. Questiono: “O que ele está fazendo?” O Cristhian que está ao lado fala: “O Saci-pererê está na noite andando com o pé de pau” (desenha a perna do Saci e na que ele não tem coloca uma perna de pau). Eu pergunto: “Ele tem duas pernas, então? Ele enfatiza:”Perna de pau, é”. Depois se concentra no desenho que está fazendo.

Percebemos no brincar na biblioteca que as crianças não reproduzem meramente a história ouvida do Saci-pererê, mas inovam criando novas perguntas que o Saci faz para as crianças como: que cor é o meu chapéu? Outros criam situações inusitadas, pois ao serem chamados pelo Saci (amiga) uma criança finge que está dormindo e a outra não atende o telefone.

Na sala de aula as crianças puderam objetivar sua criatividade através do desenho, atividade que é bastante interessante para as mesmas, pois como afirma Vygotski (1998b), o desenho é a atividade preferida das crianças pequenas. As crianças demonstraram sua criatividade, expressando-se em relação à história de várias maneiras: com ações ou música. Isso já é um dado importante pois demonstra que a contação suscitou nelas outros meios de objetivação da imaginação além do proposto pela professora. É neste sentido que Vygotski (1998b) explica que o criar e o desenvolvimento da imaginação ocorrem de modo totalizado, que o desenhar, o modelar, o recortar são os meios pelos quais a criança objetiva sua criação, mas que tais atividades estão impregnadas de um sentido maior diante do vivido.

Notamos que ao receber a carapuça do Saci, uma criança ao olhá-la começa a cantar uma música tradicional sendo que o chapéu é citado, trazendo então um elemento novo para sala: o cantar, que não havia sido determinado pela professora, mas que foi permitido por ela.

As crianças conseguiram relacionar as músicas aprendidas, em contextos diferentes do escolar, à história ouvida.

Quanto à atividade de desenho notamos que a mesma suscitou curiosidade e questionamentos sobre a figura do Saci: Quando ele tinha duas pernas, ele pulava numa só? Será que ele tem uma mão só? Na primeira pergunta percebe-se que a criança fica desconfiada do fato do Saci ter uma perna só, pois todos que conhecem tem duas pernas, então pressupõe que o mesmo tinha duas e perdeu uma, pois não pode conceber uma pessoa de uma perna só, mas se pergunta se mesmo com duas ele pulava numa só. Na segunda pergunta há a dúvida quanto aos demais membros do Saci, será que ele teria uma mão só?

Tais questionamentos não são respondidos, mas demonstram o quanto o desenho realizado com base na contação fez com que as crianças refletissem sobre o corpo humano. A noção aprendida de que o corpo é constituído de cabeça, corpo e membros, sendo duas pernas, dois pés e duas mãos entra em contradição com a figura enigmática do Saci. Além disso as crianças conseguem inovar na forma de desenhar o Saci, pois uma criança o desenha com barba e a outra dá ao mesmo uma perna de pau, resolvendo a falta da perna.

Com base nos quatro episódios aqui descritos pudemos observar que as crianças conseguem desenvolver e objetivar sua imaginação a partir do trabalho literário realizado na escola. Girardello (2000) explica que a imaginação se expressa na hora do conto diante do impulso do ouvinte para acompanhar a história, da sua curiosidade e desejo de saber o que virá depois. A criança pequena acompanha o narrador para descobrir tudo o que acontece: o que vai ser dito; os sons produzidos, as músicas cantadas, as palmas.

Ao relacionar esses episódios acima, que foram escolhidos por apresentarem momentos ricos de objetivação da imaginação, com o item atividades posteriores propostas, podemos constatar que o criar se fez mais presente nas contações de histórias seguidas por uma proposta de atividade ou que permitiram à criança brincar com materiais e representar personagens. Por isso, é importante que as crianças além de escutar histórias, conversem sobre o lido, façam atividades, manuseiem os materiais relacionados ao tema encenado, isto é, que seja possível que elas vivenciem e (re)criem os personagens e o enredo. Isso reafirma o conceito de que o criar não surge do nada, mas sim do próprio real que o alimenta, sendo, então de extrema importância que as educadoras estruturem a contação de modo que a participação das crianças se faça presente, que elas possam fazer parte do processo destas atividades. Assim, o sujeito parte da realidade vivida, ressignificando-a e reelaborando-a.

É durante o brincar que a criança consegue ir além da sua idade e do seu desenvolvimento real, vivenciando, via imaginação, situações que, de outra maneira, não lhe seria possível experienciar, conforme aponta Vygotski (1997, p. 252)

*(...)a própria essência do jogo [brincadeira] supõe-se na criação de uma situação imaginária, isto é, de um determinado campo semântico que altera todo o comportamento da criança, obrigando-a a definir-se em seus atos e suas procedências através de uma situação exclusivamente imaginária, unicamente possível, porém não visível.*

Assim, além da contribuição para o desenvolvimento da imaginação e do criar, através dos episódios descritos neste capítulo podemos observar a contribuição da literatura no desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, como o pensamento lógico. Segundo Vygotski (1998b) a vivência da narrativa contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico e da imaginação, uma vez que ambos se entrelaçam, pois a imaginação não pode ser separada do pensamento realista, apenas se diferencia dele pela direção da consciência.

Apesar do foco de nosso trabalho centrar-se no criar e no desenvolvimento da imaginação, percebemos a totalidade da influência literária no desenvolvimento da criança, trazendo inúmeros benefícios como: oralidade, a escrita e leitura, expressão corporal, relacionamento social e ampliação da percepção, que são notados pelas próprias educadoras e expresso na fala da professora de sala de aula:

*“Eu percebo assim o quanto eles se desenvolvem, né, até ontem eu comentei contigo, desenvolvem tudo, não é só ali na hora, a gente percebe que desenvolve a oralidade deles, mesmo que eles não estejam, tem aquela criança que não vai usar um momento específico da história, nenhum fato da história, mas o jeito que eu conto a história, a expressão facial, falo bastante com as mãos, isso desenvolve na criança também a oralidade, a troca com outras crianças, a socialização deles, até o desenho deles amplia através da história, ele vê mais ilustrações lá na história e ele também vai ampliar mais o seu desenho”.*

Segundo Debus (2000), a literatura é uma arte que acaba por contribuir na aprendizagem da leitura e da escrita por permitir à criança conhecer novos vocábulos e estratégias de linguagem. A professora confirma tal importância da literatura ao dizer: *“Acho que a literatura infantil não amplia só aquela história lá, trabalha com a criatividade, mesmo que eu não esteja percebendo, ah ele não usou a fruta que eu contei lá na história, mas ele desenvolveu a linguagem dele, está falando diferente, com mais clareza, ele tá brincando mais, porque lá na história aparece as crianças conversando, brincando. Eu percebo que eles começam a brincar mais, a interagir mais com os outros”.*

Com isso, constatamos que a imaginação está se desenvolvendo nestas crianças, uma vez que elas conseguem objetivá-la: ao criarem brincadeiras novas, músicas, vocabulário e na representação de personagens. Isso se deve ao trabalho literário desenvolvido, pois esse, como afirma Debus (2000), propicia às crianças o embate com uma produção que lida simbolicamente com o real, aguçando a “inventividade imaginativa” das mesmas ao possibilitar, através do texto, o encontro com outras realidades e a ficcionalização de experiências próximas ao seu cotidiano. Isto significa, ampliar o repertório lingüístico e cultural das crianças, desenvolvendo nelas uma nova compreensão da realidade.

Como os momentos de objetivação da imaginação pela criança ocorrem de modo espontâneo e como seu desenvolvimento é global, nem sempre percebemos o criar durante a contação de história ou logo após a mesma, sendo que todas as atividades que a criança realiza e todos os espaços que frequenta constituem-se como possibilidades para o criar. Para constatar isso, também observamos outros espaços em que a imaginação e criação são mediadas pela literatura.

### **5.3 A invenção de outros espaços: para a imaginação e criação mediada pela literatura.**

Encontramos momentos de criação em lugares outros que não aqueles propostos formalmente pela instituição/educadoras, mostrando que o criar está acontecendo de modo dinâmico na vida das crianças. Assim, a aula de educação física, o brincar no parquinho, o brincar livremente na sala e o brincar em casa também estão permeados de inventividade, porém com características outras, posto que tais atividades são livres, isto é, não apresentam uma proposta definida no sentido de trabalhar a literatura.

Através da observação desses outros espaços da criança, encontramos juntamente com a fala das próprias crianças, educadoras e de alguns pais, que também foram entrevistados a presença da literatura nos momentos de brincadeira e atividades em contextos em não há como propósito trabalhar a literatura. Percebemos, inclusive, que a literatura é levada da escola para dentro de casa, possibilitando que o espaço familiar também esteja repleto de criação, que são percebidos pelos pais.

#### 5.3.1 A aula de ed. Física





Foto 9- Campo de futebol, onde acontece a aula de Ed. Física.

A aula de educação física, que acontece duas vezes por semana, possibilita às crianças trabalharem movimentos amplos e específicos, sendo o pátio coberto e o campinho os locais onde as aulas acontecem.

Ao conversarmos sobre as diversas atividades dos alunos e a presença da literatura em algumas dessas, a professora de sala acrescenta a contribuição da professora de educação física ao desenvolver trabalhos envolvendo músicas e expressões corporais: *“a professora de educação física ela também utiliza (a literatura), ela faz brincadeiras que ela vê a partir da literatura infantil, como brincadeira de roda onde ela também envolve música”*.

Apesar deste comentário da professora, não presenciei nenhum momento de aula de educação física no qual a literatura fosse usada intencionalmente, mas observei que o brincar de faz de conta esteve presente nesta aula, bem como a identificação e imitação pelos alunos de alguns personagens de histórias.

Uma das atividades que observei tinha como objetivo fazer as crianças expressarem-se corporalmente, usando movimentos amplos. Para tanto, a professora de educação física dizia o nome de um animal e as crianças o imitavam. As crianças tiveram que imitar vários bichos “como se fossem....”: jacaré, borboleta, cachorro, macaco pequeno e grande.

Neste momento percebi como as crianças mergulhavam no faz de conta com intensidade, demonstrando prazer e alegria no desempenho da atividade. Acredito que realizar tal atividade com tanta dramatização, imitando bichos que a maioria das crianças jamais viu na realidade, foi possível também devido à influência dos trabalhos literários. Digo também, pois

não podemos descartar outras influências na vida das crianças como os meios de comunicação, principalmente a televisão. Mas acredito que devido à capacidade imaginativa exigida nos trabalhos envolvendo a literatura, as crianças puderam desenvolver sua inventividade e conseguir representar os animais com destreza e ao mesmo tempo, encanto, sendo que a literatura, possivelmente, os fez entrar em contato com muitos desses bichos que não fazem parte do cotidiano delas.

Em outro momento, numa aula de educação física, a professora desta disciplina criou uma série de obstáculos para as crianças transporem. Como a escola não tem um material próprio para este tipo de atividade a professora criativamente utiliza os materiais disponíveis no espaço do pátio coberto, como o balcão e os bancos de madeira para elaborá-la. Os alunos tinham que engatinhar subindo num banco até alcançarem o balcão, passar por ele e descerem em outro banco sentados.

A proposta da atividade era de superar os obstáculos, mas percebemos que muitas crianças agregaram o faz de conta à atividade imitando bichos, como André que brinca que é um gato gatinhando.

Depois desta atividade as crianças vão para o campinho e podem brincar livremente com os materiais disponíveis como: corda, bambolês, pneus, inclusive são incentivados pela professora para brincarem nas árvores que ali se encontram.

Adilson pede para eu amarrar a corda dele bem firme numa árvore para ele se pendurar, Matheus e Martin brincam com uma roda (pneu) e ao serem questionado sobre o que estão fazendo, Matheus diz: “*Estou brincando de carro*”. Eu sigo em frente e amarro a corda para o Adilson que me pergunta:

(Adilson)-Por que você está filmando?

(Pesquisadora)-Porque eu estou fazendo um filme de vocês brincando. Do que você está brincando?

(Adilson)-De Tarzan, ele pode matar qualquer um, todos, até leão.

(Pesquisadora)-Nossa, que forte que ele é.

(Adilson)-Ele mata sem a coisa, ele pode matar com a lança.

(Pesquisadora)-Você assiste muito ao filme do Tarzan?

(Adilson)-Eu tenho, a minha mãe comprou pra mim. Eu gosto daquele que ele é criança, mas o pai dele morre quando ele vai ficar grande. Ele morre (pensativo). Meu pai não vai morrer quando eu ficar grande?

(Pesquisadora)- Um dia ele vai, mas a gente não sabe quando, mas um dia todo mundo morre.

(Adilson olha para corda e diz)-Quero ver se eu vou ter coragem (de se pendurar na corda) e completa: -Ele também faz armadilha (o Tarzan).

Aproximo-me de outras crianças, Gabriele e Bruna e pergunto de que estão brincando: Bruna responde: eu sou a mamãe e ela é a filhinha. Outra criança me chama, Matheus, para eu amarrar a corda dele no bambolê.

Constatamos que as crianças também criam e incorporam os personagens de histórias infantis nestes momentos de atividade livre na educação física, trazendo o faz de conta ao brincarem de mamãe e filhinha ou transformando um pneu num carro. Criam novas funções para os objetos, pois a corda não foi usada para pular, nem o bambolê para bambolear, mas amarrando a corda no bambolê ele passa a ser puxado para girar como uma roda ou ser arrastado pelo chão. Vygotski (1998a) explica que ao brincar a criança começa a separar o objeto de seu significado – um pedaço de madeira transforma-se em um cavalo ou em uma mesa, ou em um prato, etc. – passando a operar simbolicamente, sem que essa ação seja determinada pela sua percepção direta do objeto. Além disso, analisa que ao brincar a criança leva elementos da cultura para a brincadeira, mas que essa nunca se constitui como mera reprodução da realidade, pois

*tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças a seus jogos (brincadeiras) como eram na realidade. Não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas, senão que as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com suas convicções e necessidades<sup>14</sup> (VYGOTSKI, 1998a, p.12).*

Salientamos como o brincar na árvore com a corda permitiu ao Adilson vivenciar o personagem Tarzan que ele tanto gosta e admira pela sua força e coragem, fazendo como que ele se questione: Será que vou conseguir pular da árvore na corda? Ser corajoso como o Tarzan? Mas mais que isso, ao lembrar do filme do Tarzan, na passagem onde o pai do mesmo morre, o faz pensar sobre a morte de seu pai e sobre a finitude da vida.

Adilson identifica-se com o personagem a ponto de refletir fatos que ocorreram na história com sua própria vida, não num sentido de relacionar acontecimentos atuais ou passados, mas conseguindo projetar-se para um futuro, o que gerou sentimentos contraditórios: de alegria e tristeza. Alegria, pela característica aventureira e de força do personagem, por isso,

---

<sup>14</sup> “Verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imitación en los juegos infantiles. Son éstos con frecuencia mero reflejo de lo que ven y oyen de los mayores, pero tales elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños como eran en realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades” (VIGOTSKY, 2003, p.12).

Adilson deseja ser igual a ele, fazendo-o refletir que, assim como o Tarzan era pequeno e se transformou num adulto, isso também aconteceria com ele. Mas também gerou sentimentos de tristeza, pois ao vivenciar o enredo, no qual o pai de Tarzan morre, Adilson se dá conta da possibilidade da perda de seu próprio pai.

### 5.3.2 Parque



Foto 10- Parque.

No parque a observação é mais difícil e por isso não há tantas informações, a dificuldade vem do fato das crianças ficarem espalhadas nos diversos brinquedos, muitos em movimento, o que inviabilizou a aproximação por parte da pesquisadora. Além disso, neste ambiente o som se dispersa com maior facilidade, sendo muitas vezes inaudível, ou melhor, incompreensível, pois não há falta de falas, ao contrário, há muitas falas acontecendo ao mesmo tempo.

No parque há diversos brinquedos como: trepa-trepa; balanço; obstáculos com pneus e escorregador; gangorra; cantinho de areia com brinquedos (carrinhos, pás, baldes); casinha de bonecas. Praticamente todo dia era disponibilizado um tempo de aproximadamente 40 minutos para que as crianças brincassem no parque, em geral no final da aula antes de irem para casa.

Pudemos realizar algumas observações importantes, principalmente em dois brinquedos do parque: a casinha de bonecas e o canto de areia com brinquedos. Nestes ambientes as crianças criavam inúmeras brincadeiras: na casinha havia festas de aniversário e bruxas que ali moravam; no canto de areia eram construídos castelos, criados monstros e dinossauros.

Um fato que constatamos estar ligado mais diretamente com a atividade literária desenvolvida no contexto pesquisado foi quando o aluno Cristhian, ao brincar no parque se encosta à árvore que ali se encontra e “faz” que chora para o amigo: “Buá, Buá”. Eles riem um para o outro e comentam sobre o seriado do “Chaves”, onde tal personagem realiza um choro de certo modo “engraçado” quando fica chateado.

Tal fato ficou marcado, pois a história contada naquele dia para as crianças, antes delas irem ao parque foi “Pingos: Buá, Buá, o que será?” Na história os pingos encontraram um amigo chorando e fizeram muitas coisas para ele parar de chorar: deram comida, tocaram uma música, levaram passear, mas ele continuava chorando e só parou quando encontrou seus pais. No desenrolar da história, toda vez que havia o choro, todas as crianças sonorizavam com a professora: buá, buá, e vimos que isso foi levado para o brincar no parque e relacionado com outro personagem televisivo que também chorava.

### 5.3.3 Brincadeira livre



Foto 11- Crianças brincando de montar uma fazenda.

Assim como no parque, a observação na brincadeira livre é difícil pelo fato das crianças ficarem espalhadas e falarem todas ao mesmo tempo ou falarem muito baixo quando estão conversando com suas bonecas ou lendo livros e em alguns momentos essas falas eram uma fala para si. A única vantagem é que o ambiente de sala é menor e por isso mais fácil do todo ser observado e as crianças não trocavam de ambientes/ brinquedos tão frequentemente como acontecia no parque.

Todo o dia a professora disponibiliza um tempo para que as crianças brinquem livremente na sala de aula, esse tempo é de aproximadamente uma hora com exceção da sexta-feira, onde além desse tempo ser maior, aproximadamente duas horas, as crianças podem trazer brinquedos de casa.

No brincar livremente as crianças tem a possibilidade de escolher os brinquedos que quiserem: há os jogos de quebra-cabeça; bonecas; aviões; fazenda com animais; mesa com telefone e computador; mesinha de comida com louças; cantinho com chapéus; batons e outros adereços e o cantinho dos livros.

Na brincadeira livre em sala de aula também percebemos vários momentos de criação, sendo que a professora ao conversar comigo comenta suas observações das crianças nestes momentos: *“Então o que a gente observa durante o brincar livre, alguns escolhem os brinquedos aqui, bonecas, carrinhos, jogos de montar, outros sentam naquele sofá ali no cantinho e vão com o livro de história, querem brincar com aquela história.”*

Apesar dessas diversas brincadeiras trazerem em si o imaginar e o criar salientamos as observações da professora em momentos que envolvem a literatura: *“Ultimamente percebo bastante as meninas trazendo os livros de histórias no canto das bonecas aqui. Elas contam história para as bonecas, usam a ilustração ali como cenário, já vi eles fazendo também: a capa do livro, elas colocam em pé assim, para fazer parte do cenário ali das bonecas. Fazem a boneca grande contar história para a boneca pequena. Ontem inclusive a Giovana estava ali no cantinho com o livro de história ali na prateleira, ai fiquei olhando o que ela ia fazer com os livros ali né, ela colocou na estante pegou uma boneca grande e ela contou para a boneca, daí a boneca era a filha dela.”*

Percebemos então, que a literatura, o contar histórias esteve presente nas brincadeiras espontâneas das crianças, quando essas contam para suas bonecas ou amigas ou até lêem para si mesmas. Isto demonstra que o ato de ler iniciado pelo ouvir história em sala de forma coletiva foi apropriado pelas crianças, passando a ser um valor delas.

Este movimento no qual o sujeito social constitui-se com base no coletivo um sujeito singular é, segundo Pino (1993), uma operação da criança que Vygotski denomina “internalização”. Com isso queremos dizer que para Vygotski (1929/2000) o aprender consiste no fato da criança se apropriar do seu universo cultural, sendo que afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, a dizer que é histórico, ou seja, exprime o longo processo de modificação que o homem opera na natureza e também nele mesmo, uma vez que, é parte dessa natureza. Isso faz do homem artesão de si mesmo, é ao mesmo tempo inventor e invenção (Pino, 2000).

Mas Pino (1993) ainda ressalta que não se trata de algo simples, pois não pode ser visto somente como uma operação de transferência do plano social para o plano individual, o que daria margem a uma análise reducionista ao caracterizar tal processo como uma ação mecânica e desprovida de um sujeito que ali se implica. Na verdade trata-se de uma operação complexa, na qual não ocorre uma simples passagem de um estado para outro, ou de um meio para outro, mas sim de uma re-construção em e pela criança do que já foi construído ao longo da história social dos homens.

Para Vygotski (1998a) essa (re)construção é possível com a imaginação, pois é essa que permite o planejamento de atividades, “é precisamente a atividade criativa do homem (leia-se ser humano) o que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui ao criar e que modifica seu presente<sup>15</sup>” (p.9). Isto significa que a imaginação permite ao sujeito ampliar suas experiências, sendo capaz de imaginar o não vivido.

Pela fala da professora percebemos também que a ilustração do livro era usada como parte do cenário da brincadeira, mostrando como o livro também pode servir para outros fins além do contar. Segundo Da Ros (2006), a imagem é signo a ser lido, por isso o observador da imagem fala com a imagem, dá vida e realiza a imagem como tal. Isso quer dizer que ao ouvir uma história as crianças não apenas estabelecem relações com a palavra ouvida, mas também com a leitura que fazem das imagens que vêem. E assim podem criar também com essa imagem já que ela é signo, definido como “aquilo que está no lugar de alguma coisa para alguém, em alguma relação ou qualidade” (Pino, 2000) e se constitui de um objeto que é a coisa que ele representa.

Além disso percebemos em determinados momentos que as crianças, ao folhearem o livro, conseguiam através das imagens/ilustrações dos mesmos, realizar uma leitura, diferente da palavra escrita, no caso, do que era contado pela professora. E aquelas imagens eram relacionadas com outras histórias ouvidas. Por exemplo, quando a Aline ao realizar uma leitura imagética do livro: Outras duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz (ROTH, 2000), visualiza na página que diz: “herói que fuma cachimbo”, o desenho do Popae, Sherlock Holmes e Saci-pererê. Ela imediatamente lembra do Saci-pererê e fala: “Olha, que a Sandra (bibliotecária) contou”.

---

<sup>15</sup> “Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (VIGOTSKY, 1998, p.9).

#### 5.3.4 O brincar em casa

Alguns pais foram entrevistados para que pudéssemos avaliar se o trabalho de literatura realizado na escola repercutia nas atividades cotidianas em casa, bem como saber se as crianças objetivavam sua imaginação criando brincadeiras ou outras ações também com seus familiares.

Em relação às entrevistas realizadas com os pais de alguns alunos abordaram-se os seguintes temas: conhecimento acerca do trabalho literário desenvolvido na escola; o que é imaginação; criação de brincadeiras em casa; a leitura de histórias em casa pelos pais e pelas próprias crianças.

Ao questionarmos os pais sobre o conhecimento que tinham das atividades literárias realizadas na escola percebemos que todos tinham conhecimento de pelo menos uma atividade, sendo constantes as respostas sobre a leitura de histórias na sala de aula e o teatro. Porém também foi comentado sobre outras atividades, como relata a mãe da Aline: *“Ela fala que ela pega livrinhos, que tem aula de computação, que apresentaram teatro, que ela faz desenhos, que a professora conta histórias, que nem ontem eu sei que contaram uma historinha da Mônica sobre as letras.”*

Os pais, ao serem questionados sobre sua participação nestas atividades, relatam que somente tem a possibilidade de se envolverem nas mesmas em datas comemorativas como dia dos pais ou das mães. Comentam que gostariam de assistir mais apresentações ou conhecer outras atividades literárias, mas que não há nenhum trabalho da escola neste sentido e que eles teriam dificuldade de horário devido ao trabalho. A mãe da Mikaela fala: *“Não, não (sobre já ter participado de alguma atividade literária na escola). Só assim quando tem apresentação do dia das mães, dia dos pais, essas coisas assim, mas fora, no horário de aula não, porque também eu trabalho no horário comercial e aí fica mais complicado vir”.*

No que se refere ao entendimento dos pais sobre o que é imaginação, em sua maioria os pais trouxeram o conceito de dicionário ao definir imaginação como aquilo que não é real, como expressa a mãe da Mikaela: *“Sim, aquilo que não é real, que deveria usar, sei lá a cabeça, o pensamento pra fantasiar aquilo pra tornar a imaginação, pra tornar imaginário”.*

Em algumas falas palavras como criar ou inventar foram agregadas ao termo imaginação :

*“Imaginação... tem a imaginação que você imagina que está dentro da história, que você está participando dela e tem a imaginação que você está imaginando fatos sobre aquela história, aumentando a história, inventando histórias, criando (mãe Aline)”.*



*“Imaginação eu vejo assim, voar no pensamento, o pensamento voa, ele cria dentro da cabeça, cenários, imagens, cenas, que às vezes não são reais (...) então o imaginário é isso, estar vendo imagens dentro da cabeça que não são reais(mãe André)”.*

Pino (2006) em seus escritos relata que ao pesquisar a definição do termo imaginação no dicionário, encontra-se como significado: o local onde ocorre uma criação da ordem do irreal. O autor explica que tal conceito ignora a origem da capacidade de criar, pois de acordo com a perspectiva histórico-cultural o imaginário precisa do real que é a fonte de sua matéria prima, as imagens; bem como precisa do simbólico. Para o autor a função imaginária é “uma atividade que alimentando-se do real cultural realimenta esse mesmo real retornando a ele na forma de obras culturais novas” (p.89).

Apesar de nem todos os pais entenderem a produção imaginária como a criação de novas imagens ou ações, e portanto não saberem explicar como a imaginação se desenvolve em seus filhos, conseguiram perceber alguns momentos de criação e explanaram alguns benefícios que acreditam ser fruto do trabalho literário realizado na escola. De modo geral notamos que, devido à vida atarefada dos pais, eles acabam por observar pouco as atividades que as crianças realizam e dificilmente param para brincar com as mesmas, principalmente durante a semana, já no final de semana eles conseguem mais tempo para dedicarem aos filhos. Os pais percebem seus filhos criando na hora da leitura de histórias em casa, nos desenhos, nas brincadeiras e nos passeios que fazem com a família:

A mãe da Aline fala de como sua filha gosta de histórias, sendo que o criar se objetiva com a invenção de novas histórias, na quais fatos, personagens e enredos são transformados: *“Aí em cima dessas histórias ela inventa outras histórias, ela inventa três, quatro histórias em cima de um livrinho, ela inventa as historinhas que vem da cabeça dela.(...) E aí ela também inventa histórias sobre as figuras. Ela inventa os nomes dos personagens, tem o nome já no livro e ela inventa, só que ela inventa outro nome ainda. Ela muda fatos. Que nem esses dias eu lembro que ela contou a história do Aladim, ela contou cinco historinhas de Aladim, todas totalmente diferentes uma da outra”.*

Na hora de brincar a mãe de Mikaela percebeu que sua filha gostava de virar bruxa e transformar o gatinho da família em outro animal, objeto ou pessoas principalmente, numa linda princesa: *“Ela tem costume de brincar com as bonecas ou com o gatinho, ela tem um gatinho (...) Ela brinca tipo que ela é uma bruxa e que transforma o gatinho em outra coisa, ou que o gatinho é a princesa e ela é o príncipe”.*

Além disso percebeu que nos desenhos dela também aparecem coisas inusitadas: *“Aí às vezes ela faz uns prédios meios diferentes assim, meio redondos e alguns bichos meio*

*estranhos ela desenha (...) Assim ela desenha o corpo de um elefante bem grandão e uma cabecinha de coelho, ela junta aquilo, e às vezes dá um nome pra eles bem esquisito”.*

A mãe do André compara a literatura ao brinquedo, dizendo que: *“E para ele a história é estar no meio dos brinquedos, é um brinquedo, todo dia eu conto e na hora de brincar a gente percebe muito ele relacionando as histórias com o brincar e com a vida real”.*

Ela exemplifica as relações que o filho estabelece entre a literatura e seu cotidiano através das falas realizadas por ele em momentos de passeio: *“A gente vai fazer um passeio e o André diz: “mãe, olha só aquele animal, lembra daquele animal que a gente viu na história”. Tudo ele relaciona com as histórias: placas de trânsito na rua quando a gente está indo, casas, outros espaços que a gente vê, tudo ele relaciona com as histórias”.*

Também exemplifica ao relatar momento em que estavam no mercado e realizavam compras: *“E o último projeto que a gente contou na escola foi sobre frutas, foi uma coleção do reino da frutolândia, todo dia uma história de uma fruta diferente. E quando a gente ia ao mercado, as frutas... quanto interesse isso deu pra ele. Ele olhava para as frutas e dizia: “mãe essa fruta aqui, tem livro dessa fruta?” Daí eu dizia que tinha. “Então falta você contar dessa fruta aqui. Essa fruta aqui lembra, ah banana, banana, é bom para as pernas né, mãe? É bom para dor nas pernas, nos músculos, vamos comprar banana porque às vezes eu tenho dor nas pernas”.*

Além disso a mãe de André percebeu o quanto a literatura trouxe benefícios para a alfabetização do mesmo: *“Até questões de letras, agora está no auge das letras, ele presta muita atenção nas letras agora porque está quase alfabetizado já. Então no momento está a questão das letras e ele associa muito com o que a gente vê por aí, ultimamente ele foi assim: casa, casa do bebe. Nós passamos em frente à casa do bebe, na loja, ele olhou ali, naquela semana eu tinha contado uma história de casa: “casa do bebe, mãe, olha, eu aprendi casa do bebe, que nem tinha naquela história que você contou”.*

No que refere ao papel da literatura no meio familiar percebemos que o ler faz parte das atividades cotidianas das famílias entrevistadas, sendo que a leitura se tornou presença diária nestes lares: *“Todo dia a gente conta uma, duas ou três histórias pra ele”* (mãe do André). Também percebemos que a leitura envolve vários membros da família, principalmente os pais e, além desses, os irmãos e avós.

Constatamos que a atividade literária tornou-se presente e significativa para estas famílias, principalmente devido ao trabalho literário desenvolvido na escola, pois o gosto que as crianças estão desenvolvendo pela contação faz com que elas até “exijam” dos pais a realização da leitura. Para tanto, os livros que as crianças levam para casa da escola toda

semana contribuem, uma vez que, possibilitam o acesso ao livro para todas as famílias. Assim os pais relatam que seus filhos cobram deles a leitura das histórias:

*“A gente lê pra ele, **ele pede** (grifo nosso) , isso aí também... **ele fica** (grifo nosso), umas três vezes a gente **tem** (grifo nosso) que ler todo o livro pra ele” (pai do Cristhian) .*

*“Sim quando ela, que nem, **ela pede**(grifo nosso), de noite antes de dormir **tem** (grifo nosso) que contar uma historinha pra ela né. A gente conta histórias pra ela de noite, os livros que ela traz aqui da escola eu leio pra ela” (mãe da Aline).*

*“Mais à noite, ela vem com os livrinhos na quinta, e aí a gente sempre **tem** (grifo nosso) que ler na quinta pra ela, não pode passar da quinta (...) Acho que desde que ela começou a vir para escola, por que antes a gente já lia história e essas coisas, mas não tanto, ela não **cobrava** (grifo nosso) tanto da gente ler mesmo pra ela, mas desde que ela já começou porque ela já vai agora pelo segundo ano, ela lê muito mais, quer que a gente conte muito mais história pra ela, gosta muito mais de desenhar” (mãe da Mikaela).*

Sobre o fato das próprias crianças contarem as histórias em casa para os demais familiares, percebeu-se que tal leitura é feita principalmente a partir de dois aspectos: o recontar o que foi ouvido e o ler imagens.

As crianças procuram contar as histórias com as palavras que ouviram por aquele que narrou a história anteriormente, como afirma o pai do Cristhian: *“A partir do que ele ouve, repete as palavras que ouve. Ele procura sempre usar o que ele tá ouvindo, se a gente usar uma gíria com ele, ele te responde na mesma gíria. Se falar alguma coisa com ele, ele já começa a falar também”.*

Cabe ressaltar que esse recontar não é mera reprodução do ouvido, pois ao realizá-la as crianças usam algumas palavras ouvidas, mas as combinam de forma inovadora com o vocabulário que já possuem, por isso não é uma simples repetição. Há a incorporação de palavras do adulto, mas a seqüência, a estrutura da frase é modificada, bem como novos dados e informações são introduzidos pela criança e outros suprimidos. A criança agrega à história elementos novos com base em vivências anteriores e nas sensações e sentimentos que a história desperta nela.

Além disso as crianças realizam a leitura das imagens do livro para contá-la:

*“Usa o livro, ela mostra os desenhos e vai contando (...) e aí ela usa os desenhos, as ilustrações e em cima das ilustrações ela vai imaginando (mãe Aline)”.*

*“Ele pede para contar e agora ele quer aprender a ler sozinho, ler... ele conta já do jeito dele através das figuras (...) Daí ele vai olhando as imagens né e vai contando a história numa seqüência, com coerência, vai dando um final na história, muitas vezes igual, do jeito*

*que eu li a história, muitas vezes ele cria também, ele amplia a história com as imagens que ele vê” (mãe André).*

Percebemos aqui que a imagem não é algo estanque, que simplesmente ilustra o texto, pois como afirma Da Ros (2006) a imagem, por ser signo, também permite o interdiscurso. Pino (2006) corrobora com tal pensamento ao explicar o processo de formação de imagens como um evento humano no qual os sinais que dão origem à imagem desencadeiam no cérebro “processos semióticos capazes de conferir a imagem uma significação” (p.73).

A mãe do André comenta como ele cria e inova no enredo da história a partir do significado que extrai da leitura das imagens: *“Porque nem todo os livros né... às vezes a imagem tem coisas ampliadas, tem outras imagens além daquele escrito, o escrito às vezes é mais pobre do que a imagem, a imagem ilustra mais a história, tem mais animais e tem o cenário. Ele já inclui aquele cenário na história, se tiver um passarinho lá na ilustração, se lá no texto não tinha nada escrito de passarinho, na hora de contar ele cria alguma coisa que aquele passarinho entrou na história”.*

Com base nestes relatos podemos constatar que as crianças objetivam sua imaginação nas brincadeiras, desenhos e leituras de histórias que realizam no âmbito familiar. Acreditamos que o trabalho literário desenvolvido na escola encontrou espaço também no meio familiar, fazendo que os pais e demais familiares encorajem as crianças a criar. Girardello (2006) explana que os ambientes domésticos, com rotinas estruturadas, nos quais são valorizadas as curiosidades, a criatividade, a narração de histórias e a variedade cultural, promovem maior capacidade imaginativa.

## CAPÍTULO 6

### ENCERRANDO UMA HISTÓRIA

O propósito desta dissertação foi investigar o uso da literatura infantil em sala de aula, refletindo se o uso desta, pode se constituir como um espaço coletivo de discussão e construção de conhecimentos, com o intuito maior de constituir sujeitos ativos e produtores de sua própria história e sociedade. Assim, tivemos três perguntas de pesquisa que nortearam nosso trabalho: **de que modo, as professoras utilizam a literatura em um contexto pré-escolar? Esse modo se constitui como dispositivo para a objetivação da imaginação das crianças? Que espaços há para que possa vir a ser utilizada como tal?**

No que se refere ao modo como a literatura é utilizada, constatamos que esse vai ao encontro das necessidades das crianças, pois as educadoras conseguem criar um clima de envolvimento e encanto. Isso se dá pela trajetória pessoal que cada uma tem em relação à literatura devido a formação profissional e pelos anos de experiência na atividade de contar histórias. Assim, as educadoras são capazes de usar diversas modalidades narrativas, tornando as crianças conscientes da existência de infinidade de livros e introduzindo-as no mundo da leitura.

A forma de contar a história ocorreu de modo diferente entre as educadoras, sendo que nas atividades desenvolvidas pela professora de sala de aula predominou o estilo de narrativa com o livro, que aqui denominamos de estilo-diálogo, por permitir maior interferência dos ouvintes; e com a bibliotecária o estilo utilizado foi a dramatização ou performance.

A forma de narrativa mais utilizada pela professora de sala de aula foi a “narrativa com livro”. Neste estilo de narrativa conforme Barcellos e Neves (1995) o livro é mostrado para a classe e suas páginas são viradas lentamente com a mão direita, enquanto a esquerda sustenta a parte inferior do livro. A história não é propriamente lida, pois o narrador já deve ter anteriormente estudado a mesma para poder contá-la com suas próprias palavras, sem vacilações ou consultas ao texto, o que prejudicaria a integridade da narrativa. Percebemos que este estilo de narrativa tem como aspectos positivos permitir à criança o diálogo com o próprio livro através da realização da leitura das imagens, bem como com os colegas e a professora, permitindo o interdiscurso.

Já a narração livre utilizada pela bibliotecária é aquela na qual não se utiliza o apoio do livro, apresentando maior abertura para expressão e interação lúdica, por ser mais flexível e

independente do texto escrito. Além disso, a criança pequena está mais próxima da fala expressiva e menos da leitura, assim a performance lida é mais acessível. Outro aspecto desse estilo narrativo é a qualidade melódica que a história ganha, pois uma vez que não se tem a preocupação de seguir com a seqüência e vocabulário de um texto escrito fechado, aquele que narra imprime no ato de narrar um padrão melódico e de ritmo próprio, que possibilita uma segurança e uma fluência única à história.

Acreditamos que nem uma forma nem outra possam ser classificadas como melhor ou pior, apenas distintas. A primeira permite que a criança participe ativamente da contação da história, complementando a mesma e enriquecendo-a com sua capacidade de intertextualidade ao relacionarem o ouvido com suas experiências pessoais. Muitas das falas se perderiam se não pudessem ser expressas de imediato, caso as crianças tivessem que esperar o fim da narrativa. Entretanto, o segundo estilo, o performático, permite uma participação mais “introspectiva”, no sentido de exigir uma atenção mais constante no enredo, permitindo que o fluxo da narrativa flua, e não se perca em constantes interrupções.

Por isso acreditamos que ambos os estilos cumprem o papel de formação do leitor ao proporcionar uma experiência única com o texto literário, constituindo-se de modo a possibilitar a objetivação da imaginação. Isso se dá pelo fato da criança poder participar do processo da história de modo dialógico ou introspectivo, bem como o manuseio dos materiais da história e a realização de atividades diversas frente ao tema.

Assim, pudemos observar que as crianças conseguem desenvolver e objetivar sua imaginação a partir do trabalho literário realizado na escola, pois na hora do conto, elas concentram-se para acompanhar a história, despertadas pela curiosidade e desejo de saber o que vai ser dito. Elas encantavam-se com os sons produzidos, as músicas cantadas e as palmas. Encontramos momentos ricos de objetivação da imaginação, pois as crianças representaram personagens, tornando-se animais e bruxos, criavam músicas, palavras mágicas e brincadeiras de forma espontânea. Nas atividades de desenho ou colagem criavam inovando no desenho, fazendo além do esperado ou pedido pela professora. Durante a própria contação notou-se a capacidade das crianças de realizarem a intertextualidade, agregando às histórias experiências próprias, relacionando com outros textos lidos e fazendo leitura da imagem do livro.

Além da contribuição para o desenvolvimento da imaginação e do criar podemos observar a contribuição da literatura no desenvolvimento de outros processos psicológicos superiores como o pensamento lógico, a atenção, a memória, pois apesar do foco de nosso trabalho centrar-se no criar e no desenvolvimento da imaginação, percebemos a totalidade da influencia literária no desenvolvimento da criança, trazendo inúmeros benefícios como:

oralidade, a escrita e leitura, expressão corporal, relacionamento social e ampliação da percepção, que são notados pelas próprias educadoras e pelos pais. Assim, constatamos os momentos de criação em casa, através da fala de alguns pais pudemos notar que a literatura é levada da escola para casa, pois devido ao trabalho literário desenvolvido na escola, as crianças estão desenvolvendo o gosto pela contação, o que faz com que a leitura seja prática cotidiana também em casa.

Constatamos que a atividade literária tornou-se presente e significativa para estas famílias, principalmente. Por fim analisamos os espaços que a escola oportuniza para o uso da literatura enquanto objetivação da imaginação. Encontramos através da observação e das falas das próprias educadoras e dos pais que os espaços oportunizados pela instituição para literatura se definem como: a sala de aula, a biblioteca, os momentos de homenagem cívica, a estante de gibis no pátio e o concurso de poesia.

Porém, também descobrimos momentos de criação em lugares outros, que não aqueles propostos pela instituição/educadoras, mostrando que o criar está acontecendo de modo dinâmico na vida das crianças. Assim, a aula de educação física, o brincar no parquinho, o brincar livremente na sala também estão permeados de inventividade, uma vez que tais atividades são livres, isto é, não apresentam uma proposta definida.

Concluimos que o trabalho literário desenvolvido no contexto estudado, se constitui como dispositivo para a objetivação da imaginação, sendo que pudemos presenciar a riqueza de momentos de criatividade, nos quais novas brincadeiras emergiam, novos pensamentos se formaram, novas habilidades foram conquistadas. É nítido o gosto das crianças pelas atividades literárias: os suspiros e risos durante a contação, o manuseio cuidadoso e interessado dos livros, o recriar o ouvido. Isso se deu devido a uma prática consistente por parte das educadoras, que selecionavam materiais de qualidade, preparavam-se para a contação, ouviam as necessidades das crianças e davam voz as mesmas.

Entretanto, ficam algumas ressalvas: apesar de existir um espaço para a literatura nesta instituição, tais espaços não foram criados coletivamente e não estão atrelados ao projeto político pedagógico, constituindo-se mais como iniciativas individuais. Portanto, constatamos que tanto os trabalhos desenvolvidos pela professora em sala de aula e pela bibliotecária só se constituem como prática pela vontade pessoal de ambas, gerando um grande risco para a instituição, pois o desenvolvimento da literatura fica restrito a um trabalho individual, e que pode ter sua continuidade comprometida, pois a qualquer momento pode haver uma mudança ou desligamento desses profissionais e o trabalho se perderia. Também por não ser feito nenhum registro ou acompanhamento mais aprofundado desses trabalhos, não é possível

avaliar a qualidade do mesmo e propor melhorias para que o trabalho se desenvolva cada vez mais.

Consideramos que o trabalho literário desenvolvido pela escola estudada tem possibilitado às crianças o desenvolvimento da imaginação, mas que pode ser ampliado e enriquecido com as observações e sugestões realizados nesta dissertação. Segundo Teplov (1977), a imaginação é essencial para todo o tipo de obra criativa, incluindo a atividade do inventor e do experimentador e até mesmo em áreas científicas mais abstratas, pois sem a fantasia seria impossível para os matemáticos criarem o cálculo diferencial e integral. Zilberman (1993, p. 67) concorda com tal pensamento ao dizer que: “mesmo se não compete a toda gente ser descobridor ou inventor, o problema central da educação moderna é precisamente o de tornar o maior número possível de pessoas inventivas e capazes de criação pessoal”.

Desta maneira, a literatura infantil tem sua importância fundamental à medida que promove imaginação criativa, e por meio dessa, a resignificação e (re) criação da realidade, uma vez que a releitura do texto possibilita a releitura do vivido. Assim, a criança torna-se capaz de operar no mundo real, construindo sentidos, imergindo-se na cultura, à medida que a produz.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICH, M. Avaliando a avaliação da aprendizagem - um novo olhar. .... São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

ALBIERI, T.de M. Lobato: a cultura gramatical em Emília no país da gramática. *Revista dos Cursos de Pós-Graduação* Vol. 11 p.9-35, 2006.

ANDRÉ, M. I. do N. O brincar na educação infantil. *Revista do Conselho Regional de Psicologia*, ano IV, n. 39, Florianópolis, set. 2000.

ÁRIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAKHTIN, M.M. (VOLOSHINOV, V.N.). *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Trad.: FARACO, C.A.; TEZZA, C.. Curitiba. Texto para uso didático. Versão inglesa de I.R. Titunik, 1976.

---

*Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARCELLOS, G.M.F.; NEVES, I.C.B. *Hora do conto: da fantasia ao prazer de ler – subsídios a sua realização em bibliotecas públicas e escolares*. PortoAlegre: Sagra, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BENJAMIM, W. *Magia e técnica, arte e política*. 6ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

BERGAMASCO, et al. *Registro em vídeo na Pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência*. Psicologia: Teoria e pesquisa. Set-Dez. Vol. 12 n.3 pp. 261-267 1996.

BOARINI, M. L; BORGES, R. F. Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise. *Estudos de Psicologia (Natal)* v.3 n.1 Natal jan./jun. 1998.

CAMARGO, D . de. Por uma perspectiva estético e expressiva do cotidiano da escola. Reflexões em Educação. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. 1 ed. Florianópolis, SC: NUP, UFSC, 2006, v. 1,

CAMPOS, N. P. de . A construção do olhar estético do educador das séries iniciais do ensino fundamental. Reflexões em Educação. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. 1 ed. Florianópolis, SC: NUP, UFSC, 2006, v. 1,

CANDIDO, A. Literatura, espelho da América? *Luso- Brazilian Review*, v. 3, p. 15-22, 1995.

CAPES. *Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Periódicos*. Disponível no site <http://www.capes.gov.br/>. Acessado em setembro de 2004.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultix, 1983.

CASTRO, L. R de O lugar da infância na modernidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.9 n.2, p.307-335. Porto Alegre, 1996.

CASTRO, L. R de A infância como alegoria. *Arquivos brasileiros de psicologia*. V.50, n.3, 1998.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2ª ed. Trad. Ruth R. Josef. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHAUÍ, M. *Convite á Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: Wanderley Godo e Silvia T. M.Lane (orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (76): 31-40, fev. 1991.

COELHO, N. N. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens Indo-Européias ao Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Ed. Ática S.A. , 1991.

COLEÇÃO CLÁSSICA. *A galinha dos ovos de ouro*. Ed. Testa, sl Edições Cromocart. Ind. Brasil, Constan L.A.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

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

DA ROS, S. Z. *Imagem discursos e dialogismos: questões metodológicas*. In: DA ROS, S.Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A.V.. *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUPE/CED/UFSC, 2006.

DEBUS, E. S. D. . *Contar histórias: um exercício de prazer*. Síntese de qualificação da Educação Infantil, Florianópolis - SC, p. 46-47, 2000.

DEBUS, E. S. D. . *As condições de produção da leitura literária na educação infantil. O caracol do ouvido - caminhos da arte educação*, São Paulo, 2002.

DIRINGER, D. *A escrita*. Lisboa: Editorial Verbo, 1968.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei promulgada no ano de 1990. *Prefeitura municipal de Itajaí*. Secretaria da criança e do adolescente, maio de 2002.

ENCICLOPÉDIA WIKIPÉDIA. *James Matthew Barrie*. Disponível no site: [http://pt.wikipedia.org/wiki/James\\_Matthew\\_Barrie](http://pt.wikipedia.org/wiki/James_Matthew_Barrie). Acessado em setembro 2004.

FIGUEIREDO, L. C. M. *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos* 2ª ed. São Paulo: EDUC: Vozes, 1996.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. de *Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência*. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2000.

FRANÇA, M. e FRANÇA, E.. *O Retrato*. Coleção Gato e Rato. São Paulo: Ática, 1982a.

\_\_\_\_\_. *Um belo sorriso* Coleção Gato e Rato. São Paulo: Ática, 1982b.

FRANÇA, M. e FRANÇA, E. *O caracol*. São Paulo: Ática, 1997

\_\_\_\_\_. *Pingos: Buá, Buá, o que será?* Coleção Os Pingos. São Paulo: Ática, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Pingos: você sabe guardar segredo?* Coleção Os Pingos São Paulo: Ática, 2002b.

GÉLIS J. A individualização da criança. In: Roger Chartier (org.).trad. Hildegard Feist. *História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GIGLIO, Z. G. A Subutilização da Literatura para pré-escolares do ponto de vista da Criatividade. In: ALENCAR, E. M. L. S. & VIRGOLIM, A. M. R. *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GINARDI, L. E. N. *Vida boa é a de sapo*. Jaraguá do Sul: Proempes, 2002. UNERJ.

GIRARDELLO, G. . *Contando castelos no ar: as histórias e a imaginação infantil. Síntese da Qualificação da Educação Infantil*, Florianópolis, SC, v. 1, p. 49-50, 2000.

\_\_\_\_\_. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In: LENZI, L. H.C.; DA ROS, S. Z.; SOUZA, A. M. A. E GONÇALVEZ, M. M.. (Org.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. 1 ed. Florianópolis: Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006, v. , p. 51-62.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES 50. Relações de Ensino: Análises na perspectiva histórico- cultural*, XX (50), 2000.

HARVEY, D. A. *Condição pós- moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

KRAMER, S. (org.) *Autoria e autorização*. Campinas, SP: Papiros, 1996.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, C. *Amizade*. Coleção pelo avesso. São Paulo: Ed. BrasiLeitura, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Quem é o Saci-pererê?* Coleção folclore em contos. São Paulo: Ed. BrasiLeitura, 2004b.

MACHADO, A. M. *Contracorrente: Conversas sobre leitura e política*. Série temas vol.70. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MACHADO, A. M. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MAHEIRIE, K. *Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade*. Coleção Teses. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1994.

\_\_\_\_\_. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicol. estud*;8(2):147-153, jul.-dez. 2003.

MAHEIRIE, K. et al. O desenho de uma proposta de formação continuada de professores com oficinas estéticas. In: DA ROS, S.Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A.V.. *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUPE/CED/UFSC, 2006.

MAMEDE-NEVES, M. A.; SAMPAIO, L. Sentindo, pensando e narrando... A trama da produção do texto. *Psicol. educ*;(4):81-114, 1997.

MARGARITA GLOSSÁRIO. *Imanógrafo*. Disponível no site [www.educared.org.ar/infanciaenred/margarita/glosario.asp](http://www.educared.org.ar/infanciaenred/margarita/glosario.asp) Acessado em Junho de 2004.

MEIRA, L. *Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva*. Temas em Psicologia. N3, 1994.

MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1979.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In Antonio Merisse (org.). *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MINAYO, M. C. S. (1999). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC - ABRASCO, 5.ª Edição.

MIRANDA, W. M. (org.) *Narrativas da modernidade*. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

MOLON, S. I. Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores (as) na abordagem sócio-histórica. In: ZANATTA DA ROZ, KÁTIA MAHEIRIE E ANDRÉA VIEIRA ZANELLA (org.) *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis; NUP/CED/ UFSC, 2006.

NAMURA, M. R. *O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács*. Doutorado em Psicologia Social. PUC/SP, 2003.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. de. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Revista temas em Psicologia*. n.2, 1995

PINO, Angel . Processos de significação e a constituição do sujeito. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), São Paulo, v. 1, n. 1, p. 17-24, 1993.

\_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigostki. *Educação & Sociedade*, Campinas, S. P., v. 71, p. 45-78, 2000.

\_\_\_\_\_. Imaginário e Produção Imaginária. Reflexões em Educação. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. 1 ed. Florianópolis, SC: NUP, UFSC, 2006, v. 1, p. 49-76

PREFEITURA MUNICIPAL DE JARAGUÁ DO SUL. *Projeto político pedagógico 2002/2005*. Escola de Ensino Fundamental Ricieri Marcatto . Jaraguá do Sul, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JARAGUÁ DO SUL. *Prefeitura de Jaraguá do Sul*. Disponível no site <http://www.jaraguadosul.com.br>. Acessado em 2006.

ROBB e STRINGLE, *A história da aranha*. Série Lele da cuca. São Paulo, Ática, 2001.

ROTH, O. *Outras duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

SALEM, N. *História da literatura infantil*. 2ª ed. São Paulo: ed. Mestre Jou, 1970.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A.. *Convite a Estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SAWAIA, B. A crítica ético-epistemológica da psicologia social pela questão do sujeito. *Psicologia e sociedade*. V.10, n.2, ABRAPSO: jul./dez. 1998

SCHNEIDER, M. L. *Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública*. Dissertação. Florianópolis-UFSC, 2004

SILVA, E. *Jaraguá do Sul: A Povoação do Vale do Itapocu*. 3ª ed. Jaraguá do Sul: Gráfica Nova letra, 2005.

SILVA, N. Subjetividade. In: Marlene Neves Strey et al. (org.). *Psicologia social contemporânea*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SINPK, M. J. P. E LIMA, H. *Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação*. In: *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHUARE, M. *La Psicología Soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial progreso, 1990.

SOUZA, M. de *Chico Bento em música para os ouvidos*, Gibi, São Paulo: Ed. Globo, 2004.

\_\_\_\_\_. de ABCDa *Turma da Mônica*. São Paulo: Ed. Globo, 2006.

TEPLOV, R. M. *Aspectos Psicológicos de Educação Artística*. In: LURIA, LEONTIEV,

VYGOTSKI e outros. *Psicologia e Pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*, v.2 Lisboa: Biblioteca de Ciências Pedagógicas – Ed. Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_*História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana, Cuba: Ed. Científico-Técnica, 1987.*

\_\_\_\_\_*Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología.* Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

\_\_\_\_\_*Pensamiento e palabra.* Em: *Obras Escogidas II.* Madrid: Visor Distribuciones, p.287- 348, 1992.

\_\_\_\_\_*A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_*Obras Escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología.* 2.ed. Madri: Visor Dis. S.A., 1997.

\_\_\_\_\_*A formação social da mente.* 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_*La Imaginación y el Arte em la Infância.* Madrid – Espanha: Ediciones Akal, 1998b.

\_\_\_\_\_*Manuscrito de 29.* São Paulo Martins Fontes, 2000

\_\_\_\_\_*Psicologia Pedagógica.* São Paulo Martins Fontes, 2001.

WALTY, et al. *Palavra e Imagem: leituras cruzadas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WELLEK, R. & WARREN, A. *Teoria da literatura*, 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Publicações Europa – América, 1970.

WOOD, D. *Como as crianças pensam e aprendem.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YAHN, Mário. *Higiene Mental.* 3<sup>a</sup> ed. SP. Ed. Edigraf, 1957.

ZANELLA, A. V. & NUERNBERG, A. H. *Relações Sociais: Identificando Aspectos das Práticas Pedagógicas Promotoras de Cidadania.* In: ZANELLA, A. V. et al. (org.). *Psicologia e Práticas Sociais.* Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1997.

ZANELLA, A. V.; CORD, D. *Atuação docente e educação infantil- contribuições da Psicologia. Perspectiva: revista do centro de Ciências da Educação.* Universidade federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. V.17, n. especial. Florianópolis: editora da UFSC: NUP/CED, jul./dez. 1999.

ZANELLA, A. V. *Vygotski: contextos, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.* Itajaí: Ed. UNIVALI, 2001.

ZANELLA, A. V.; Da ROS, S. Z.; REIS, A.C. dos; FRANÇA, K. B. Doce, pirâmide ou flor?: o processo de produção de sentidos em um contexto de ensinar e aprender. *Interações estud. pesqui. psicol*;9(17):91-108, jan.-jun. 2004.

ZANELLA, A. V. “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS S.Z. (org.); MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A.V.. *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis; NUP/CED/ UFSC, 2006.

ZILBERMAM, R. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

ZIRALDO, *Joelho Juvenal*. Coleção Corpim. São Paulo: Ed. Melhoramento, 1982.

\_\_\_\_\_ *Bichinho da maçã*. Coleção Corpim. São Paulo: Ed. Melhoramento, 1983.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Sentenças incompletas.....	73
Quadro 2- Uso de sons, onomatopéias, canções e rimas.....	75
Quadro 3- Ocorrência de presumidos.....	98
Quadro 4- Falas de efeito moral.....	99
Quadro 5- Histórias contadas.....	103



## APÊNDICES

## Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Taís Danna e estou desenvolvendo a pesquisa **LITERATURA E IMAGINAÇÃO: REALIDADE E POSSIBILIDADES EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO**, com o objetivo de conhecer de que modo, as professoras utilizam a literatura em um contexto pré-escolar; se esse modo se constitui como dispositivo para a objetivação da imaginação das crianças; e que espaços há para que possa vir a ser utilizada como tal. Para tanto, serão realizadas filmagens em sala de aula e observações das atividades realizadas em diversos momentos que envolvem o contexto escolar, entre eles: eventos como festas e cerimônias, e atividades de recreação ou rotina. Gostaria de informar que estarei na escola nas quintas e sextas-feiras no período da tarde e que se houver alguma dúvida em relação ao estudo estarei disponível para conversar e tirar dúvidas, ou podem entrar em contato pelos telefones (47) 3273-5457 e (47) 9102-2592 ou [e-mailtaisdanna@hotmail.com](mailto:e-mailtaisdanna@hotmail.com)

Se você estiver de acordo que seu(s) filho(s) participe(m) ou em você participar caso seja docente, por favor, preencha seus dados abaixo e assine.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do RG número \_\_\_\_\_ autorizo participação de  
meu(s) filho(s) e autorizo a utilização do material audiovisual.  
(local e data)

Nome do(s) filho(s): \_\_\_\_\_

## Apêndice 2 – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada de Pais

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DE PAIS**

- Você tem conhecimento das atividades de literatura que são desenvolvidas na escola? Quais?
- Você já participou ou assistiu alguma atividade escolar que envolvesse a temática da literatura?
- Se filho(a) costuma relatar as atividades que vivencia na escola? Como é esse relato?
- Em casa vocês realizam atividades que envolvam a literatura? Como são estas atividades?
- Seu filho(a) cria brincadeiras a partir das histórias ouvidas em casa ou na escola?
- Seu filho(a) brinca de ser algum personagem fictício, se colocando no lugar do personagem?
- Seu filho(a) sabe contar histórias? Que histórias? Como são contadas?
- O que você entende por imaginação?
- Quais os momentos em que você compartilha com seu filho(a) no qual pode perceber que ele criou uma nova história ou brincadeira a partir do desenvolvimento de atividades literárias?

## Apêndice 3 – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada de Educadores

**APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DE EDUCADORES**

- O que você entende por literatura?
- Como as atividades de literatura são desenvolvidas?
- Como surgem as temáticas a serem trabalhadas?
- Como se dá a escolha da atividade proposta?
- Quando você seleciona um livro ou história qual é o critério que utiliza?
- Como você prepara uma história para a narração?
- Qual é o objetivo de trabalhar a literatura com as crianças desta idade?
- Como a temática “literatura” se integra no Projeto Político Pedagógico da escola?
- Existe um planejamento constante sobre a inserção da literatura no meio escolar?
- Que espaços existem na escola para o desenvolvimento das atividades de literatura?
- Há alguma influência visível de algum(ns) teórico(s) ou abordagem teoria no embasamento do trabalho proposto?
- O que você entende por imaginação criativa?
- É possível perceber que a literatura se constitui como um dispositivo para a objetivação da imaginação das crianças?
- Como as crianças se envolvem com as atividades propostas?
- As crianças verbalizam ou expressam corporalmente alguma reação em relação a situação trabalhada?