



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



**A importância da literatura na escola: reflexões sobre a arte de narrar e o
olhar pela “janela” de quem educa**

Rebeca Baia Sindeaux

Crato-CE

2019

REBECA BAIA SINDEAUX

A importância da literatura na escola: reflexões sobre a arte de narrar e o olhar pela “janela” de quem educa

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação, da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores, Currículo e Ensino.

Orientadora: profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro.

CRATO-CEARÁ

2019

Ficha Catalográfica Elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA

Bibliotecária: Ana Paula Saraiva CRB 3/1000

Sindeaux, Rebeca Baia.

S615i A importância da literatura na escola: reflexões sobre a arte de narrar e o olhar pela “janela” de quem educa/ Rebeca Baia Sindeaux.
– Crato-CE, 2019
139p.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA; Área de Concentração: Formação de Professores, Currículo e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro.

REBECA BAIA SINDEAUX

A importância da literatura na escola: reflexões sobre a arte de narrar e o olhar pela “janela” de quem educa

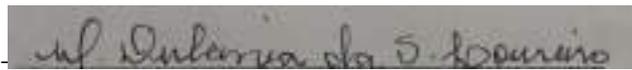
Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação, da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores, Currículo e Ensino.

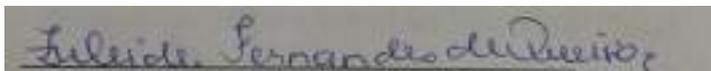
Orientadora: profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro.

Crato, 05 de julho de 2019

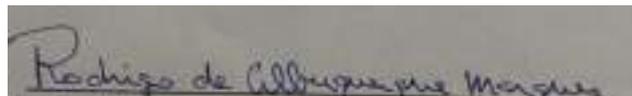
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro
Orientadora – URCA



Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz
Avaliadora – URCA



Prof. Dr. Rodrigo de Albuquerque Marques
Avaliador externo – UECE/FECLESC

AGRADECIMENTOS

À vovó Helena, que sem a sua afetuosa ajuda não teria sido possível nem a seleção deste mestrado, pois foi graças à sua disponibilidade de vir passar um tempo em minha casa afagando as bisnetas que consegui escrever o projeto para a seleção.

Ao meu companheiro de todas as horas, Thiago Moreira, que compartilha comigo a vida. Por acreditar e me incentivar sempre. E pelo fantástico trabalho de tradução – mesmo sem ser tradutor. Muitíssimo obrigada!

Às nossas filhas: Júlia e Marina que ainda muito pequenas conseguem ser compreensivas. Por terem me escolhido e me possibilitado ser melhor, por me darem tanto amor. Ter duas filhas me dá ainda mais força para lutar contra todo tipo de opressão!

Aos meus pais (Elenilce e Júlio) que sempre me incentivaram, e com muito amor dedicaram seu tempo a acolher as netas em sua casa em férias e feriados para que eu tivesse condições de escrever; além das vezes que viajaram para cá só para matar a saudade e nos alegrar.

Aos meus familiares que sempre me apoiaram e acreditaram em mim, em nome da tia/comadre Eudenia Baia, as primas Laura Baia e Larissa Baia que vieram prestigiar a defesa. A todos que colaboraram para que este trabalho fosse realizado: especialmente as professoras que participaram da pesquisa, a escola que me acolheu, sem elas esta pesquisa jamais poderia ter sido como foi. Aqueles que colaboraram com as transcrições: Larissa Baia, Anastácio Neto e Rayane Alves.

Às amigas e amigos queridos que sempre estiveram ao meu lado durante toda uma caminhada: Marteana Ferreira, Eliacy Saboya, Thiago Chagas, Fabiano Barbosa (que trouxe toda família para a defesa – Ana, Laura e Cecília), Érico Nobre, Elisabete Pacheco, Alexandre Lucas.

Amigxs que o mestrado me deu: Rosália (Maria Belo), Ítalo Bandeira, Alice de Freitas, Leilson Barros, Osvaldo Bezerra, José de Caldas, Kátia Moura. E o Alexandre Ribeiro, que foi um grande presente, que muito nos ensinou!

Às professoras e professores do Mestrado Profissional em Educação da URCA.

À minha orientadora Dulcinea Loureiro, pela liberdade e por me fazer pensar!

À professora Zuleide Queiroz e ao professor Rodrigo Marques pelas colaborações generosas e afetuosas ao meu trabalho.

À professora e contadora de histórias Regina Machado por seus subsídios teóricos, pela experiência no Boca, pelas preciosas contribuições na qualificação.

A todxs amigxs que prestigiam minhas conquistas cotidianamente e àqueles que puderam participar da defesa.

Dedicatória

Aos meus amores: vovó Helena, mamãe, Júlia, Marina e Thiago.

A arte de narrar promove encontros, e é graças a esta belíssima arte milenar que hoje estamos todxs juntxs aqui para mais um feliz encontro.

Foi mediado pelo interesse na literatura, seja ela oral ou escrita, que nos encontramos e nos reencontramos.

Um encontro de partilhas, aprendizagens, vivências e experiências, em que cada um de nós podemos nos relacionar com as narrativas.

Estou muito feliz com nossos encontros! E tudo que vivemos, compartilhamos, estudamos, experienciamos, só foi possível pelo envolvimento e amor a esta temática tão essencial, que nos humaniza, porém tão negligenciada nos espaços educacionais.

Desejo que possa haver cada vez mais aprendizagem, desenvolvimento e encontros mediados pela arte de narrar.

Eu diria:

Tempo, histórias e café: a arte de unir as pessoas.

RESUMO

No âmbito da escola, do ponto de vista pedagógico, é importante destacar que se faz necessário superar a forma tradicionalmente trabalhada com a literatura em sala de aula, em que a mesma não passa de “pretexto” para o estudo da língua portuguesa e/ou “interpretação” textual. Tais práticas acabam por deixar de lado as possibilidades estéticas, culturais e emancipatórias com as quais a literatura se apresenta ao conjunto da humanidade. Nesse sentido, as narrativas apresentam uma atribuição superior, as quais proporcionam fruição e experiências que alargam as vivências das crianças. Contar histórias é uma arte milenar, que representa uma necessidade humana. Por isso, as narrativas se apresentam como uma demanda do ser humano de entender a realidade, a vida e a si mesmo, dando significado e ressignificado ao mundo – nos contextualizam. Através da literatura a criança tem acesso ao mundo, por meio das possibilidades de se apropriar dos objetos da cultura e da história humana, bem como de recriar a realidade. Entende-se, portanto que o uso das histórias enriquece e garante às meninas e meninos a possibilidade de adquirir uma forma de se expressar, de reelaborar seus conflitos, de se reconhecer e de se colocar no mundo de forma social, histórica e cultural. Levando em consideração as discussões ora levantadas, podemos defender a proposta de trabalho com a arte de contar história para a educação das crianças, tendo como perspectiva de colaborar com a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas. Deste modo, o presente trabalho versa sobre a relevância de se trabalhar com a arte de contar histórias como prática pedagógica na educação infantil. Assim, o presente trabalho desenvolveu uma pesquisa de abordagem qualitativa, em qual buscou realizar uma ação que contribuísse, através do desenvolvimento de uma intervenção teórico-prática, com a formação dos(as) educadores(as). Trata-se, portanto, de uma pesquisa participante e teve como objetivo elaborar uma proposta formativa junto às educadoras, visando valorizar a arte de contar de histórias como ferramenta pedagógica para o trabalho com a literatura infantil. Para melhor organização o trabalho foi dividido em três capítulos, o primeiro trata sobre a literatura enquanto arte e as contribuições do trabalho com as narrativas para o desenvolvimento infantil; o segundo e o terceiro capítulos correspondem à pesquisa de campo, relatos e análises dos dados que emergiram do contato direto com os sujeitos da pesquisa.

Palavras-chaves: Literatura infantil; Arte de contar história; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Within the scope of the school, from the pedagogical point of view, it is important to highlight that it is necessary to overcome the way traditionally worked with literature in the classroom, where it is nothing more than a “pretext” for the study of Portuguese and / or English. "textual interpretation. Such practices leave aside the aesthetic, cultural and emancipatory possibilities with which literature presents itself to the whole of humanity. In this sense, the narratives have a superior attribution, which provide enjoyment and experiences that extend the experiences of children. Storytelling is an ancient art that represents a human need. Therefore, narratives present themselves as a demand of the human being to understand reality, life and oneself, giving meaning and resignification to the world - they contextualize us. Through literature the child has access to the world, through the possibilities of appropriating the objects of culture and human history, as well as recreating reality. Therefore, it is understood that the use of stories enriches and guarantees girls and boys the possibility of acquiring a way of expressing themselves, re-elaborating their conflicts, recognizing themselves and placing themselves in the world in a social, historical and cultural way. Taking into consideration the discussions raised above, we can defend the proposal of working with the art of storytelling for the education of children, with the perspective of collaborating with their learning and development. Thus, the present work deals with the relevance of working with the art of storytelling as a pedagogical practice in early childhood education. Thus, the present work developed a research of qualitative approach, in which it sought to perform an action that contributed, through the development of a theoretical-practical intervention, with the formation of educators. It is, therefore, a participant research and aimed to elaborate a formative proposal with the educators, aiming to value the art of storytelling as a pedagogical tool for the work with the children's literature. For better organization the work was divided into three chapters, the first one deals with literature as art and the contributions of work with narratives to child development; The second and third chapters correspond to field research, reports and analysis of data that emerged from direct contact with the research subjects.

Keywords: Children's Literature; Art of storytelling; Child development.

Sumário

I – INTRODUÇÃO	10
II – A literatura infantil e a arte de contar histórias	25
2.1. A arte da palavra: a concepção estética da literatura infantil	25
2.2- As narrativas e as possibilidades de contribuições ao desenvolvimento infantil	35
2.3- Quem conta um conto, aumenta o encanto: a importância da arte de contar histórias na educação de crianças	44
III – Senhor de todos os destinos: o “tempo nos dá todas as respostas, se pudermos ser pacientes”	53
Tempo de escolha: por que escolhi esta instituição?	54
Tempo de observar e aprender	56
Tempo de escuta do cotidiano	67
Tempo de planejar	70
IV – Vivências e troca de experiências: “[..] agora eu era o rei, era o bedel e era também juiz, e pela minha lei a gente era obrigada a ser feliz”	73
Tempo de intervir – Vivências e troca de experiências	73
Tempo de escuta: dialogando com as educadoras	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista	107
ANEXO A – O conto do carpinteiro	108
ANEXO B – O príncipe Adil e os leões	109
ANEXO C – Fátima, a fiandeira	114

ANEXO D – Diretrizes curriculares para a educação infantil.....	117
ANEXO E – Quadro de planejamento	118
ANEXO F – Tempos que não podem faltar	119
ANEXO G – As terras de aimará	120
ANEXO H – Material das oficinas.....	121
ANEXO I – História sem fim.....	124
ANEXO J – Uma fábula sobre a fábula	126
ANEXO K – O manto de pele de búfalo	128
ANEXO L – Perfil das educadoras.....	130
ANEXO M - Experiência	131
ANEXO N – Abre-te suzana	132
ANEXO O – O quebrador de pedras	138

I – INTRODUÇÃO

“Eu vou te contar uma estória, agora, atenção!
Que começa aqui no meio da palma da tua mão
Bem no meio tem uma linha ligada ao coração
Quem sabia dessa estória antes mesmo da canção?
Dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão”.
(Uma Estória – Paulo Tatit/Zé Tatit – Palavra Cantada)

Levando em consideração a metáfora feita pela professora e contadora de histórias Regina Machado (2015) sobre o olhar pela janela de que cada estudioso se debruça, coloque-me a olhar a paisagem do meu objeto de estudo, com olhar pela janela de educadora/contadora, que se fortaleceu e se formou também neste processo de pesquisa. Pretende observar e compreender para além da aparência, buscando compreender a essência. Trago comigo minhas experiências de vida, que durante toda a minha infância, juventude e vida adulta foi mediada por narrativas. Histórias contadas por minha avó Helena (materna), pelo meu primo Anchieta e todos aqueles que fizeram parte da minha vida e colaboraram para a formação do meu repertório de histórias, que compõem minha memória afetiva. E as histórias que contei, li e ouvi durante minha trajetória pessoal e profissional.

Além de minhas vivências e experiências pessoais em torno das narrativas, também tive a oportunidade de trabalhar em dois momentos muito importantes para minha formação pessoal e profissional. Primeiro como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual ouvi muitas histórias de vida, de peleja com a vida, da luta diária para manter a vida. E quase todos os dias lia um poema para acolhê-los, o nosso poeta favorito era Patativa do Assaré, que nos falava ao coração, sabia de nossas angústias pessoais e sociais e também nos divertia. Enchia-nos de esperança ao nos fazer entender que éramos nordestinos sim, nordestinados nunca (poemas de Patativa). Outra prática cotidiana era a leitura/recital de poesias – realizada por eles(as) e por mim – que ficavam guardadas dentro de uma caixinha com vários poemas e letras de música, estes momentos sempre suscitava muitas conversas, pois os(as) educandos(as) sempre lembravam de alguma história para contar.

O outro momento foi quando estive atuando na Educação Infantil e tive a experiência de desenvolver um trabalho com a literatura na escola, através do projeto “Leitura ao bel-prazer”, nossa intenção com o projeto era despertar nas crianças o desejo e o prazer da leitura, em que pudessem ler “sem obrigações”. Algumas das atividades que desenvolvíamos eram de ler e contar histórias para as crianças, e as crianças liam e contavam umas para as outras. Organizávamos bazares de livros, montávamos esquetes com as crianças, e sempre eu pensava em uma história para contar. Uma coisa me incomodava muito – ou seria melhor

perguntar por que o projeto incomodava!? Quase ninguém “entendia” como um projeto poderia incentivar a leitura se as crianças não precisam fazer alguma atividade (de preferência escrita) após uma leitura ou de uma narrativa. Depois dos piqueniques literários não se solicitava das crianças qualquer produção. Só conversa, o que a muitos pode parecer “enrolação”! Parecia não ser possível a formação estética das crianças, a apropriação da cultura.

Estas questões me inquietavam bastante, pois gostava muito do trabalho com a arte literária, a arte de narrar, que só descobri depois enquanto arte milenar. E que inclusive mediou minhas relações familiares, mas eu não a reconhecia como o que desenvolvia com as crianças. Contudo, percebia o encantamento, a felicidade e o envolvimento delas com as histórias, questionavam, reelaboravam, até que então decidi me dedicar a estudar, aprofundar e compreender melhor sobre as contribuições do trabalho com a literatura infantil através da prática de contar história, para o desenvolvimento e formação das crianças.

No âmbito da escola, do ponto de vista pedagógico, é importante destacar que se faz necessário superar a forma tradicionalmente trabalhada com a literatura em sala de aula, em que a mesma não passa de “pretexto” (LAJOLO, 1985) pra o estudo da língua portuguesa e/ou “interpretação” textual, em que se criam apenas condições para que o texto literário seja aporte à alfabetização. Tais práticas acabam por deixar de lado as possibilidades estéticas, culturais e emancipatórias as quais a literatura se apresenta ao conjunto da humanidade. Nesse sentido, as narrativas apresentam uma atribuição superior ao proporcionar fruição e experiências que alargam as vivências das crianças. Portanto, a função da literatura infantil está para além da formação de leitores, visto que a mesma “assume função estética e apresenta-se como elemento cultural fundante no processo de emancipação do sujeito, pois além de proporcionar a fruição do texto e a necessidade pela leitura, amplia as possibilidades de experimentação, enriquecendo as vivências infantis” (RIBEIRO, GIROTTO, 2014, p. 30).

A aprendizagem e o desenvolvimento da criança estão associados à aquisição de artefatos culturais e científicos construídos e acumulados historicamente, através da mediação realizada por indivíduos e processos sociais. Desta feita, a internalização da linguagem participa ativamente do processo de socialização do ser humano, da mesma maneira, dialeticamente, a socialização contribui igualmente para o desenvolvimento da linguagem, no movimento da complexificação dos pensamentos, desenvolvimento da memória, da abstração e da criatividade. “Dominar a língua materna é pré-requisito para o uso da fala em níveis cada vez mais desenvolvidos que permitam a criança expressar com maior clareza seus

pensamentos, interesses, seu ser e sua compreensão do mundo que está a descobrir” (ARCE, SILVA, VAROTTO, 2011, p.47).

Entendemos que toda ação/atividade humana é uma construção histórica, cultural e social, em vista disso não se nasce “homem”, torna-se, e este tornar-se – a humanização – dá-se por meio de processos de aprendizagem e desenvolvimento¹. “Essa premissa aponta o reconhecimento de que os homens não nascem ‘humanos’ e, ao mesmo tempo, postula a humanização como produto histórico-social, quer do ponto de vista filogenético ou ontogenético” (MARTINS, 2014, p.131). Aprende-se a linguagem, a falar, a pensar melhor, os comportamentos socioculturais e tais aprendizagens nos levam a níveis cada vez mais elaborados de desenvolvimento (formação social da mente), em uma perspectiva vigotskiana de que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Assim,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKII, 2001, p. 115).

Logo, considerando que a educação é o ato de transmitir intencionalmente a humanidade a cada indivíduo singular (SAVIANI, 2008b), é mister reconhecer que a infância é um momento preliminar de excepcional importância. Como nas comunidades primitivas a criança passava basicamente seu tempo com a família, a educação se dava a partir da interação com os pais e familiares, através do contato, do cuidado, das brincadeiras e da oralidade. Na atualidade, todavia, crianças vão cada vez mais cedo para creche e sua educação passa a ser também mediada pelos(as) educadores(as). Desta maneira, desde a mais tenra idade, as histórias, ainda que de forma espontânea e assistemática – no âmbito familiar –, e de maneira planejada e intencional – no âmbito escolar – fazem parte da educação e socialização das crianças.

Nos primórdios da humanidade, nas culturas tradicionais, a principal forma de se preservar as experiências de antepassados e de colocá-las para as novas gerações se deu pela

¹ Sabe-se que a educação praticamente é concomitante com a própria existência humana (Saviani, 1994). E a gênese da humanidade dá-se a partir do trabalho, momento no qual o homem deixa de ser meramente um ser biológico, determinado pela natureza, passando a transformá-la, modificando-a ao mesmo tempo em que também é modificado nesse processo dialético de transformação mútua: homem/natureza. O trabalho é “a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à sua reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no e pelo trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho” (LESSA, 2002, p. 27).

arte de contar histórias. O fato de ser a tradição oral anterior à linguagem escrita e mesmo à pictográfica fez com que muitas histórias tenham sido contadas antes mesmo de poderem ser registradas. É importante salientar que,

Se o ato de sonhar não é uma exclusividade dos humanos, contar histórias é uma arte milenar exclusiva das sociedades humanas. Foi graças à tradição oral que muitas histórias se perpetuaram, sendo transmitidas de uma geração para outra. Tudo começou em uma caverna, quando os primeiros caçadores e coletores se reuniram em volta das chamas da fogueira para contar uns aos outros, sobre suas aventuras na luta pela sobrevivência, para dar voz à percepção fenomenológica dos eventos naturais e sobrenaturais, e, assim, entrar em conformidade com a ordem social e cósmica. Algumas dessas histórias ficaram registradas nas paredes das cavernas e ainda resistem às intempéries acontecidas durante os milhares de anos (FARIAS, 2011, p. 19).

No mundo moderno e contemporâneo, no ocidente, as relações sociais se complexificaram e o conhecimento humano acerca do mundo se ampliou e se diversificou. Conceitos como o de infância então passam a fazer parte do entendimento de mundo, conseqüentemente, a tradição oral de contar histórias começa a contemplar também essa nova conformação. Se na Idade Média a criança é considerada um adulto em miniatura e as narrativas para elas são as mesmas contadas aos adultos, a partir da Modernidade, em especial com o advento da burguesia, são levadas em consideração as especificidades da educação e moralização dos futuros integrantes da sociedade que se desejava, mediante o qual o caráter ideológico do tratamento dos contos é enaltecido. Assim,

Recorria-se aos contos para encantar os pequenos, mas, sobretudo, para ensinar as virtudes necessárias à “boa formação” da criança. Isso não destoava das concepções escolares acerca da infância que se pretendia formar no período: a criança moralizada, gentil, polida e acima de tudo civilizada. O modelo burguês é evidenciado e investe-se na ideia da criança idealizada, do vir a ser do futuro adulto útil e ajustado aos conceitos civilizatórios. (VALDEZ, COSTA, 2013, p.166).

É importante destacar que ideologias marcam as histórias com um conjunto de concepções de mundo, no caso dos contos clássicos, por exemplo, de sociedades pré-cristãs e cristã-burguesas (DINIZ, 1995). E, como assegura Coelho (2000, p. 27-28), “[...] conhecer a literatura que cada época destinou às crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...)”. O fato é que as histórias, frutos de determinado tempo e de concepções de mundo, educavam para atender as necessidades de formar os indivíduos de cada época. Um grande problema reside, então, na seleção de histórias que podem reforçar costumes/práticas não mais aceitáveis ou em discussão avançada na contemporaneidade, podendo debilitar a construção da criticidade².

² “A ideologia dominante do sistema social estabelecido se afirma fortemente em todos os níveis, do mais baixo ao mais refinado” (MÉSZÁROS, 2004, p. 59).

Considerada como sujeito distinto do adulto, a criança passa a ter a possibilidade de histórias exclusivas às suas necessidades – da época – e ao conseqüente surgimento da literatura infantil³. E a escola acaba sendo um espaço fundamental para a relação entre essa literatura, educação e a formação dos futuros leitores, através do contato com histórias de outros lugares, de fábulas, contos, poesia, até os dias hodiernos.

O interesse em desenvolver uma pesquisa que verse sobre a arte contar história como estratégia pedagógica para o trabalho com a literatura infantil vem das vivências no período que atuei na Educação Infantil na Escola Municipal Projeto Nascente, na cidade de Fortaleza, ocasião em que desenvolvemos diversos projetos ligados à literatura e ao prazer pela leitura. Compreendemos que o contato com boas histórias e com os livros proporciona encantamento, desperta a fantasia e a imaginação criadora, além de enriquecer a criatividade mediante o contato com elementos novos que podem vir a compor seu entendimento sobre o mundo.

Nossa experiência profissional corrobora a tese de que a aprendizagem das crianças e a formação do hábito de ler são significativamente potencializadas com a arte de contar de histórias. No entanto não se trata de qualquer história, pois a literatura apropriada possibilita ao seu leitor infantil perspectivas de vinculações que permitem dar entendimento e sentido àquilo que lê. Outrossim o livro infantil “[...] estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor” (CADEMARTORI, 2010, p. 17).

Destacamos, desta maneira, a importância e a relevância de se contar histórias⁴ para os bebês, para as crianças bem pequenas e para as pequenas⁵, momento privilegiado de viver encantamentos, de experimentar sentimentos diversos, aguçar a imaginação, de estreitar laços, ampliar o conhecimento de mundo e universo vocabular, de repensar e enfrentar seus conflitos, a partir do envolvimento com os dilemas dos personagens. Entretanto, cabe ressaltar a necessidade de uma leitura/observação crítica acerca das obras infantis e de que o contador precisa ampliar seu próprio universo a fim de respeitar a inteligência e a sensibilidade das

³ “Historicamente, a literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário, é espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel na formação de leitores, que cabe a escola realizar” (CADEMARTORI, 2010, p. 13).

⁴ “Reconhecer a importância e relevância de contar histórias para crianças pequenas não é algo novo. Ao recorreremos às publicações de autores pioneiros no estudo desta faixa etária, nos séculos XVIII e XIX, como Pestalozzi, Froebel, Montessori, Pape-Carpentier e outros, encontramos pistas que enfatizam a ‘hora do conto’ como uma atividade relevante na educação de crianças pequenas” (VALDEZ, COSTA, 2013, p. 166).

crianças, bem como perceber o caráter ideológico, ou seja, as concepções de homem e de sociedade que permeia os contos clássicos.

No período que atuamos na Educação Infantil, percebemos que, muitas vezes, a prática de contar histórias é relegada a segundo plano ou até mesmo desconsiderada em toda a sua potencialidade por parte dos (as) educadores (as). O desejo de compreender essa questão acaba se aliando à vontade de trazer à tona a fascinação no ato de contar história, que pode resgatar emoções, fantasia e imaginação. Espera-se que, de certo modo, boas contações de história possam incentivar o desejo de aprender a ler, de ter no ato da leitura a busca do encantamento que o ouvir história pode disponibilizar, e proporcionar o desenvolvimento infantil a partir das possibilidades da imaginação criadora, pois

No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009b, p. 14).

Assim, destacamos a relevância de uma formação de educadores que contemple o entendimento sobre o processo de desenvolvimento infantil, bem como a formação da linguagem, além da especificidade de trabalhar com a arte de contar história para a formação não só de leitores e produtores de texto, mas de indivíduos capazes de intervir nas relações sociais e produzir novos conhecimentos. Tendo em vista que, a literatura possibilita o desenvolvimento integral, o que de certo modo colabora com o desenvolvimento de diferentes habilidades, inclusive no processo de aquisição da escrita, na perspectiva do letramento, em que a criança reconhecia, por via da literatura, a função social da escrita. Neste caminho Ribeiro e Girotto (2014, p.26) colocam a literatura infantil como aquela que poderia motivar o processo de desenvolvimento infantil, mais especificamente, “o desenvolvimento de capacidades psíquicas humanas, tais como a memória, raciocínio lógico e a imaginação, [...] por meio da apropriação da leitura, tomada aqui como atividade fundamental nesse processo, com base nos pressupostos definidos por Vigotski”.

Como docente e contadora de histórias, pude perceber questões instigantes as quais pareceram valer a pena o estudo e intervenção, a saber: (i) entender, a partir das práticas do(as) educadores(as), como eles significam a literatura infantil, qual o real valor dado a esta literatura?; (ii) quais as demandas e as dificuldades que os professores enfrentam ao trabalhar

com a literatura e a arte de contar histórias?; (iii) como se dá a prática do(as) educadores(as) sobre a momento da hora da história?

Desta forma, a presente pesquisa tem por objetivo geral elaborar uma proposta de intervenção junto aos (as) educadores (as), visando valorizar a arte de contar história como ferramenta pedagógica para o trabalho com a literatura infantil. Como objetivos específicos: analisar a prática docente dos (as) professores (as) das turmas do Infantil de uma Instituição de educacional da cidade do Crato – CE (Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental – E.E.I.E.F.) no que concerne ao uso da literatura infantil e da arte de contar histórias para subsidiar a formação continuada dos mesmos; e estruturar o trabalho com a arte de contar história como prática pedagógica para o trabalho com a literatura infantil, com o desenvolvimento de uma metodologia teórico-prática, a qual será organizada através de um curso de formação para os (as) professores (as).

Diversos autores que escrevem sobre metodologia – Gil (2002), Minayo (2004), Severino (2007) – destacam a importância do método para a produção do conhecimento científico. “Etimologicamente, método significa caminho para se chegar a um fim. Assim, método científico pode ser entendido como [...] o conjunto de procedimentos que ordenam o pensamento e esclarecem acerca dos meios adequados para se chegar ao conhecimento” (GIL, 2002, p.31). Para Minayo (2004, p. 22), metodologia é entendida como o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade. Logo,

[...] a metodologia ocupa lugar central no interior das teorias sociais, pois ela faz parte intrínseca da visão de mundo veiculada na teoria. Em face da dialética, por exemplo, o método é o próprio processo de desenvolvimento das coisas. Lênin nos ensina que o método não é a forma exterior, é a própria alma do conteúdo porque ela faz a relação entre pensamento e a existência e vice-versa (Idem, ibidem).

Deste modo, a metodologia abrange tanto as técnicas como as concepções teóricas de abordagem, além das possibilidades criativas do pesquisador (MINAYO, 2004).

Para a referida autora, a pesquisa é entendida como “atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (Idem, p. 23).

Assim, o referente trabalho pretende desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa⁶, em que as questões dos significados e das intencionalidades aparecem como

⁶ “Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*, de *abordagem qualitativa*, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa,

inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais (MINAYO, 2004, p. 12). Neste sentido,

A discussão crítica do conceito de “metodologias qualitativas” nos induz a pensá-las não como uma alternativa ideológica às abordagens quantitativas, mas a aprofundar o caráter do social e as dificuldades de construção do conhecimento que o apreendem de forma parcial e inacabada.

Portanto, como ressalta a autora supracitada (2004), a rigor qualquer investigação social precisaria considerar uma característica fundamental do seu objeto: o aspecto qualitativo.

[...] Isso implica considerar sujeito de estudo: *gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados*. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação (MINAYO, 2004, p. 22).

Por conseguinte, entendendo que as ciências sociais – “enquanto consciência possível” –, ao estarem imbricadas às questões sociais da época, tem seus limites colocados “pela realidade do desenvolvimento social”, portanto, “tanto os indivíduos como os grupos e também os pesquisadores são dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico” (Idem, p. 21).

Logo, seguindo esta perspectiva teórico-metodológica, buscou-se pensar a realidade do objeto de pesquisa a partir do método dialético. Pois, “enquanto o materialismo dialético histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real” (MINAYO, 2004, p. 65).

Na tentativa de compreender o processo sócio histórico a partir do seu dinamismo, provisoriedade e transformação, a dialética procura abranger a prática social empírica dos indivíduos em sociedade e realizar a crítica das ideologias, ou seja, “[...] do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo” (ibidem).

Partimos da compreensão de que “toda vida humana é social” e por isso está aberta a mudanças, a transformações, portanto “toda construção social é histórica” (MINAYO, 2004, p. 67-68).

Minayo (2004, p. 86) ressalta que a opção pela abordagem dialética “não é apenas uma postura ideológica”, tendo em vista que Demo (1985) a coloca como a metodologia específica das Ciências Sociais por possibilitar uma análise dos fenômenos históricos.

Sua opinião se baseia na observação da realidade social e na adequação a ela da visão dialética que privilegia: (a) a contradição e o conflito predominando sobre a harmonia e o consenso; (b) o fenômeno da transição, da mudança, do vir-a-ser sobre a estabilidade; (c) o movimento histórico; (d) a totalidade e a unidade dos contrários (1985; 86-100) (MINAYO, 2004, p. 86).

Contribui também Konder (2008, p. 85):

A dialética – observa o filósofo brasileiro Gerd Bornheim – “é fundamentalmente contestadora”. Ninguém conseguirá jamais domesticá-la. Em sua inspiração mais profunda, ela existe tanto para fustigar o conservadorismo dos conservadores como para sacudir o conservadorismo dos próprios revolucionários. O método dialético não se presta para criar cachorrinhos amestrados. Ele é, como disse o argentino Carlos Astrada, “semente de dragões”.

Desta maneira, a perspectiva dialética nos dá possibilidades de contestar os modelos postos, entender a problemática que envolve o trabalho com a literatura infantil na busca da essência da questão, tendo em vista que se pretende colaborar efetivamente para uma transformação que leve em consideração as questões trazidas pela realidade concreta do campo de pesquisa. E que se possam perceber os conflitos e as contradições que envolvem o trabalho com essa literatura no interior da sala de aula. Assim se poderá – partindo da realidade – propor uma mudança necessária ao desenvolvimento de um trabalho efetivamente de qualidade para as crianças, e assim colaborar com a formação ampla das mesmas.

Para este caminho, “tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos participantes no processo de pesquisa” (GIL, 2008, p. 31). Assim,

[...] sentido distanciam-se dos princípios da pesquisa científica acadêmica. A objetividade da pesquisa empírica clássica não é observada. Os teóricos da pesquisa-ação propõem sua substituição pela “relatividade observacional” (Thiollent, 1985, p.98), segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados. Seus teóricos, por outro lado, associam-na à postura dialética, que enfoca o problema da objetividade de maneira diversa do positivismo. A dialética procura captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir. Privilegia, pois, o lado conflituoso da realidade social (Idem, *ibidem*).

Portanto, a relação entre os sujeitos da pesquisa não acontece pela mera observação do pesquisado pelo pesquisador, mas os dois “acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia somente em ciências naturais” (Demo, apud GIL, 2008, p. 31).

Por isso quando propusemos a pesquisa, a pretensão era de realizar uma ação que viesse a colaborar, através do desenvolvimento de uma intervenção teórico-prática, com a

formação continuada dos(as) educadores(as) que atuam na educação infantil. A intenção seria destacar a importância de analisar as práticas dos(as) educadores(as) com relação ao trabalho com literatura, e desta maneira buscar as melhores possibilidades de explorá-las a fim de que contribuam para o desenvolvimento das crianças, sendo central para isto a prática de contar de história. Portanto, a ideia era realizar uma pesquisa-ação, que vem a ser um tipo de pesquisa na qual o pesquisador se envolve com os sujeitos pertencentes ao campo, observa, coleta informações, reflete junto com o grupo. Nesse tipo de pesquisa, o intuito é de que haja uma transformação no campo investigado, em que o diálogo reflexivo entre pesquisador e pesquisado resulte em uma proposta de ação que contribua para a modificação na realidade na qual estão inseridos. Porém, no decorrer da pesquisa de campo, muitos aspectos foram se alterando, a pesquisa tomou rumos diferentes, modificou-se no processo de ação e relação com os sujeitos envolvidos. O grupo de professoras que fizeram parte da pesquisa acabou abrindo outra vertente para o nosso trabalho, porque diante de suas exaustivas jornadas e demanda de trabalho não encontravam condições de tempo para construir junto da pesquisa a intervenção. Portanto, não se pode configurar uma pesquisa-ação, porém como a intervenção foi pensada mediante as demandas e questões trazidas pelas educadoras no momento da observação e de conversas informais, reconhecemos, assim que nossa pesquisa ganhou caráter de pesquisa participante, por compreender que “A pesquisa participante consiste numa investigação efetivada a partir da inserção e na interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigado” (Peruzzo, 2017, p. 165).

Para fins de esclarecimento e fundamentação, recorreremos a Cicilia Peruzzo (2017) quando busca fazer uma síntese juntando as concepções⁷ sobre a investigação participante, que implica em:

- a) Na presença constante do observador no ambiente investigado, para que ele possa “ver as coisas de dentro”.
- b) No compartilhamento, pelo investigador, das atividades do grupo ou do contexto que está sendo estudado, de modo consistente e sistematizado – ou seja, ele se envolve nas atividades, além de co-vivenciar “interesses e fatos”.
- c) Na necessidade, segundo autores como Mead e Kluckhohn, de o pesquisador “assumir o papel do outro” para poder atingir “o sentido de suas ações” (Haguette, 2005:72-73) (Idem, p. 165).

A amplitude do universo de pesquisa e intervenção decorre da necessidade de generalização da arte de contar história como prática pedagógica para o trabalho com a

⁷ “Teresa M. F. Haguette (2005), elenca as definições clássicas de pesquisa participante formuladas por Eduard C. Lindeman,⁴ Morris G. Schawrtz,⁵ Florence Kluckhohn⁶ e Severyn T. Bruyn⁷ e observa que cada autor indica um pressuposto específico essencial à pesquisa participante” (Peruzzo, 2017, p. 165).

literatura infantil em ambiente escolar. Agir junto aos educadores(as) contemplaria mais crianças, dado que cada docente atuaria como um novo mediador das questões discutidas, disponibilizando maior acesso à história e literatura infantil.

Desta forma, a pesquisa se dividiu em cinco momentos:

a) O primeiro momento foi destinado ao estudo das obras referentes à fundamentação teórica necessária à abordagem do tema. Esse momento contempla tanto a fundamentação epistemológica do tema, com o estudo dos processos de desenvolvimento infantil, bem como os trabalhos ligados diretamente à literatura Infantil e a arte de contar histórias. Para tanto, tomamos como base as fundamentações de Vigotski (1998, 2001, 2009), para compreender a formação da linguagem e do pensamento da criança, bem como as contribuições dos estudiosos da psicologia histórico-cultural que tratam especificamente sobre o desenvolvimento infantil, a saber: Alessandra Arce, Débora Silva e Michele Varotto (2011), Lígia Márcia Martins (2011 e 2018), Maria Cláudia da Silva Saccomani (2016). No que concerne aos estudos sobre a literatura infantil, recorreremos a Cecília Meireles (2016), Fanny Abramovich (1997), Lígia Cademartori (2010), Nelly Novais Coelho (1991), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984 e 1998), Ricardo Azevedo (1999 e 2001). Para as contribuições referentes à arte de contar histórias, destacando suas implicações e particularidades, buscaremos as contribuições de Betty Coelho (1991), Celso Sisto (2010 e 2015) Diane Valdez e Patrícia Lapot Costa (2013), Gislayne Avelar Matos e Inno Sorsy (2007) e Regina Machado (2015).

Portanto, fizemos o uso da pesquisa de cunho bibliográfico a fim de realizar uma revisão da literatura referente às categorias e a fundamentação epistemológica do tema. Como destaca Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

De acordo com Minayo (2004, p. 99) “Ao nível da pesquisa qualitativa os instrumentos de trabalho de campo são: o roteiro de entrevista, os critérios para observação participante e os itens para discussão de grupos focais”.

b) Desta maneira, o segundo momento consistiu em conhecer os sujeitos e se apropriar do campo, no caso uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (E.E.I.E.F.) – Instituição Educacional na cidade do Crato - CE, que visou, dentre outras coisas, coletar os

dados necessários à posterior proposta de intervenção. O momento da coleta de dados intencionou: (i) observar e analisar o cotidiano das educadoras objetivando conhecer as reais condições do trabalho com a literatura infantil; (ii) interagir com os sujeitos e participar do cotidiano da escola; (iii) conviver com as educadoras e com as crianças e relembrar/reviver minha experiência como professora da educação infantil.

Conforme Minayo (2004, p. 107), o trabalho de campo é composto por duas categorias principais: as entrevistas que “[...] fazem parte da relação mais formal do trabalho de campo em que intencionalmente o pesquisador recolhe informações através da fala dos atores sociais”, e a observação participante “[...] como o momento que enfatiza as relações informais do pesquisador no campo”.

Em pesquisas educacionais, segundo Lüdke (1986, p. 26), a entrevista e observação ocupam lugares privilegiados. A observação, por sua vez pode ser usada como “principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coletas”, permite uma relação pessoal e próxima do pesquisador com o fenômeno pesquisado. O que possibilita uma série de benefícios, “[...] em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. "Ver para crer", diz o ditado popular” (Idem, *ibidem*).

A observação direta consente ainda que o observador aproxime-se da "perspectiva dos sujeitos", essencial às abordagens qualitativas (Lüdke, 1986). “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (Idem, p. 26).

Portanto para o momento de conhecer o campo da pesquisa escolhemos realizar a observação participante, porque, mediante a observação de que seria possível estabelecer vínculos com os sujeitos da pesquisa, bem como de perceber o cotidiano, as relações, os afetos, a rotina, a dinâmica de trabalho e de convívio, os conflitos, as dificuldades, as relações de poder e as possibilidades de escuta e negociação.

c) O terceiro momento foi o de, a partir dos dados coletados, realizar a formação com as educadoras. As oficinas aconteceram durante três sábados letivos, dois dias no prédio da escola e o último no anexo. A formação foi de caráter teórico-prático em que se intercalavam narrativas, discussões sobre a temática, vivências e construção do imaginário. Entendemos que a intenção realizada durante a pesquisa se estabeleceu como nossa contribuição social a respeito da temática, e para fins de divulgação/ampliação e abrangência da ação, construímos

um material didático contendo a metodologia proposta, explorada e desenvolvida com as professoras.

Vale destacar que os instrumentos de coletas de dados da pesquisa foram: entrevista, observação participante, diário campo, filmagem.

No entanto, salientamos que a referida formação se constituiu em formato de oficinas e mesmo com os temas sendo retirados das demandas oriundas da escola e do diálogo com as educadoras, destacamos alguns elementos, discussões e vivências que julgamos indispensáveis à prática de narrar histórias no ambiente escolar. É necessário ter em vista que entendemos a necessidade de desenvolver tal prática enquanto direito da criança de “sentir emoções, de se divertir, de ampliar o mundo, de conhecer, de ter contato com o livro, de aguçar a curiosidade, de imaginar e criar, de lidar com conflitos, de conhecer livros e autores, de viver coletivamente, de estreitar as relações e de sentir prazer” (VALDEZ, COSTA, 2013, p. 165). Diante a constatação de que a história é importante fonte de prazer e de que contribui para desenvolvimento infantil, partindo do pressuposto que o ato pedagógico é intencional, “[...] não se pode correr o risco de improvisar” (COELHO, 2004, p. 13). Para tanto o planejamento e o conhecimento, acerca do que se está desenvolvendo, possibilita repensar estratégia e reelaborar as ações.

Outra coisa que não se pode esquecer: a prática de narrar histórias precisar fazer parte do cotidiano das crianças, que pode ter horário estabelecido ou acontecer em momentos diversificados. O imprescindível é criar momentos de encantamento, deleite, humanização.

d) O quarto momento da pesquisa foi a aplicação de entrevista após a formação, que intencionou perceber quais práticas foram assimiladas ou transformadas, e qual a presença que a arte de contar histórias e literatura infantil ocupa depois das discussões oportunizadas, bem como sobre as percepções próprias das professoras acerca de sua prática. Severino (2007, p. 124) define entrevista como

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área de Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Ainda destaca Minayo (2004, p. 107): “Ao lado da observação participante, a *entrevista* – tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de colheita de informações sobre determinado tema científico – é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo”.

A entrevista pode se estruturar de diferentes formas⁸. Neste caso, recorreremos à entrevista semiestruturada, a qual junta perguntas elaboradas (estruturadas) e livres, que o participante (entrevistado) tem a possibilidade de falar sobre o tema sugerido, sem estar ligado às questões prefixadas pelo pesquisador (HONNINGMANN apud MINAYO, 2004).

Para Minayo (2004, p. 109), o que conduz a entrevista como ferramenta privilegiada de coleta de dados para as ciências sociais é a “[...] possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesmo um deles)” e conjuntamente “[...] ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômica e culturais específicas” (Idem, p. 110).

Acrescenta a referida autora que

Essa possibilidade existe, na medida em que o comportamento social e individual obedece a modelos culturais interiorizados, ainda que de forma conflitante. Goldmann nos lembra que a consciência coletiva (de classe) só existe nas consciências individuais, embora não seja a soma delas (1967, 18) e Lukács concorda que nas consciências individuais se expressa a consciência coletiva, pois o pensamento individual se integra no conjunto da vida social pela análise da função histórica das classes sociais (1974, 66) (MINAYO, 2004, p. 112).

As técnicas, como assevera Severino (2007, p. 124), “são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias”.

e) O quinto momento consistiu em analisar a coleta de dados, com as educadoras participantes da formação; construção/elaboração do produto educacional no qual estruturamos um instrumental didático pedagógico, que consistiu na sistematização da proposta de formação destinada a professoras e professores, bem como para aqueles que têm interesse na arte da contar.

Comprendemos que a importância de realizar uma pesquisa que envolva a literatura infantil e o ato milenar de contar história está na possibilidade de contribuir efetivamente para o desenvolvimento da criança e para a formação de leitores e de sua relação com mundo da cultura, através do encantamento, do deleite que a literatura infantil e a arte de contar história desperta há anos para humanidade. Nesse sentido, Cecília Meireles (2016, p. 30) nos adverte que “conta-se e ouve-se para satisfazer essa íntima sede de conhecimento e instrução que é

⁸ “[...] Honningmann oferece a seguinte classificação: (a) sondagem de opinião [...] (b) entrevista semiestruturada [...] (c) entrevista aberta [...] (d) entrevista não-diretiva ‘centrada’ ou ‘entrevista focalizada’ [...] (e) entrevista projetiva (Honningmann: 1954)” (MINAYO, 2004, p. 108-109).

própria da natureza humana”. Na esteira dessa apreensão, está o direito da criança de conviver com histórias na escola como possibilidade de desenvolvimento e humanização.

Para tanto, o presente trabalho está organizado em três capítulos, nos quais buscamos dar conta dos elementos teóricos e práticos que apontaram para a arte de contar história como uma atividade importante para o trabalho com a literatura infantil na escola como possibilidade de contribuição para o desenvolvimento das crianças. O primeiro capítulo trata da relação entre a literatura infantil e a arte de contar histórias, destacando a literatura como arte em si, e demonstrando sua contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento infantil – em uma perspectiva histórico-cultural –, bem como destacar a magia e as possibilidades de encantamento a partir de narrativas e da importância da formação do(a) educador(a) contador(a).

Por fim, o segundo e terceiro capítulos são destinados às análises e discussões gestadas nas vivências e observação a partir da prática da pesquisa participante, em que se organizou a proposta de intervenção juntos aos educadores(as) para que se pudesse, mediante as demandas do campo, tratar de elementos indispensáveis à prática de contar história em que se valoriza o trabalho com a literatura como possibilidade de desenvolvimento infantil.

II – A literatura infantil e a arte de contar histórias

2.1. A arte da palavra: a concepção estética da literatura infantil

Antes mesmo de falarmos em uma literatura infantil entendemos ser necessário falar sobre Literatura, que, segundo Cecília Meireles (2016, p. 14), “não abrange, apenas, o que se encontra escrito [...]. A palavra pode ser apenas pronunciada. É o fato de usá-la, como forma de expressão, independente da escrita, o que designa o fenômeno literário. A Literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem sua Literatura”. Pois

Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias; e exemplificam sua experiência e sua moral com provérbios, adivinhações, representações dramáticas – vasta herança literária transmitida dos tempos mais remotos, de memória em memória e de boca em boca (Idem, *ibidem*).

Portanto, a Literatura é anterior à própria cultura da escrita, e da mesma maneira é posterior a ela, mesmo após seu registro. Desta feita, “a Literatura oral que, quando se escreve, é como registro folclórico. Registro que não impede a continuação da sua vida sob aquela forma que lhe é própria, e na qual sofre as transformações que os homens e os tempos lhe vão imprimindo, sem corromperem” (MEIRELES, 2016, p. 14).

Cecília Meireles, ao considerar os dois aspectos da Literatura – o escrito e o oral – faz ainda questionamentos que nos provocam inquietação, a saber: “‘A Literatura Infantil faz parte da Literatura Geral?’ Pergunta a que se poderia acrescentar mais estas: ‘Existe uma Literatura Infantil?’ ‘Como caracterizá-la?’” (Idem, p. 14). E conclui que “[...] tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil” (Idem, p. 15). A autora ainda problematiza:

São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas a *posteriori* (p. 15).

E no que se refere à infância, Meireles (2016, p. 33) nos alerta:

Não se pode pensar numa infância a começar logo com gramática e retórica: narrativas orais cercam a criança da Antiguidade, como as de hoje. Mitos, fábulas, lendas, teogonias, aventuras, poesia, teatro, festas populares, jogos, representações várias... – tudo isso ocupa, no passado, o lugar que hoje, concedemos ao livro infantil. Quase se lamenta menos a criança de outrora, sem leituras especializadas, que a de hoje, sem os contadores de histórias e os espetáculos de então...

No mesmo caminho, Nelly Novais Coelho (2000, p.27) define que: “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Deste modo, “[...] funde os sonhos e a vida

prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...” (Idem, *ibidem*).

No sentido de compreender a relação entre a vida/experiência da criança em tempo antigo com as narrativas que acompanhavam as relações sociais e culturais da humanidade, recorreremos a Azevedo (1999, p. 3) quando destaca que “participando da vida comunitária, dos costumes sociais, hábitos, linguagem, jogos, brincadeiras e festas, aparentemente não havia, no período medieval, assuntos que a criança não pudesse conhecer”. Ou seja, o contexto e os assuntos da vida adulta – a luta pela sobrevivência, preocupações, sexualidade, alegrias, as comemorações, o imaginário, as crenças, a morte, as transgressões as regras sociais – eram vivenciados por todos aqueles que pertenciam à comunidade, independente da faixa etária (AZEVEDO, 1999), é certo que “a criança de mais de sete anos ocupava, ao que parece, o papel de um pequeno adulto, inexperiente e frágil, incapaz de certas coisas talvez, mas já uma pessoa na vida, importante como força na família e na sociedade” (Idem, p. 3).

Então,

Nesse mundo, onde a crença em fadas, gigantes, anões, bruxas, castelos encantados, elixires, tesouros, fontes da juventude, quebrantos e países utópicos e mágicos era disseminada, criança e adulto sentavam-se lado a lado nas praças públicas, durante as festas, ou à noite, após o trabalho, para escutar os contadores de histórias (AZEVEDO, 1999, p. 3).

Destaca ainda,

Primeiramente, é preciso dizer que, ao contrário de hoje, tempo em que as crianças, pelo menos as das classes abastadas, são separadas por faixas etárias, catalogadas como integrantes de um improvável, reduutivo e ideológico “universo infantil” e, em suma, apartadas da vida mesmo (como se tal fato fosse coisa natural e indiscutível), nas tradições populares, crianças e adultos sempre compartilharam o mesmo universo. Sabidamente, as classes populares medievais dividiam com suas crianças os fabliaux (narrativas breves, alegres, anônimas, em geral abordando pequenos casos da vida cotidiana – adultérios, espertezas etc.) e os contos maravilhosos (de fadas ou de encantamento, num tempo em que se acreditava em fadas e encantamentos.). Neste período, segundo Denise Escarpit, falar em “popular” era equivalente a dizer “bom para as crianças” (AZEVEDO, 2001 p. 4).

O autor supracitado levanta uma questão “polêmica” que parece importante salientar, no que se refere à relação entre a origem da literatura infantil e sua vinculação como os contos tradicionais/populares⁹: “se é verdade que o universo dos contos populares pode, de alguma

⁹ “O estudo dos contos tradicionais, essas narrativas dirigidas a todas as pessoas, independentemente de faixas etárias, pelo menos se levarmos em consideração as pesquisas de estudiosos díspares como André Jolles e Paul Zumthor ou Mikhail Bakhtin, Peter Burke e Johan Huizinga, demonstra que os mesmos representam verdadeiro depósito do imaginário, das tradições e da visão de mundo oriundos de um certo ‘espírito popular’, estando enraizados em antiquíssimas narrativas místicas. Além disso, sobreviveram ao longo dos séculos através da transmissão oral feita por contadores de histórias, jograis e menestrelis, num tempo, nunca é demais frisar, em

forma, ser vinculado a um certo ‘universo infantil’ (visto com as devidas ressalvas), a literatura para crianças possivelmente teria outras raízes, desvinculadas da fundação de escola burguesa” (AZEVEDO, 1999, p. 4). Ainda destaca que,

se o conto é tipicamente expressão da cultura popular e se, com o passar do tempo, houve (para não dizer que talvez sempre tenha havido) uma aproximação entre conto popular e a infância, ou entre o popular e o infantil, vale indagar: que características, afinal, têm esses contos e quais delas, eventualmente, podem ter permanecido vivas na literatura para crianças? (Idem, p. 4-5).

Partindo deste pressuposto, Azevedo (2001, p. 5-6) levanta alguns pontos que, para ele, parecem aproximar as narrativas populares da literatura para as crianças: “Encontramos situação análoga na maioria absoluta das obras destinadas ao público infantil”. Reconhece que para ambos, no que concerne ao plano da expressão, ligado à forma e ao discurso, o que prevalece/recorre são “textos concisos, marcados pela oralidade, utilizando vocabulário familiar, construídos sempre com a intenção de prender a atenção e entrar em contato com o leitor”. Da mesma forma, no que se refere ao plano do conteúdo, ligado aos motivos e temas e à história, “muitos pontos de contato unem os contos populares à literatura infantil”. O autor enumera alguns deles, a saber: “1) a recorrência do elemento cômico. O riso, a alegria e o escárnio como revide aos paradoxos contrapostos pela existência; 2) o uso singularmente livre da fantasia e da ficção, muitas vezes como forma de verificação ou experimentação da verdade”¹⁰. O terceiro item levando pelo autor refere-se aos personagens que são, predominantemente, movidos por seus próprios interesses, “pelo livre-arbítrio, pela aproximação afetiva (a moral ingênua referida por André Jolles) do que por uma ética de princípios, pré-estabelecida, abstrata, desinteressada, imparcial e impessoal, que pretende determinar, a priori, o certo e o errado”¹¹. Outra questão envolve certos temas e enredos, como “a busca pelo auto-conhecimento ou da identidade”¹², “a luta do velho contra o novo”¹³. Ainda destaca “o uso livre de personificações, antropomorfizações e metamorfoses”, assim

que a vida comunitária e coletiva era intensa (em oposição à vida privada e dos interesses individuais)” (AZEVEDO, 1999, p. 4).

¹⁰ “Estes dois primeiros itens, para Mikhail Bakhtin, entre outros estudiosos, são traços das mais arcaicas tradições populares. Ora, humor e a fantasia são presenças constantes, quase índices, dos textos para crianças” (AZEVEDO, 2001, p. 5).

¹¹ “Na literatura infantil, tal moral ingênua aparece regendo personagens que vão de Emília de Lobato e Raquel de A bolsa amarela de Lygia Bojunga ao Menino maluquinho de Ziraldo, parentes, sem dúvida, dos também transgressores Juca e Chico, Pinóquio, Alice e Peter Pan” (Azevedo, 2001, p. 6).

¹² “Na literatura infantil, surge em obras que vão de Pinóquio (de C. Collodi) e As aventuras de Alice no País das Maravilhas (de Lewis Carroll) à A bolsa amarela e Tampinha (de Ângela Lago)” (Azevedo, 2001, p. 6).

¹³ “basta lembrar a luta da madrasta contra a heroína ou da bruxa contra os heróis em contos como A Branca de Neve e João e Maria ou de obras como Peter Pan [que recusa-se a ser adulto] e, por que não, As aventuras de Alice no País das Maravilhas [luta contra a lógica e o conservadorismo do conhecimento oficial], A bolsa amarela [crítica ao mundo adulto] entre tantas outras” (AZEVEDO, 2001, p. 6).

como “histórias apresentando um caráter iniciático, nas quais o herói parte, enfrenta desafios (é engolido por um peixe, perde a memória, vê-se transformado num monstro etc.) e retorna modificado e amadurecido”. E para concluir, é claro: o final feliz. E alerta, “Este recurso, considerado por muitos um índice de alienação é, na verdade, utópico por natureza e parece, como vimos, estar enraizado em certas concepções arcaicas como as que preconizam a renovação periódica do mundo”. Pois como diz o ditado popular “Se não deu certo, é porque ainda não chegou ao fim!”.

Contrapondo-se a essa concepção, Zilberman (2003, p. 15) destaca: “os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final de século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’”. Deste modo, para muitos, falar de literatura infantil, primeiro se faz necessário pensar sobre a infância. Sabemos que houve tempo em que não se havia definido uma “noção” de infância¹⁴, uma concepção em que as crianças fossem vistas com as especificidades necessárias, não sendo estas percebidas como distintas dos adultos, com características e necessidades próprias, desta maneira compartilhavam o mesmo tipo de roupa, ambientes caseiros e sociais como também o trabalho (ZILBERMAN, 2003). As crianças conviviam com os adultos, não existia o que poderia se chamar mundo infantil, havendo momentos em que eram tratadas como adultos em miniaturas. Zilberman (2003, p. 15) constata que “a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna” mediante o surgimento de uma nova forma de organização societal, a burguesia, em que se modificam não só as relações socioeconômicas e políticas, mas também a constituição da noção de família, centrada no modelo nuclear. O fato é que “antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância” (ZILBERMAN, 2003, p. 15), sendo possível concluir que o conceito de infância é um acontecimento social, histórico e cultural.

A este respeito salientam Magalhães e Alçada (1990, p. 7):

Além do talento e das opções individuais, a literatura infantil reflete com clareza e nitidez a época a que pertence. Excepção feita aos contos tradicionais, que não só não surgiram para entreter crianças como ocupam um lugar à parte [...] cada história é um espelho do momento em que surgiu.

¹⁴ “Criança sempre existiu, mas infância não. O mundo pré-moderno não tem uma noção de infância. Isto é: o mundo pré-moderno não mostra um vestuário próprio para as crianças e não apresenta uma literatura infantil, ao menos não no sentido atual, isto é, uma literatura para o entretenimento das crianças enquanto crianças. Também não possui um lugar próprio para as crianças viverem, se educarem etc. um sinal da inexistência da infância antes da modernidade é que, não raro, nas obras de arte, não se encontram crianças como crianças, mas sim gravuras de adultos em miniatura” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 17).

Ou seja, “O mundo transforma-se. A literatura infantil não tem outro remédio senão transformar-se também” (Idem, *ibidem*). Inclusive, porque a “literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo” (COELHO, 2000, p. 27).

É preciso levar em consideração as vertentes sobre a origem da literatura infantil, e de certo modo, para nós, o que se coloca como o divisor de águas é o surgimento do livro infantil, que acaba por mudar a configuração e o endereçamento da literatura, especificamente destinada ao público infantil. Compreendemos os vínculos estabelecidos por Azevedo (1999) entre literatura infantil e literatura popular, porém não há como desconsiderar toda a diversidade de produção literária da atualidade, por exemplo. O livro contraditoriamente apresenta um texto e/ou imagens produzida para que a criança seja e pense da forma que convém ao adulto, ao mesmo tempo em que permite a criança vivenciar uma aventura estética e com a linguagem que supera as intenções do autor.

Com a ascensão da burguesia, gera-se uma valorização da infância, outrossim, os “meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções” (ZILBERMAN, 2003, p. 15). Neste sentido a literatura infantil e a escola serviram como veículos para promover e sistematizar as ideias burguesas para as crianças. Assim “a aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita”, ou seja, não é por acaso a relação íntima entre a escola (reformulada) e a literatura infantil (inventada).

Vale salientar que, historicamente, a literatura infantil é um gênero consolidado/estabelecido em dois sistemas: o literário e o da educação (CADEMARTORI, 2010). Devido à demanda de formação de leitores – papel próprio da escola – amplia-se a intenção de se utilizar um viés pedagógico da literatura em detrimento do literário, que acaba sendo considerado uma “espécie de primo pobre” (Idem, p.13).

Por sua peculiaridade, a literatura infantil é posta em caráter de inferioridade à literatura não infantil. Tanto pelo fato de seu atrelamento com o projeto educacional, político e pedagógico burguês, quanto ao público a que se destina, a criança – já nasce com peso da minoridade – e ainda por cima está atrelada ao caráter mercadológico, embutido no livro infantil. Isto é, “simultaneamente, criava-se uma relação de dupla dependência entre a presença da literatura infantil nas escolas e a produção de livros desse segmento editorial pela indústria livreira” (CADEMARTORI, 2010, p. 8).

Retomando a questão da burguesia, cabe frisar que a referida forma de organização societal deixa de valorar seu patrimônio/bens em hectares e passa a negociar em cifrões. Assume como característica de imposição de seu poder a busca em evitar confrontos diretos e sangrentos, porém recorrendo a eles quando necessário – “procura tornar sua violência menos visível” (ZILBERMAN, LAJOLO, 2007, p. 15-16) –, desta feita, “incentiva instituições que trabalham em seu favor, ajudando-a a atingir as metas desejadas” (Idem, p. 16).

Podemos destacar, portanto, duas instituições que se configuram como “instrumento” de manutenção e reprodução das ideologias burguesa: a família¹⁵ e a escola. Sobre a família burguesa, enfatiza Zilberman (2003, p. 16-17)

(...) Com a decadência do feudalismo, desagregam-se os laços de parentesco que respaldavam este sistema, baseado na centralização de um grupo de indivíduos ligados por elos de sangue, favores, dívidas ou compadrio, sob a égide de um senhor de terras de origem aristocrática. Da dissolução desta hierarquia nasceu e difundiu-se um conceito de estrutura unicelular privada, desvinculadas de compromissos mais estreitos com o grupo social e dedicado à preservação dos filhos e do afeto interno, bem como de sua intimidade. Estimulada ideologicamente pelo Estado absolutista, depois pelo liberalismo burguês, que encontrou neste núcleo o suporte necessário para centralizar o poder político para irradiar seus principais valores: a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo como condições de uma identidade familiar.

No que se refere à escola, a mesma “participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito da norma vigente, que é também a classe dominante, a burguesia” (ZILBERMAN, 2003, p. 23). Por sua vez, a literatura infantil “é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com o interesse do jovem” (Idem, *ibidem*).

De acordo com Zilberman e Lajolo (2007, p. 16) “A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado”. Por conseguinte, a criança assume uma posição diferenciada na sociedade determinando o surgimento de novos artefatos ligados ao processo de industrialização, urbanização e produção científica e cultural promovidas pelas relações econômicas, políticas e sociais da burguesia. Como exemplo deste, de objeto industrializado temos o brinquedo, e de culturais o

¹⁵ “A origem da família monogâmica se situa na transição para a sociedade de classes. Para que a resistência contra a exploração seja controlável, é fundamental que os escravos, servos, proletários, etc. busquem a sua sobrevivência de modo individual, não coletivo. Era, para isso, necessária a destruição dos laços primitivos que faziam da sobrevivência de cada indivíduo a condição necessária para a sobrevivência de toda comunidade” (LESSA, 2012, p. 25-26).

livro, assim como ramos da ciência, como a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria. Contudo,

A função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicaria. Como decorrência, se a faixa etária equivalente à infância e o indivíduo que a atravessa recebem uma série de atributos que o promovem coletivamente, são esses mesmos fatores que o qualificam de modo negativo, pois ressaltam, em primeiro lugar, **virtudes como fragilidade, a desproteção e a dependência**. (ZILBERMAN, LAJOLO, 2007, p. 16, grifos nossos).

O fenômeno ligado à fragilidade, inocência, dependência da criança devido, sobretudo, à falta de experiência com o mundo, leva o adulto a se colocar como aquele que precisa controlar a formação desta criança para que a mesma se adeque à nova forma de organização que configura a sociedade burguesa. Para isso, a escola – “segunda instituição convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia” (ZILBERMAN, LAJOLO, 2007, p. 16) – e o livro/literatura infantil teriam como objetivo moralizar e instruir/adestrar as crianças pra enfrentar os desafios do mundo real. Assim “a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural” (Idem, ibidem).

No entanto, “a escola incorpora ainda outros papéis, que contribuem para reforçar sua importância, tornando-a, a partir de então, imprescindível no quadro da vida social” (Idem, p. 17). Nesse caminho se estabelece uma relação entre família e escola no que concerne a necessidade do cuidado e do preparo da criança para suas relações sociais, posto que

Essa obrigatoriedade se justificava com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementariedade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas (ZILBERMAN, LAJOLO, 2007, p. 16).

No sentido do que se vem discutindo, é urgente perceber que “numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria” (ZILBERMAN, LAJOLO, 2007, p. 17). Desta feita, vale elucidar que o conceito mercadológico – em que são empregados fórmulas padronizadas e moldes pré-fabricados – impregnado a tal literatura, prejudica seu reconhecimento como arte, produção estética literária no âmbito cultural.

A literatura infantil, consubstanciada como livro infantil – “partindo, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola” – (ZILBERMAN,

LAJOLO, 2007, p. 19) é colocada como ferramenta frequente na formação/adestramento da criança. No entanto, “a literatura infantil equilibra e, frequentemente, até supera – essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança” (Idem, ibidem). Destaca-se que a literatura infantil usa “de uma simbologia que, se exige, para efeito de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança” (Idem, ibidem). Tal fato é percebível quando levamos em consideração as possibilidades estéticas que assume a literatura.

Parece-nos oportuno, portanto, para falar de literatura infantil e escola nos remetermos ao livro infantil, que acaba sendo a corporificação/materialização da literatura na escola. Para tanto explana Meireles (2016, p. 16) que “A história do livro infantil é relativamente recente. E ainda assim é preciso esclarecer de que livro se está falando”, porque

Nessa categoria se incluem os livros de aprender a ler, e as séries de leituras graduadas que os completam; os livros das diferentes disciplinas escolares; os livros que não são utilizados na aprendizagem formal, e se caracterizam mais como de recreação. Naturalmente, os livros sem palavras, os chamados ‘álbuns de gravuras’, destinados aos pequeninos, e que representam uma comunicação visual – pelo desenho – anterior às letras, são também casos especiais.

Meireles realça que o “livro infantil” mesmo destinado à criança é de “invenção e intenção do adulto”, assim sendo, “transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público” (Idem, p. 18). “Nessas condições, qualquer tema, de suficiente elevação moral, exposto em forma singela e correta pode transformar-se num livro infantil. E é o que na maioria dos casos tem acontecido” (Idem, ibidem).

A partir das questões ora levantadas fica mais fácil entender o porquê de tanta dificuldade de desvincular o trabalho com a literatura infantil na escola da intenção de caráter pedagógico, em que o texto literário serve apenas de pretexto para ensinar conteúdos escolares. Tal compreensão deve-se também ao fato de que

Os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com o intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença desse objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (ZILBERMAN, 2003, p. 15-16).

Todavia, parece necessário referir-se a concepção estética da literatura, como arte da palavra, que “passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio” (COUTINHO, 1978, p. 9). Portanto,

A literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético (Idem, p. 8).

Percebemos que se coloca como desafio para a formação de um leitor literário um inevitável processo de escolarização, porém, aponta Soares (1999, p. 42) que a possibilidade para uma adequada escolarização da literatura seria aquela que permitisse ao leitor a “vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”. O que permitiria, por conseguinte, a este leitor uma leitura estética, prazerosa, fruída e encantadora, corroborando com a ideia de que “as crianças merecem mais do que excertos ou exercícios mecanizados e padronizados acerca dos livros de Literatura Infantil, merecem vivenciá-la em sua inteireza, como leitores e sujeitos em plena formação humana” (RIBEIRO, GIROTTO, 2014, p. 31).

Cabe ainda reafirmar que mais do que a formação do leitor, a Literatura Infantil manifesta função estética e “apresenta-se como elemento cultural fundante no processo de emancipação do sujeito” (RIBEIRO, GIROTTO, 2014, p. 30), uma vez que além de “propiciar a fruição do texto e a necessidade pela leitura, amplia as possibilidades de experimentação, enriquecendo as vivências infantis. [...] as experiências infantis são fundamentais ao processo de formação da imaginação na infância” (Idem, *ibidem*).

Em vista disso, entendemos que a função do(a) educador(a) na seleção de histórias destinadas ao trabalho com as crianças na escola representa condição essencial para a formação de leitores, na verdade, mais do que isso, representa condições de desenvolvimento “de capacidades especificamente humanas nas crianças, por meio da apropriação e reelaboração da cultura existente nesses objetos culturais, ou seja, nos livros de Literatura Infantil” (RIBEIRO, GIROTTO, 2014, p. 31).

A importância, significado e lugar dos livros infantis são questões candentes e polêmicas. Comenta-se, por exemplo, que o livro vem perdendo espaço no universo infantil, seja por causa dos aparatos eletrônicos, seja por conta das novas configurações sociais, econômicas e culturais. Mas é importante destacar que as histórias contribuem para a formação de qualquer criança, pois “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter o caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1997, p. 16). Nesse contexto, a formação do leitor emerge como problemática inquietante e desafiadora.

Porém há outra questão que vale a pena lembrar: sabe-se que muitas crianças não tem acesso aos livros, poucas delas os manipulam, folheiam. Valdez e Costa (2013, p. 172),

ênfatisam não ser fato isolado e nem natural: “Trata-se de um processo que envolve aspectos culturais, econômicos e outros. Contudo, percebemos que essa distância do acesso ao livro por parte da criança não é coincidência”. É importante notar que “O livro ainda é um objeto para poucos. Por ser caro, não pode ser sujado ou estragado, ou seja, é inacessível para os pequenos. Está confinado nas mãos de adultos” (Idem, *ibidem*). Principalmente se pensarmos das crianças da escola pública, e, portanto “apesar de o discurso apontar a criança como sujeito de direitos, ela não é, ainda, sujeito suficiente para tê-lo nas mãos, ou levá-lo para casa” (VALDEZ, COSTA, 2013, p. 172).

É preciso também levar em consideração que ainda é comum encontrar, em âmbito escolar, o trabalho de produção de textos – onde se esperaria como referência a leitura de obras, clássicas ou não –, que não utiliza livros, práticas de contar histórias e outros recursos intimamente ligados à literatura. Não somente isso: boa parte do trabalho com a literatura se dá tão somente para definir conceitos e/ou para o domínio da língua portuguesa (comumente para o estudo da gramática). E no âmbito da educação infantil, etapa anterior à aquisição da linguagem escrita, percebemos certo desconhecimento das possibilidades que o trabalho com a literatura infantil apresenta no campo do desenvolvimento e complexificação da linguagem e do pensamento, tão necessário ao letramento – um dos objetivos desejados pela escola. Todavia, é de suma importância destacar que “a qualidade integrativa da imaginação presente nos contos também caracteriza o contato com a unidade dessa experiência, o sentido de gota no oceano, de parte do todo”, ou seja, “[...] essa substância unitária do todo, que ao mesmo tempo engloba o universal e o particular, fazem da experiência de contato com os contos tradicionais uma possibilidade de aprendizagem que vai muito além dos objetivos usualmente listados nos planejamentos escolares” (MACHADO, 2015, p. 46).

Lígia Cademartori (2010, p. 8) alerta-nos a respeito da relação entre literatura e educação:

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças. [...] Mas não foi movida pelo reconhecimento desse potencial que a escola, inicialmente, voltou-se para a literatura infantil. A educação formal passou a valorizar essa produção com vistas a interesses mais imediatos. Viu nela um bom instrumento do ensino da língua, modo de ampliar o domínio verbal dos alunos. Acreditava-se no slogan “quem lê, sabe escrever”.

Portanto, a literatura colabora com a formação do leitor e produtor de texto, inclusive destaca a autora sobredita: “A criança que costuma ler, que gosta de ouvir histórias ou poesias, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações

sim” (CADEMARTORI, 2010, p. 9). Mas, com efeito, a grande contribuição da literatura é proporcionar ampliação de padrões de convívio e compreensão do real, despertar a imaginação criadora “[...] é o fato de ela proporcionar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos – no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer – que a torna importante para uma criança” (Idem, *ibidem*).

Deste modo, encontramos na literatura infantil suporte para que a criança possa compreender o real. “É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo” (CADEMARTORI, 2010, p. 8).

Neste sentido, Regina Machado (2015, p. 43) nos revela que “as imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão formas e sentido às experiências de uma pessoa no mundo”. Então,

Este “lá” para onde a pessoa se transporta é o lugar da imaginação como possibilidade criadora e integrativa do homem [...] Nesse lugar encontro não o que devo, mas o que posso; portanto, entro em contato com a possibilidade de afirmar do poder criador humano configurado em constelações de imagens (MACHADO, 2015, p. 43-44).

Outrossim, a criança pode e deve ter acesso a histórias por meio das narrativas puramente orais, que podem tanto ser contos, fábulas, mitos, como história de família, dos seus antepassados, de como foi a infância de pais e parentes em geral. O importante é perceber que o acesso da criança a histórias pode se dar sem necessariamente se utilizar o texto escrito – o livro, pois muitas narrativas são anteriores ao texto impresso em formato de livro.

2.2- As narrativas e as possibilidades de contribuições ao desenvolvimento infantil

Contar histórias favorece a relação de crianças com o mundo, promove o encontro de pessoas, permite a convivência e o estreitamento de laços, proporciona momentos prazerosos, desperta a curiosidade, criatividade, fantasia e imaginação, além da ampliação do universo vocabular, de conceitos e da própria fala¹⁶. Portanto, destaca-se essa “prática enquanto direito

¹⁶ Fala enquanto linguagem, forma pela qual nos comunicamos com o mundo, seja por verbalização ou sinais (atividade acessória que se relaciona com as demais atividades). Cabe salientar que “Vigotski (1987) e Repina (1971) destacam que os processos de imaginação e criação estão diretamente vinculados ao desenvolvimento da fala, pois esta facilita à criança a formação da representação dos objetos e a imaginar objetos nunca antes.

da criança de ouvir histórias e viver fantasia e encantamento” (VALDEZ, COSTA, 2013, p. 165). Nesse mesmo sentido, contribui Machado:

A escuta e a leitura de contos tradicionais pode nutrir, despertar, valorizar e exercitar o contato com imagens internas, abrindo possibilidades para que as questões das crianças estejam preparadas a perguntar. Sua experiência pessoal de valores humanos fundamentais pode ser exercitada no contato com os contos tradicionais [...] Através de variadas situações humanas – desafios, exposições ao perigo, ao ridículo, ao fracasso, encontro do amor, enigmas, encantamento, humor –, os contos produzem efeitos em diferentes níveis de apreensão: podem intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, perguntas, questões, provocar o riso, o susto, o maravilhamento (MACHADO, 2015, p. 55).

Além disso, Regina Machado (2015, p. 44) nos leva a pensar nas representações que as histórias milenares produzem em nós, através do “mundo encantado do ‘pode ser’”. Por isso,

E preciso perceber a realidade do conto [...] Longe de ser ilusão, o maravilhoso nos fala de valores humanos fundamentais que se atualizam e ganham significado para cada momento da história das sociedades humanas, no instante em que um conto é relatado [...] Todas essas formas narrativas falam do trabalho criador da imaginação, inspirada [...] pela necessidade fundamental de transcender o tempo e a morte [...] A imaginação criadora propicia o exercício do convívio com o inexplicável desconhecido [...] a imaginação criadora operando na arte narrativa produz determinado efeito, produto da arte do encantamento.

Deste modo, faz-se necessário que o trabalho com as narrativas pressuponha o envolvimento, o conhecimento, o planejamento e a criticidade, pois inserir a literatura como arte da palavra, oral ou escrita, na educação das crianças é uma atividade simples, porém,

[...] deve ser pensada, planejada e preparada, pois, no desenvolvimento infantil, sobretudo nesta fase, é primordial a interação com o adulto. Portanto, não basta somente ter boa vontade e gostar de literatura. É preciso ser leitor crítico e conhecer não somente as obras literárias, como também debater, ler, discutir e pesquisar a respeito de diferentes temas que envolvem a infância e suas necessidades. (VALDEZ, COSTA, 2013, p. 165).

Ainda nesse sentido, Repina (apud ARCE, SILVA, VAROTTO, 2011, p. 51) destaca que

A imaginação na criança pequena não se desenvolve sozinha. Ela é composta e desenvolvida com base no jogo protagonizado e nas atividades que dela se utilizem, realizadas buscando-se produções artísticas. Por isso é importante que os adultos fundamentados metodologicamente de forma apropriada, organizem e guiem este tipo de atividade.

Na busca de compreender a relação e a importância da interação entre o adulto e as crianças, inclusive, para o desenvolvimento da linguagem/fala da criança, Arce, Silva, Varotto (2011, p. 46) destacam que

Portanto, o trabalho com crianças deve ser sempre no sentido de enriquecer suas representações, procurando familiarizá-la com diferentes aspectos da realidade” (ARCE, SILVA, VAROTTO, 2011, p. 58).

[...] Segundo Elkonin (1971), as atividades a serem propostas devem colocar a criança em contato com formas de se falar que levem ao domínio da sua língua vernácula. Isso significa dominar a estrutura da língua levando-a ao desenvolvimento de uma fala com maior conexão entre os sentidos e significados, bem como com maior conexão entre as frases usadas para se expressar o que se quer, as impressões e o que se está a pensar. O nível de conexão e complexidade da fala da criança é dependente das atividades e das interações por ela travadas com os adultos. Mas por que com os adultos e não com as outras crianças? Porque o adulto é quem domina, ou ao menos deveria, a linguagem falada, em sua forma mais acabada, do ponto de vista estrutural e linguístico, portanto, ele é o único que pode conduzir a criança para que sua fala também venha a se desenvolver cada vez mais.

A importância de a criança ouvir histórias, mais que a preocupação em aprender a ler mais fácil e/ou escrever melhor, recai sobre as contribuições que estas podem exercer no desenvolvimento daquela, neste sentido contribui com a possibilidade da criança pensar de forma mais complexa, ou melhor, na construção e reelaboração dos elementos deste pensar; que se enriquece a cada nova vivência/experiência, alargando a sua compreensão do mundo. Portanto, “[...] ao conhecer, cada vez mais, o mundo em que está inserida, a criança não só o compreende melhor, mas ganha ao desenvolver habilidades de raciocínio. E [...] ganha ao desenvolver seu processo de imaginação e criação” (ARCE, SILVA, VAROTTO, 2011, p. 61). Portanto,

Cabe ressaltar que, tanto Repina quanto Vigotski, em seus estudos, afirmam que a atividade da criança tem papel decisivo no desenvolvimento dos processos de imaginação e criação. E essa atividade precisa ser variada e possibilitar, ao máximo, que a criança explore o mundo e, ao mesmo tempo em que descobre o universo, se descobre como indivíduo (Idem, p. 59).

Por esse motivo, acreditamos que “a arte da palavra e a educação da escuta” se apresentam como essenciais às “[...] crianças que estão aprendendo a se expressar e a se comunicar, a se compreender e a compreender o mundo” (MACHADO, 2015, p. 16-17), por serem “[...] encorajadas no contato com imagens internas e com imagens configuradas em histórias orais ou escritas que trazem experiências valorosas para percursos de aprendizagem” (Idem, *ibidem*).

Cabe ressaltar que a apropriação dos conceitos perpassa essencialmente pela formação da fala/linguagem e do pensamento, à proporção que estes se complexificam, possibilitam que se desenvolva a atenção e memória voluntárias, imaginação e criatividade, o que permite às

crianças transformarem conceitos em generalizações¹⁷. Quanto mais as crianças constroem generalizações, mais complexo será seu pensamento, posto que mais rico de elementos.

Os conceitos “não existem sem a linguagem, ela nos ajuda a fixá-los e a compreendê-los. Nesse momento a linguagem ganha novo *status* para o desenvolvimento infantil ela passa a ser um instrumento de conhecimento” (ARCE, SILVA, VAROTTO, 2011, p. 35). Assim “a compreensão da palavra, no entanto, conduz a criança à generalizações, o que dependerá de

¹⁷ Para exemplificar e facilitar a compreensão, usaremos um exemplo de conceito e de suas diversas generalizações. O texto escolhido tem circulado nas redes sociais e que nos mostra a diversas possibilidades do uso da palavra “MEIA” e seus usos nos diferentes contexto sociais e culturais.

“Português é uma das línguas mais difíceis do mundo.

Meia, Meia, Meia, Meia ou Meia?

Na recepção do salão de convenções, Fortaleza:

- Por favor, gostaria de fazer minha inscrição no Congresso.
- Pelo seu sotaque vejo que o senhor não é brasileiro. O senhor é de onde?
- Sou de Maputo, Moçambique.
- Da África, né?
- Sim, sim, da África.
- Pronto, tem palestra agora na sala meia oito.
- Desculpe, qual sala?
- Meia oito.
- Podes escrever?
- Sessenta e oito, assim, veja: 68.
- Entendi, meia é seis.
- Isso mesmo, meia é seis. Mas, não vá embora, só mais uma informação: A organização cobra uma pequena taxa se quiser ficar com o material. Quer encomendar?
- Quanto pago?
- Dez reais. Mas, estrangeiros e estudantes pagam meia.
- Hmmm! que bom. Aqui está: seis reais.
- Não, não, o senhor paga meia. Só cinco, entende?
- Pago meia? Cinco? Meia é cinco?
- Isso, meia é cinco.
- Tá bom, meia é cinco.
- Não se atrase, a palestra é às 9 e meia.
- Então, já começou há quinze minutos. São nove e vinte.
- Não, não, ainda faltam dez minutos. Só começa às 9 e meia.
- Pensei que fosse às 9:05, pois meia não é cinco? Pode escrever a hora que começa?
- 9 e meia, assim, veja: 9:30
- Entendi, meia é trinta.
- Isso, 9:30... Mais uma coisa, aqui o folder de um hotel com preço especial para congressista... Já está hospedado?
- Sim, na casa de amigos.
- Em que bairro?
- No Trinta Bocas.
- Trinta bocas? Não existe esse bairro em Fortaleza, não seria no Seis Bocas?
- Isso mesmo, no bairro Meia Boca.
- O bairro não é meia boca, é um bairro nobre.
- Então deve ser cinco bocas.
- Não, Seis Bocas, entende, Seis Bocas. Chamam assim por causa do encontro de seis ruas, por isso seis bocas. Entendeu?
- Acabou?
- Não, senhor... é proibido entrar de sandálias. Coloque uma meia e um sapato... O africano enfartou!”

quais palavras a criança ouve e quais objetos são denominados por elas” (VAROTTO, 2013, p.83). Ou seja, “primeiro a criança aprende o nome das coisas e pessoas que as rodeiam, e depois as denominações das ações”, o que permitiria a ela “compreender quase tudo o que dizem os adultos em relação ao que a rodeia e às suas próprias ações” (Idem, *ibidem*).

Na busca de compreender melhor a relação entre conceito e generalizações, recorreremos a Vigotski (2009a, p. 246) quando explica que

[...] um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significado das palavras. A essência do desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização à outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização.

No mesmo sentido, Arce, Silva, Varotto (2011, p. 43), ao analisar Yendovitskaya, relaciona a memória com a capacidade de generalização, aponta que

A primeira forma de memorização de acordo com o autor está relacionada com a capacidade de generalização operada pela criança a respeito dos atributos dos objetos. Esse movimento é que leva a criança reconhecer e classificar um determinado grupo de objetos. Contudo, esse processo está relacionado com o trabalho para a construção da atenção voluntária, portanto, quanto maior for o contato da criança com os objetos produzidos pelo homem; e quanto maior for a exploração realizada dos mesmos, mais elementos a criança terá para efetuar esse processo de generalização. O movimento da memória que possui caráter não intencional vai ganhando em intencionalidade na medida em que o professor, o adulto que trabalha com esta criança, a desafia a trabalhar com a memória, ao propor-lhe, por exemplo, atividades práticas ou jogos que necessitem para sua realização do processo mnemônico. A reprodução nesse ponto é imprescindível porque a criança retém as informações e conexões pertencentes ao meio em que está inserida por meio da repetição.

Para exemplificar a relação entre conceitos e generalizações, pode-se falar numa criança que de maneira espontânea e sem nenhuma complicação elabora (a partir de suas vivências e relações sociais – familiares e comunitárias), o conceito de cachorro, que inicialmente acontece pelo som que o animal produz – o “au-au”. Então, saberá generalizar suas características de certa maneira que poderá ser capaz de diferenciá-lo de outros animais, mesmo que sejam cachorros de tamanho, cor, pelagem e raças diferentes. Ou seja, a criança constrói uma abstração que se refere ao conceito de cachorro, e a partir da generalização das características que determinam o cão, o distingue do gato, por exemplo. Por isso mesmo na

presença de raças diferentes, a criança continuará sabendo que é um cachorro. Para Vigotski, tal conceito denomina-se espontâneo, e à medida que a criança tem acesso ao conhecimento – através da mediação intencional do adulto – avança em seu desenvolvimento e passa a construir conceitos científicos, que lhe permitirão saber que o cachorro é mamífero, carnívoro, etc. Como também poderá ampliar suas generalizações sobre o conceito cachorro, quando compreende que – no cotidiano – um homem infiel pode ser chamado de cachorro¹⁸.

A partir desse entendimento, é preciso levar as crianças, a pensar, a perguntar, a explorar, a experimentar e aprofundar seu entendimento sobre o mundo que a rodeia, posto que possibilita o desenvolvimento de capacidades essencialmente humanas, como a fala, a atenção voluntária, a memória, o raciocínio lógico, imaginação e criatividade.

Podemos destacar que é indispensável para que a criança desenvolva sua capacidade criativa, que constitui a imaginação, a qual envolve um conjunto de funções psicológicas ou psíquicas superiores¹⁹ – memória, linguagens, sentimentos e emoções (VIGOTSKI, 2009b) – experimentar atividades educativas relacionadas com os objetos da cultura humana. Desta maneira a criança descortina o mundo a sua volta, o qual se apresenta como possibilidade de formação, de desenvolvimento de capacidades-habilidades-aptidões, de aprendizagem e a formação das funções psicológicas superiores, uma delas a imaginação²⁰ (VIGOTSKI, 2009b). Sobre a imaginação, essa “[...] deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares reações” (VIGOTSKI, 1998, p.127). Bem como “Podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada” (VIGOTSKI, 2009b, p. 15).

Compreende-se, portanto, que por meio da educação haverá a possibilidade da criança ter acesso à cultura produzida, elaborada e acumulada pela humanidade ao longo da história (SAVIANI, 2008a), “O que possibilita a reprodução das qualidades humanas e socialmente criadas, as quais se encontram incrustadas nos objetos da cultura” (RIBEIRO, GIROTTO, 2014, p.28). É neste mesmo sentido que as crianças, ao se apropriarem da cultura presente na literatura, a reelaboram/reorganizam/recriam, criando, igualmente, cultura. Ou seja, “a

¹⁸ Não aprofundaremos a discussão acerca dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, por não ser o foco das nossas análises.

¹⁹ “Às funções asseguradas pelo nascimento Vigotski (1984, p.61) denomina de **funções psicológicas primárias** ou **elementares** e às funções socialmente adquiridas de **funções psicológicas superiores**” (MARTINS, ARCE, 2013, p. 46).

²⁰ “[...] Para tão complexas formas de atividade, que superam os limites dos processos que costumamos chamar de funções, seria correto utilizar a denominação de sistema psicológico, tendo em conta sua complicada estrutura funcional. São características desse sistema as conexões e relações interfuncionais que predominam dentro dele” (VIGOTSKI, 1998, p. 127).

Literatura Infantil representa papel preponderante à apropriação de cultura e à sua reelaboração ao propiciar condições ao desenvolvimento e ampliação da imaginação” (RIBEIRO, GIROTTO, 2014, p. 28-29).

É neste caminho que as experiências de vida se configuram como pilares para o desenvolvimento da capacidade imaginativa, pois “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009b, p. 23).

Nesta perspectiva a literatura infantil se apresenta como uma das possibilidades de vivenciar experiências humanas que corroboram com o desenvolvimento das crianças, pois

[...] a função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito leitor na escola transcende intenções singelas de “dar asas à imaginação e provocar prazer”, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. A maturidade de imaginação do adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo (ARENA, 2010, p.32, grifo do autor).

Através da literatura a criança tem acesso ao mundo, por meio das possibilidades de se apropriar dos objetos da cultura e da história humana, bem como de recriar a realidade. Pois, “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009b, p, 14). Compreende-se, portanto, que a literatura proporciona condições ao desenvolvimento e ampliação de capacidades especificamente humanas. Desse ponto de vista, destacam Ribeiro e Giroto (2014, p. 28), que

[...] é essencial que as crianças tenham momentos de experimentação com os mais diversos objetos materiais e imateriais da cultura, dentre esses, os conhecimentos elaborados e organizados nas ciências, nas artes, incluindo-se aqui a Literatura Infantil, nos conhecimentos tácitos e científicos. Na medida em que as crianças se envolvem nessas atividades, estabelecem inter-relações, formam capacidades, aptidões e habilidades especificamente humanas e se desenvolvem.

A partir do exposto, apoiada em Vigotski (2009b), Arce, Silva e Varotto (2011), Ribeiro e Giroto (2014), torna-se possível entender que por meio de práticas pedagógicas em que haja a mediação intencional entre a criança e a literatura infantil, mediada pela arte da palavra, é possível contribuir no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, dentre elas, como já mencionado, a atenção e a memória voluntárias, o raciocínio lógico, a imaginação e a criatividade.

Destaca-se sobremaneira que a referida literatura proporciona subsídios para que a criança entenda o real, pois através das narrativas, as relações estabelecidas são observadas e

comparadas à sua própria existência, originando um ensaio geral sobre a vida (YUNES, PONDÉ, 1989). Assim, “o discurso literário abre perspectiva para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo então suas emoções, seus sentimentos, suas condições existenciais em linguagem simbólica” (Idem, p. 47).

A literatura pode fornecer subsídios para a construção da brincadeira de papéis sociais, no contexto escolar, deste modo, possibilita a apropriação da cultura, cabendo-lhe não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação (PASQUALINI apud SACCOMANI, 2016, p. 89).

Conforme Machado (2015, p. 16), “a arte da palavra, oral e escrita, permite a transformação de um mundo de pensamento, percepções, perguntas, intuições e afetos em comunicação. É manifestação expressiva que uma pessoa dirige a si mesma e ao outro, que estabelece contato”. E ainda enfatiza que “a natureza fundamental da narração viva de contos é justamente essa qualidade especial de encontro entre as pessoas. Defino-a como uma troca de significações ‘à moda da eternidade’” (Idem, p. 58). Ou seja, refere-se aquele tipo de situação que nunca sai de moda, por isso o uso da palavra “eternidade”. Sobretudo, a arte da palavra demanda “[...] o exercício da capacidade de transmutar imagens internas em configurações de linguagem, ordenadas poeticamente” (MACHADO, 2015, p. 16). Esta classificação é “fruto de um longo processo de descoberta de palavras que podem ser encadeadas para fazer sentido, para conferir significação à experiência de vida de uma pessoa” (Idem, *ibidem*).

Compartilhando do questionamento trazido por Regina Machado (2015) acerca da importância de contar história e da descoberta dos diferentes tipos de aprendizagem que são possíveis relacionar com a arte narrativa, a mesma anuncia:

[...] A experiência do sonho do devir humano no tempo fora do tempo do “Era uma vez”, onde infinitamente variam e se repetem as possibilidades criadoras de transformações, a experiência de valores humanos, a experiência de modos de funcionamento da percepção e da afetividade, a experiência de integridade, a experiência crítica, presentes na reunião de um grupo de pessoas envolvidas por uma qualidade singular de relacionamento (MACHADO, 2015, p. 58-59).

E também, “O ‘Era uma vez’ levanta a cortina do mundo novo que, se escapa à realidade imediata, suscita em troca uma realidade simbólica dotada de uma intensidade tal que as reações que nela se dão podem tomar um matiz às vezes fascinante” (COELHO, 2004, p. 52). Desse jeito, a prática de contar histórias se torna “tão gratificante, que chega a produzir no narrador uma catarse dos conflitos mais íntimos” (Idem, *ibidem*). Desta maneira, tanto as

crianças como os adultos podem encontrar através de alguma história a melhor forma de resolver algum problema, conflitos ou desafio posto pela realidade. E isso porque “sendo a literatura infantil portadora de verdades eternas, reflete a esperança em sua singeleza, reflete a força irresistível da confiança que provoca em cada ser a descoberta de sua própria força” (COELHO, 2004, p. 52).

Nesse caminho, há uma questão importante, conforme Bettelheim (2006, p. 75), a respeito do trabalho com a literatura que o(a) educador(a), o(a) contador(a) precisa pensar que a criança necessita de tempo para sentir, refletir e se debruçar sobre a “atmosfera que a audição cria”, além de ser encorajada a se expressar e a falar sobre o enredo, a temática. Tal situação “revela que a história tem muito a oferecer emocional e intelectualmente, pelo menos para algumas crianças” (Idem, *ibidem*). Nesse sentido, a história precisa despertar a atenção da criança, provocar diversão, encantamento e curiosidade. Mas, segundo Bettelheim (2006, p.13), para que enriqueça a vida da criança, deve instigar sua imaginação. Assim:

Ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso em nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro.

O autor dá destaque ao uso/trabalho dos contos de fadas, que como toda grande arte, “tanto agradam como instruem; sua genialidade especial é que eles o fazem em termos que falam diretamente às crianças” (BETTELHEIM, 2006, p. 69). Assim, é típico de tais contos “colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite à criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela” (Idem, p. 15). Desta maneira, o conto “simplifica todas as situações. Suas figuras são esboçadas claramente; e detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados, todos os personagens são mais típicos do que únicos” (Idem, *ibidem*). Logo,

Na idade em que estas estórias são mais significativas para a criança, seu problema principal é colocar alguma ordem no caos interno de sua mente de modo a poder-se entender melhor – uma preliminar necessária para adquirir alguma congruência entre suas percepções e o mundo externo (BETTELHEIM, 2006, p. 69).

Desta feita, como ressalva Antonio Candido (1995, p. 179), no seu belíssimo texto “O direito à literatura”, “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*”.

No que se refere ao poder humanizador da obra literária e de seu papel na organização de nossa mente e sentimentos, possibilitando, por conseguinte, a capacidade de organizar nosso entendimento sobre o mundo, Candido (1995, p. 179) destaca:

De fato, quando elaboramos uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerando pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.

Entende-se, portanto, que o uso das histórias enriquece e garante às meninas e aos meninos a possibilidade de adquirir uma forma de se expressar, de reelaborar seus conflitos, de se reconhecer e de se colocar no mundo de forma social, histórica e cultural. O que permite tanto o desenvolvimento da imaginação e criatividade, quanto a sua expressão, que potencializa seu desenvolvimento, e sua inserção na sociedade.

2.3- Quem conta um conto, aumenta o encanto: a importância da arte de contar histórias na educação de crianças

“O ofício de contar histórias é remoto. Em todas as partes do mundo o encontramos: já os profetas o mencionam. E por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida” (Cecília Meireles, 2016, p. 29).

Por que gostamos tanto de ouvir histórias? Por que as histórias provocam/promovem um efeito de encantamento tanto em quem escuta, quanto em quem conta?

Contar histórias é uma arte ancestral e significou sempre uma necessidade humana. “[...] contar histórias é uma arte milenar exclusivamente das sociedades humanas. Foi graças à tradição oral que muitas histórias se perpetuaram, sendo transmitidas de uma geração para outra (FARIAS, 2011, p. 19). Ora! Não há no mundo alguém que possa viver sem fazer algum relato do que tenha acontecido, seja consigo ou com outro, ou até mesmo do que ouvira falar. Por isso, as narrativas se apresentam como uma necessidade do ser humano de entender o mundo, a vida e a si mesmo. “Nas culturas orais, o conhecimento adquirido por várias gerações ao longo dos tempos é armazenado na memória. Nessas culturas, os anciãos têm um lugar privilegiado porque representam a memória viva de seus antepassados” (MATOS,

SORSY, 2007, p. 3). Conforme Malba Tahan (1966, p. 24) “até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de idéias (*sic*) novas”.

Queremos destacar, em conformidade com Farias (2011), mais algumas razões para contar e ouvir histórias: para “[...] alimentar duas das mais importantes características dos seres humanos: a imaginação criadora e a oratória” (p. 20); despertar “[...] para situações que não tínhamos pensado antes. Desta forma, ampliamos nossos conhecimentos, o que nos permite rever e reelaborar alguns valores” (p. 20-21) e porque “[...] as histórias mantêm sempre aceso o farol da imaginação, da criatividade, da ludicidade. Elas despertam o espírito juvenil que existe em qualquer pessoa, seja criança ou adulto” (p. 21).

Na tentativa de aprofundar as questões levantadas, recorreremos à Regina Machado (2015, p. 43), que nos elucida que “as imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo”. Ou seja, o conto estabelece, a partir das experiências, uma relação única com cada pessoa que o escuta, acarretando “um efeito particular sobre cada ouvinte”. Portanto,

Quando ouvimos um conto – adulto ou criança – temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração uma construção imaginativa que organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. Tal experiência diz respeito à universalização [...] A história só existe quando é contada ou lida e se atualiza como uma história para cada ouvinte ou cada leitor. Então “Era uma vez” significa que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – como o presente único – no tempo – daquela pessoa singular que a escuta e a presentifica. É a história dessa pessoa que lhe é contada por meio do relato universal (MACHADO, 2015, p. 42).

Levando em consideração as discussões ora levantadas, podemos defender a proposta de trabalho com a arte de contar história para a educação (compreendida no sentido amplo, de formação humana, e não no sentido restrito de conteúdos escolares) das crianças, tendo como perspectiva colaborar com a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas. Cabe salientar que para Vigotski, o desenvolvimento e a aprendizagem são diferentes, porém articulados entre si, numa relação dialética. Como frisa Moraes (2013, p. 6): “a aprendizagem influencia o desenvolvimento, assim como o desenvolvimento influencia a aprendizagem. Isto ocorre, não apenas em um espaço reservado e único, mas na vivência social”.

Ainda ressalta Luria (1979, apud DUARTE, 1996, p. 33) que “a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem”, ou seja, a atividade humana diferencia-se da do animal “cujo comportamento

tem apenas duas fontes - 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual -, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte”, a aprendizagem. Destarte,

[...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal (LURIA apud DUARTE, 1996, p. 33-34).

Neste caminho o trabalho com a literatura nos humaniza, para isto, é preciso levar em conta que “a força da história é tamanha que o narrador e o ouvinte caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva” (COELHO, 2004, p. 11). Assim ficamos “[...] magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelo enredo” (Idem, *ibidem*).

Então podemos “concluir que a história é alimento da imaginação” (COELHO, 2004, p. 12), assim sendo “permite a auto-identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com esperança” (Idem, *ibidem*). No mesmo intuito, Cecília Meireles (2016, p. 20) nos alerta que “a Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É nutrição”.

Acreditamos, assim, que o trabalho com a literatura, através da prática de narrar de história, desempenha uma função própria, desligada das intencionalidades didático-pedagógicas. Em que, segundo Machado (2015, p. 46), tanto o momento de contar como as possibilidades de trabalhos que possam ser feitos com a mesma “têm uma função, digamos *em si*, e ao mesmo tempo uma função ligada ao papel que o exercício da imaginação desempenha no processo de construção de conhecimento como um todo”.

Deste modo, a arte de contar histórias e o trabalho com estas “como uma atividade *em si* [...] possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configuração de experiências” (Idem, p. 47). Afinal, “[...] a atividade de contar histórias constitui uma experiência de relacionamento humano que tem uma qualidade única, insubstituível” (MACHADO, 2015, p. 57).

A respeito do trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças no que se refere ao trabalho com os contos, adverte-nos Machado (2015, p.48):

Do ponto de vista pedagógico, no trabalho com as crianças, acredito que o importante não é querer saber qual o efeito que os contos tradicionais exercem sobre cada criança, ou mesmo ‘querer produzir um tal efeito’, mas sim entender que para

cada uma delas aquela história traz a oportunidade de organizar suas imagens internas de uma forma que faça sentido para ela naquele momento. É como se ela pudesse passear pelo reino das possibilidades de significar, reinventando para si mesma sua história naquele momento. Esse passeio pode ensinar sobre a aventura humana sobre o domínio do imaginário. É como se ela pudesse se instrumentar para um tipo de experiência interna familiar, mas que não pode ser explicada pelos modos habitualmente conhecidos.

O papel do(a) educador(a) como adulto que faz a interlocução entre a criança e o texto literário é fundamental. Deste modo é preciso que tenha cuidado tanto com a escolha do texto, como de que forma será apresentado/contado/narrado, além de ser preciso que se perceba a função da narrativa *em si*, como já mencionado. Além do mais, a relevância da experiência com a arte da palavra e de como tal experiência possibilita a criança construir elementos/recursos para ampliar seu vocabulário e escolher qual palavra se adequa a escrita de seu texto. Como assegura Regina Machado (2015, p. 49),

É preciso que educadores percebam a importância do conto tradicional como uma experiência de contato com a arte da palavra. Não se trata de preparação para algo posterior, como a leitura de textos literários de autores, ou instrumentação para o letramento. Em si mesma, essa experiência contribui para que as crianças possam forjar, pouco a pouco, um rico arsenal de imagens internas alimentadas pela arte da palavra, tanto oral como escrita. Tendo acesso a esse arsenal, as crianças poderão ter recursos para escolher suas próprias palavras ao escrever seus textos.

Para que seja possível um trabalho consistente na formação de crianças, que as torne capazes de se relacionar com o mundo, compreendê-lo, posicionar-se e agir mediante a vida e as relações cotidianas, é preciso

Acreditar que o contato sistemático com a arte da palavra, primeiro como escuta e leitura em si mesmas, sem serem submetidas a conteúdos escolares, produz efeito substancial para a aprendizagem. Justamente por atual no alargamento de referências imaginativas, por aguçarem a curiosidade sobre questões humanas tecidos nos encadeamentos narrativos, por abrir portas e janelas para perguntas que muitas vezes estão fervilhando na experiência de vida dessas crianças, por apresentar dizeres de grande articulação poética que sedimentam o terreno para o “bem dizer” de suas descobertas linguísticas (MACHADO, 2015, p. 49-50).

Seria nessa perspectiva que se pautaria o trabalho do(a) educador(a), e sua ação pedagógica transporia a intencionalidade de usar a literatura como suporte para o estudo da língua e suas variantes, em que o texto é utilizado apenas como pretexto para o estudo da gramática normativa. É essencial compreender que “a história grava-se, indelevelmente, em nossas mentes e seus ensinamentos passam ao patrimônio moral de nossa vida. Ao depararmos com situações idênticas ao dos contos, somos levados a agir de acordo com a experiência que, conscientemente, já vivemos na história” (TAHAN, 1966, p. 16). Assim, através da história é possível exercitar a observação, a memória, a lógica, instigar a imaginação e fortalecer emoções nas relações sociais da criança. Além de possibilitar

ampliação do universo vocabular, favorecer o ensino da língua e organizar a sequência lógica dos fatos, colaborando, por exemplo, para o aprendizado do pensamento lógico matemático (Idem).

A ação deste(a) educador(a) seria de proporcionar por meio da arte de contar histórias momentos de prazer, de encontro, fantasia, descobertas, aprendizagem, imaginação e encantamento. Para Machado (2011, p. 198) “o encantamento é um estado de conhecimento. A qualidade que acende sua vivacidade é o movimento perene e flexível da imaginação criadora”. E tal qualidade é “forjada no SEMPRE” que se evidencia nas mais diferentes ocasiões: “nas formas da natureza, nas brincadeiras das crianças (quando elas podem brincar), nas obras de artistas, de cientistas, nos mitos e nos ritos das culturas tradicionais, em todas as transgressões que transformam a história dos grupos humanos” (Idem, *ibidem*).

Levando em consideração as discussões anteriores sobre a relevância da literatura para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim como as possibilidades educativas, culturais e sociais mediante as intervenções operadas pela arte de contar história, a questão colocada agora é como os(as) educadores(as) poderão se preparar para melhor trabalhar as narrativas (MACHADO, 2015).

Um dos primeiros elementos destacado por Regina Machado (2015), a fim de que haja um efeito produtivo no trabalho com as narrativas, é a necessidade de educar a escuta. E para a referida autora, quem primeiro precisa educar a escuta é o educador. Todavia,

A escuta depende de uma preparação cujo ingrediente fundamental é o silêncio do educador, que deve deixar de lado objetivos pedagógicos atrelados de modo rígido à apresentação de um conto às crianças. Ler e contar bem significa fazer ressoar as palavras de modo cadenciado, claro, saboreado, estando ele mesmo inteiramente presente nessa ação, sem querer ensinar. [...] a educação da escuta não se dá assim de repente, porque as crianças vivem num universo de balbúrdia e desconcentração promovido por quase tudo à sua volta (MACHADO, 2015, p. 50).

Outra questão candente, destacada pela autora, é a problemática do professor querer usar o momento reservado à hora da história para ensinar, no sentido de didatização dos textos literários. Corroborando com Machado, Elizagary afirma que “não deveríamos esquecer nunca que o destino da narração de contos é o de ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver com os olhos da imaginação” (Apud ABRAMOVICH, 1997, p. 23). Temos clareza de que se pode aprender sobre geografia, religião, etc. com o contato com as histórias, mas não é este o cerne. Faz-se necessário perceber que a hora da história é o momento de se fazer repercutir as palavras na sonoridade, no ritmo, no sabor, de modo claro e encantador, garantindo uma aventura estética, fruição e deleite. Colaborando para o desenvolvimento de nossa humanidade.

Ler história para as crianças, segundo Abramovich (1997), é sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens. É também suscitar o imaginário; ter a curiosidade respondida; é encontrar outra ideia para solucionar questões; é esclarecer melhor as próprias dificuldades; é poder sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, o medo, a alegria, o bem-estar, a insegurança e a tranquilidade. Posto que “é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!” (Idem, p. 17). Logo, através das histórias podemos

[...] descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (Idem, ibidem).

Igualmente contribui Betty Coelho (2004, p. 12).

A história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa. Quanto menor a preocupação em alcançar tais objetivos explicitamente, menor será a influência do contador de histórias. O compromisso do narrador é com a história, enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças. Se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas.

Levando em consideração as contribuições que as narrativas desempenham para a aprendizagem, a formação humana e o desenvolvimento psíquico e social das crianças, faz-se necessário um estudo organizado e sistematizado, como assevera Coelho (2004, p. 9) “Refiro-me a estudo no sentido sistemático, porque é preciso levar a sério algo que provoca relevante impressão e exerce grande influência sobre as crianças”. Ainda, o contador, além de compartilhar experiências, também compartilha os sonhos (MATOS, SORSY, 2007). Por estas razões, não se pode descuidar, é preciso estudar a história antes, para garantir mais confiança e naturalidade ao contá-la, porque não se pode compartilhar aquilo que não se possui (Idem). “[...] É necessário apropriar-se também dos sonhos de um herói, torná-lo os seus próprios, para só então oferecê-los aos ouvintes” (Idem, p. 11).

Para isto, faz-se necessário uma intencionalidade na ação com as histórias – planejamento, pois “[...] O sucesso da narração depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade” (COELHO, 2004, p. 13). O planejamento – para Coelho (2004) roteiro – permite “transformar o imprevisto em técnica, fundir a teoria à prática” (Idem, p. 13).

O(A) educador(a) precisa, portanto, ter clareza do papel que desempenha sobre a formação das crianças e compreender que o trabalho com a literatura colabora com o alargamento de padrões estéticos; ampliação de universo vocabular, de conceitos e suas

generalizações; além de promover prazer; provocar emoções e sensações; despertar o encantamento, a fantasia, a criatividade e a imaginação; e ainda possibilita releitura do mundo. Portanto, como já mencionado, “a maturidade de imaginação do adulto” estabelece um vínculo intrínseco com o desenvolvimento desde mais tenra idade e “a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo” (ARENA, 2010). Afirma ainda o referido autor,

Mais do que uma “educação social através de uma proposta de valores”, aos leitores pequenos é oferecida a oportunidade de inserir-se no mundo diversificado e plural da cultura humana, mais do que favorecer “uma interpretação ordenada do mundo”, à criança são propostas as múltiplas interpretações da construção social e do legado que a literatura infantil registra; mais do que “uma forma cultural codificada”, o leitor pequeno envereda pela aprendizagem de um milenar instrumento cultural; mais do que se apropriar de uma visão “estética do mundo e de um uso especial de linguagem”, a criança se apropria, pelos instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem literária, dos modos de criação artística, pilares indestrutíveis da evolução intelectual e moral do homem (Idem, p. 28, grifo do autor).

Na arte da palavra, o que se destaca é a narrativa, deste modo o contador é apenas instrumento, o meio pelo qual a palavra é proferida e disseminada ao mundo. Sendo assim a própria história deixa a dica de como deve ser contada, quais nuances, gestos, melodias, ritmos, cadências e o movimento que a narrativa exige. Então, Betty Coelho (2004, p. 11) diz que um dos segredos é que

[...] o narrador deve estar consciente de que importante é a história, ele apenas conta o que aconteceu. Empréstia vivacidade à narrativa, cuidando de escolher bem o texto e recriando-o na linguagem oral, sem as limitações impostas pela escrita. A história é que sugere o melhor recurso de apresentação, sugere inclusive as interferências feitas por quem a conta.

Existe uma quantidade considerável de professores(as) que pensam que não sabem contar histórias. Neste caso, o primeiro passo é se desprender e experimentar, se redescobrir e assim reconstruir a sua própria criatividade – imaginação criadora –, e assim repensar suas práticas de ensino. Outro passo primordial é reconhecer que as histórias são essencialmente indispensáveis para as crianças, tendo em vista que aquelas contribuem com a formação global dessas. E ainda entender que precisa ser sensibilizado pela história, é preciso gostar dela e compreendê-la, e assim poder transmiti-la.

No que se refere às questões acima mencionadas, Coelho (2004, p. 9) destaca que “como toda arte, a de contar histórias também possui segredos e técnicas”. E que mesmo sendo “uma arte que lida com matéria prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente, de certa tendência inata, mas pode ser **desenvolvida, cultivada**” (Idem, ibidem, grifo nosso). Ou seja, é possível apreendê-las/aprendê-las.

Neste caminho, Machado (2015, p. 93) ressalva que “um bom contador de histórias é alguém que de alguma maneira se dispõe a ser um porta-voz desse tesouro”. E que sua preparação pressupõe os exercícios relacionando os recursos internos e externos necessários à consolidação de sua intenção. “A conversa que o contador se dispõe a estabelecer com a história tem a mesma natureza dessa pergunta do carpinteiro²¹. Ele também se dirige ao conto perguntando-lhe: ‘História, o que você tem para mim e o que eu tenho para você?’” (MACHADO, 2015, p. 66). Para este entendimento, o bom contador de história “[...] vive determinado ‘estado’ que tem o efeito de desencadear em quem o escuta uma experiência singular” (Idem, p. 98). Contudo, esclarece a autora, “[...] antes que essa ideia possa levar a suposições estratosféricas, é importante situar esse ‘estado’ não como algo sobrenatural, esotérico e misteriosamente inatingível, mas como **resultado de um processo de aprendizagem**” (MACHADO, 2015, p. 98, grifo nosso).

Outra questão pertinente para a defesa à necessidade de se contar e ouvir história é porque no momento da narrativa se faz presente a voz que acolhe, aconchega; diferente da voz do comando, tão comum aos adultos – seja no âmbito familiar ou escolar – responsáveis pela educação das crianças. Mas quando a mãe, o pai, a avó (ou alguém, até irmão mais velho) senta a beira da cama ou ponta da rede para ler ou contar uma história “[...] É outra voz, que se torna mais tranquila e harmoniosa. É um outro contato humano, num tom mais colorido, divertido, vibrante, misterioso” (MACHADO, 2015, p. 57). Igualmente, quando uma professora, um professor “[...] se dispõe a trazer um conto para seus alunos, pode estabelecer um contato com eles, de imaginação para imaginação, no qual essa mesma qualidade viva se apresenta de modo insubstituível” (Idem, p. 57-58).

Por tanto, compreendemos que para colaborar com a prática de narrar história como ferramenta para o trabalho com a literatura infantil na escola, partimos do entendimento que é preciso estudar, pesquisar, pensar e planejar tal prática. Outrossim, a educadora/narradora precisa compreender a importância e a necessidade de promover o encontro mediado pelas narrativas, pois como anuncia Walter Benjamin em seu ensaio intitulado *O narrador*,

Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê partilha dessa companhia. Mas o leitor de um romance é solitário. Mas solitário que qualquer outro leitor (pois mesmo quem lê um poema está disposto a declamá-lo em voz alta para um ouvinte ocasional) (BENJAMIN, 1994, p. 213).

²¹ Metáfora do carpinteiro chinês utilizada por Regina Machado (2015, p. 65) para elucidar “os passos de preparação e realização de uma aprendizagem artística a partir de determinada intenção” (Ver o conto em anexo A).

O conto, segundo Matos e Sorsy (2007, p. 8), “é a arte da relação entre o contador e seu auditório. É através dessa relação que o conto vai adquirindo seus matizes, suas nuances. Contador e ouvinte recriam o mesmo conto infinitas vezes”, então a educadora/narradora pode, ao narrar uma história, construir uma relação direta com as crianças que a escutam e podem recriar juntos o conto a cada nova narrativa. Portanto narrar implica uma relação direta entre o narrador e o ouvinte.

III – Senhor de todos os destinos: o “tempo nos dá todas as respostas, se pudermos ser pacientes”²²

“Cobra que não anda, não engole sapo”.

(Provérbio)

A dificuldade da pesquisa de campo me levou a pensar na história do príncipe Adil e os leões²³, pois precisei percorrer um longo caminho, conviver e aprender com diferentes pessoas e situações, perceber que sempre teria que enfrentar/encarar um leão, e aprender que mesmo tentando fugir, sempre apareceria outro leão, porém chegado o dia em que desejaria mais que tudo superar meu medo/dificuldades/limitações, um sentimento maior me levaria ao princípio, enchendo-me de coragem e movida pelo amor, eu poderia enfrentar meu primeiro leão. Como Adil, espero compreender, mediante as vivências, a sabedoria de experiência, e assim possa escrever no chão do meu quarto de estudo particular: “NUNCA FUJA DE UM LEÃO!”.

Neste capítulo trataremos de nossa experiência na pesquisa de campo, e faz-se necessário elucidar que a organização deste relato será dividida em tempos. O *tempo* para mim se tornou uma substância muito preciosa, com a qual pude cultivar minhas experiências/vivências, e aos pouco entender seus caprichos, assim como Fátima, a fiandeira²⁴. Por isso, nesse novo momento me vejo como se estivesse numa *oração ao tempo*, pois este foi para mim o “compositor de destinos, tambor de todos os ritmos”. Logo lhe fiz um pedido: entre num acordo comigo? Por seres tão inventivo e pareceres contínuo, és um dos Deuses mais lindo! Então, que sejas ainda mais vivo no som do meu estribilho – pensamentos. Ouve bem o que te digo: quando o tempo for propício, peço-te o prazer legítimo e o movimento preciso, de modo que meu espírito ganhe um brilho definido e eu espalhe benefícios. Portanto peço-te aquilo, e te ofereço elogios nas rimas do meu estilo. “Tempo, tempo, tempo”²⁵. Outro esclarecimento importante é que como dialogaremos com algumas educadoras²⁶ através das entrevistas, ao invés de utilizar a forma convencional,

²² Fala proferida pelo Sheik do conto do “O príncipe Adil e os leões”, que segundo Regina Machado (2015), ao estudar o conto, simboliza “A sabedoria do rei”, coloca que “A sabedoria do rei desse lugar aparece na frase do Sheik” (Idem, p. 91).

²³ Ver o conto em anexo B.

²⁴ Ver o conto em anexo C.

²⁵ Oração ao tempo – Caetano Veloso.

²⁶ Especialmente neste capítulo utilizarei educadora ou professora para me referir aos participantes da pesquisa, levando em consideração que a maioria dos docentes que atuam na Educação Infantil são mulheres, e no nosso

nomearemos cada uma delas com nome de personagens ou autores da literatura. Buscaremos relacionar algumas características que as assemelhem²⁷.

Durante o mês de agosto e setembro realizei as visitas na Creche, lócus da pesquisa de campo, “entendemos por *campo*, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2004, p. 105). A finalidade das visitas era verificar a realidade do trabalho com a literatura infantil na escola e se a prática de contar histórias servia a este trabalho, para então, mediante a realidade da instituição, organizar uma intervenção junto às educadoras, com vista a valorização do trabalho com a literatura e a arte de contar histórias como uma possibilidade de colaborar para o desenvolvimento das crianças. Cabe ressaltar em consonância com Minayo (2004, p. 105) que, “o trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que a rigor não poderia ser pensada sem ele”. Destaca ainda que,

Pela sua importância, o trabalho de campo tem que ser pensado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais que envolvem questões conceituais. Isto é, não se pode pensar um trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los. Esse cuidado faz-nos lembrar mais uma vez que o campo social não é transparente e tanto o pesquisador como os atores, sujeitos-objeto da pesquisa interferem dinamicamente no conhecimento da realidade (Idem, p. 107).

Partimos do entendimento de que não há neutralidade na pesquisa, levando em consideração que como sujeitos históricos – pesquisador e pesquisados – sofremos e influenciamos as relações socioeconômicas e a dimensão da política media as relações social e culturais²⁸.

Tempo de escolha: por que escolhi esta instituição?

“Fui andando prum caminho,
O capim cortou meu pé.

caso específico, apenas um professor, que, na verdade era do anexo, participou das oficinas e também era o único homem de todo o quadro da Educação Infantil da instituição (Creche e Anexo).

²⁷ A *Emília* é a educadora mais expressiva, aquela que falava o que dava na telha, e como falava! A sua entrevista foi a maior; A *Catirina* é nosso reconhecimento ao trabalho que a cultura popular desempenha na formação das pessoas, ela é aquela professora, que como Catirina agrega entona da alegria e da preparação para a festa; A *Condessa de Ségur* foi aquela que sempre tinha uma bela história de castelos e princesas para nos contar, sempre tinha uma história, bem podia ser Sherazade, mas esta, A *Sherazade* é aquela que toda a família é envolvida nas narrativas, cresceu no círculo de história, que ainda hoje permanece na família, o pai é contador reconhecido; A *Alice* é aquela que na memória tudo guarda, que se lembra dos conselhos, dos lugares que sua imaginação e fantasia lhe levavam e acredita que as histórias podem nos levar a outros territórios e espaços.

²⁸ Analfabeto político – Bertold Brecht.

Amarrei com fita verde
Cabelinho de José!”
(Cantiga popular – fórmula de escolha)

Quando pensei no projeto para o mestrado imaginava pesquisar a realidade da Educação Infantil na cidade do Crato, no que concerne ao trabalho com a literatura infantil e o uso da arte de contar história como uma possibilidade de se propor uma aventura estética às crianças, a fim de promover o encantamento, desenvolver a imaginação e a criatividade, mediante as contribuições que o trabalho com a arte literária viria proporcionar para o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, como imaginação, criatividade, memória, raciocínio lógico, oralidade, linguagem e pensamento. Porém no decorrer do desenvolvimento e amadurecimento da pesquisa chegamos à conclusão que precisaria delimitar um campo, mediante a dificuldade de, em um tempo de mestrado, realizar uma pesquisa tão densa e complexa.

O trabalho que passei a desenvolver com a literatura infantil e a arte de contar histórias na região do Cariri, ora como professora da disciplina de “Literatura infantil e contação de história”, vinculada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/URCA, ora como contadora, aproximou-me do grupo “Coletivo Camaradas”, que realiza diversos trabalhos sociais, inclusive com literatura – e suas diversas possibilidades – na Comunidade do Gesso, localizada no Crato-CE. Desta aproximação surgiu a oportunidade de organizar e participar da II Mostra Nacional de Contadores de Histórias nas Terras Cariris, evento que despertou em mim ainda mais interesse pela arte de narrar, e o desejo de compartilhar com a comunidade do Gesso e seu entorno. Como a arte das narrativas é a arte do encontro, durante a Mostra encontrei diversas pessoas encantadoras, que me ensinaram e incentivaram muito, inclusive a participar do Boca do Céu – Encontro Internacional de Contadores de histórias. Oportunidade ímpar de encontros, aprendizagem e formação, pois foi graças a este evento que pude pensar e repensar meu trabalho, e a intervenção proposta pela minha pesquisa.

Deste modo, em conversas com os “Camaradas” recebi a indicação de conhecer o trabalho realizado por uma Instituição Municipal de Educação, uma E.E.I.E.F. (Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental), vinculada a um projeto social, que realiza um trabalho socioeducativo com as crianças e suas famílias, e atende a Comunidade do Gesso, São Miguel e Muriti. Ao visitar a escola fiquei encantada com sua história e com o trabalho realizado junto às crianças e às famílias. Percebi que havia encontrado lugar fecundo para a realização do projeto e poder, assim, colaborar com o desenvolvimento das crianças da

comunidade a qual me ensinou, no pouco convívio, a importância da arte da palavra e da valorização de algo muito precioso, que quero ilustrar numa brincadeira de adivinhar: o que é, o que é? Caminha sem pés, voa sem asas e pousa onde quiser?²⁹

Tempo de observar e aprender

“O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem o tempo que o tempo tem”.

(Quadra popular)

Antes de iniciar a fase de observações entrei em contato com a gestão da escola para falar do interesse em desenvolver a pesquisa de mestrado com as professoras da educação infantil, expliquei o que seria o projeto e qual sua intencionalidade. A gestão da escola e a coordenadora da creche demonstraram interesse em participar da pesquisa, depois de cumprir as exigências “burocráticas” solicitei um encontro com as educadoras para apresentar o projeto e sensibilizá-las para que se envolvessem e colaborassem com a pesquisa, pois a intervenção seria mediante a formação destinada às educadoras que atuavam na educação infantil. Assim, eu precisaria convencê-las da importância do projeto para o trabalho cotidiano que as mesmas desempenhavam na educação infantil com a literatura e a arte de contar histórias.

Conhecer os sujeitos e motivá-los a se engajarem na pesquisa é o primeiro passo para a realização da mesma. Portanto, pedi para participar do encontro de planejamento do mês de agosto³⁰. Depois desse encontro, comecei a ir três vezes por semana para a escola durante todo o mês de agosto para observar e participar da rotina da educação infantil, acompanhando as turmas da creche, que abarcaria as turmas do infantil 2 ao infantil 5.

O momento da observação é bastante significativo para a pesquisa de campo, em especial para proporcionar o envolvimento entre os sujeitos da pesquisa – pesquisador e pesquisados, e a participação do pesquisador no campo, mediante a inserção no dia a dia, em que se realiza uma pesquisa participante, podendo se envolver e interagir com a rotina e assim colaborar quando solicitado.

A observação participante, como definem Schwartz & Schwartz (apud Minayo, 2004, p.135), é

²⁹ Resposta: O PENSAMENTO.

³⁰ No Sábado, 11 de agosto de 2018, no período da manhã.

[...] um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

Para Minayo (2004, p 134) em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, “a observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho”. Mediante seu valor, “[...] alguns estudiosos a tornam não apenas como uma estratégia no conjunto da investigação, mas como um método em si mesmo, para compreensão da realidade” (Idem, p. 135).

Durante o mês de agosto as professoras estavam desenvolvendo um projeto com a temática do folclore, e na grande maioria das vezes as histórias trabalhadas diariamente eram lendas folclóricas. Em uma turma de Infantil 3, após a professora contar a história do Saci, as crianças foram convidadas vestir a roupa do personagem, em seguida elas dançaram músicas que faziam referência ao Saci, cantavam e riam bastante. Outro trabalho desenvolvido após a história era a exploração da palavra, quase sempre o nome do personagem da lenda.

Em uma das turmas a história trabalhada foi Iara, após a leitura da lenda da sereia a professora foi explorar a palavra IARA, destacando as letras – inicial, final, quantidade letras, quantas e quais eram as vogais e as consoantes.

Percebi esta forma de trabalhar com a literatura em praticamente todas as turmas do infantil que eu entrei e no momento em que estava presente, não havendo, portanto, um momento destinado para a leitura/narração de história (hora da história), que seria o momento apenas para ouvir a história, sem que a mesma estivesse atrelada ao conteúdo de um determinado projeto, ou de língua portuguesa, ou com propósito de alfabetizar. Apenas em uma turma de Infantil 5, a professora além de trabalhar a lenda – o Curupira, com a qual explorou letras (primeira, última, quantidade), sílabas, etc, também fez a leitura de outra história, que também era folclórica, e falava de várias personagens das lendas folclóricas, porém esta última história não foi utilizada apenas como “pretexto” para trabalhar a língua portuguesa, mais ainda atrelada ao projeto desenvolvido.

Além da observação da prática, foi possível perceber a compreensão do trabalho das educadoras a partir dos seus depoimentos, quando perguntadas sobre o planejamento e o critério de escolhas das obras a serem trabalhadas com as crianças. Sobre o planejamento destacaremos três falas em que o entendimento sobre o planejamento está ligado à rotina, relatam:

Assim, o tempo das histórias geralmente eu planejo muito de acordo com os projetos que a gente tá trabalhando. Ali dentro do projeto eu procuro dos livros que a gente

tem aqui, não só os que têm aqui, que tem alguns que vem que a gente tem que trabalhar, que essa questão do PNAIC, do PAIC, mas a questão também das histórias eu tento colocar de acordo com o projeto que a gente tá vivenciando. Por exemplo, como nós trabalhamos os contos africanos, então eu ia procurar naquele mês trabalhar histórias ligadas a isso (Alice).

Como planejo?! O tempo é sempre depois do intervalo, depois do intervalo tem o repouso, depois do repouso, prepara as crianças, tão calmas, aí vai faz a história. No final tem (tenho) a mania de dar livros pra eles foliearem no final da história. Ou eu passo (o) livro, ou eu dou um livro pra cada um. Às vezes eu chamo até pra contar à história que eles viram, da maneira deles. É bem interessante eles contando! Ótimo! (Catirina).

Geralmente a gente tem que seguir uma rotina que tem aqui, que a história vem depois do intervalo, por exemplo, depois do lanche, mas muitas vezes quando eu quero direcionar melhor o conteúdo pra aquele livro eu gosto de começar depois da acolhida, pois eles vêm e estão guardando a mochila e tudo, aí eu gosto de contar já a história no comecinho da aula. Quando é mais direcionado, gosto de contar no início da aula, que a partir da história vou instigando. Se é palavra que a gente vai trabalhar naquele dia, se é a matemática, se é natureza e sociedade, a partir da história que foi contada pra eles (Emília).

Porém, a Condessa de Ségur destaca que mesmo tendo a rotina estipulada é possível flexibilizar o horário que se contará a história, diz:

Aqui a gente tem os horários, a rotina, então tem que obedecer a essa rotina. Quando já vem já é estipulado pra escola, então uma rotina que a gente prepara já previa na lousa e tem que seguir aquela rotina. Então, o que eu digo às meninas, horário da história não tem hora, você pode contar na hora da chegada. Eu adoro na hora da chegada fazer a roda, então conversar com eles sobre o que eles trouxeram de casa, dar essa oportunidade, em seguida fazer a leitura. Ou então você faz depois do recreio, quando eles chegam tão tudo estressado, tão cansado de correr, então momento de repouso e de ouvir também a história. Ou então no final da aula, isso aí não tem não tem horário (Condessa de Ségur).

Quando se trata de rotina na educação infantil, segue-se as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), em especial no artigo 9º, que em sua definição diz: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, gerando experiências que através de vivência definidos pelos inciso como “o que?”³¹ (BRASIL, 2009). Deste modo, o planejamento da professora(o) na Educação Infantil deve atender as demandas da experiências educativas (o quê, para quê, como)³² que devem ser organizadas, no contexto escolar a partir de tempos pedagógicos da rotina que não podem faltar, definidos pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC – EI) e está em conformidade com o artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009). Os tempos que não podem faltar

³¹ Ver Incisos em anexo D.

³² O “O que?” se refere as experiências que são definidas pelos inciso do artigo 9º da Resolução nº 5, para quê? Seria o que as crianças podem aprender, como? Seria as atividades e os recursos que serão utilizados. Ver as orientações sobre planejamento pedagógico em anexo E.

são: chegada; roda de conversa; higiene e alimentação; parque; roda de história; construção do conhecimento de si e do mundo; saída.³³ Portanto, levando em consideração as orientações, a hora da história é um momento indispensável na rotina da Educação Infantil, por isso, todos os dias as crianças devem escutar histórias.

Compreendemos, todavia que não basta que seja garantida a hora da história, é preciso pensar, preparar e escolher bem qual história será trabalhada, é importante levar em consideração as possibilidades estéticas, e a qualidade da literatura que será trabalhada, seja ela oral, ou escrita, de tradição ou de autor. Bem como, é necessário levar em consideração a intenção da professora/narradora ao trabalhar determinada história ou livro. Sobre os critérios para a escolha dos livros/ histórias a serem trabalhadas, as professoras apontam:

[...] Por exemplo, eu quero trabalhar essa semana alguma coisa relacionada ao meio ambiente, eu vou procurar uma historinha que fale de meio ambiente pra levar uma coisa à outra pra história não ser tão vaga. Mas também tem os dias que eles... Eu digo: qual o livro que vocês querem? Volta o que eles gostam os clássicos porque se não se deixar assim a vontade eles se voltam só pros clássicos, e eles não abrem os horizontes e a gente como professor é que tem que abrir o leque de possibilidades. (Emília)

Segundo Bettelheim as crianças precisam inicialmente se apoderar das histórias para contemplar sua necessidade interna, por isso gostam tanto de repetição, de ouvir a mesma história várias vezes. “[...] A observação da criança [gosto dela – estória], ainda que não pareça, expressa um sentimento ainda vago de que esta estória tem algo importante a lhe dizer – algo que ficará perdido se a estória não for repetida e se não lhe for dado tempo para apreendê-la. (2006, p. 75)”. Por isso é importante atender seu interesse de repetir, em ouvir aquela mesma história. Porém concordo com a professora Emília, quando ressalta a necessidade de o professor ampliar as possibilidades de a criança ter acesso a uma maior e melhor diversidade de histórias, que nossa experiência e formação nos possibilitem a amplitude de conhecimento.

O critério de escolha da história pode surgir do interesse do público para o qual vamos contar. Por exemplo: caso estejamos com um grupo de mães e pais, poderemos selecionar histórias que tratem da relação afetiva entre a família, ou da importância da presença da família para o desenvolvimento da criança (MATOS, SORSY, 2007). Do mesmo modo que a professora Alice destaca a importância de levar em consideração a realidade, os interesses como também a idade, por isso não se pode “contar qualquer tipo de livro”. Diz ela:

³³ Ver o quadro dos tempos e as orientações em anexo F.

Eu acho que vai de acordo também com a realidade deles, a questão da idade, das vivências. Eu acho que tem sim que ter uns critérios, não pode simplesmente chegar e contar qualquer tipo de livro (Alice).

Já no ambiente escolar, com as crianças bem pequenas, de 2 e 3 anos, o ideal são os contos curtos, tendo em vista que a capacidade de concentração ainda não está muito desenvolvida (MATOS, SORSY, 2007). Além do mais, “[...] elas se sentem atraídas pelas coisas concretas que descobrem e conhecem no dia-a-dia (*sic*): pequenas histórias sobre animaizinhos de estimação, os brinquedos que a rodeiam, os animais da floresta e as coisas do circo, por exemplo” (Idem, p. 40). Com as crianças de pré-escola, os “[...] contos acumulativos que estimulem a memorização, contos de animais e também contos simples que ensinem a contar (reconto) são bem interessantes” (Idem, *ibidem*). As autoras ainda destacam: “O apelo à dramatização – que não é o mesmo que teatralização –, à mímica, às onomatopeias e às repetições ritmadas é um bom recurso para contar aos pequenos” (Idem, p. 40-41).

Geralmente a gente quando planeja a aula escolhe o livro de acordo com o assunto que está trabalhando no dia ou projeto, geralmente tem vários projetos, quando a gente pega um projeto livre, vai trabalhando cada parte da história. Vai tentando trabalhar todos os assuntos que são abordados no livro ou o projeto que está trabalhando (Sherazade).

[...] E os projetos são bons porque no folclore você vai trabalhar as lendas, tantas lendas que tem, que se não tivesse talvez aquele folclore ou aquela data específica do folclore naquele mês, pudesse passar o ano e ninguém contando a história de Saci, de Iara, dessas coisas [...] E a gente conta e mostra em vídeo (hoje aqui tem TV). E mostra o vídeo e mostra a história no papel, lê, depois eles tentam dramatizar ou vestir uma roupa. Eu acho que tem que ter critérios pra escolher, nem que não seja todo dia, mas que em um mês que você tenha um dia de estudo e você vai planejar aquela aula, vai trabalhar uma letra, por exemplo, vai trabalhar como infantil IV vamos pesquisar palavras com letra “P”, “P”, “P” de quê? “P” de pato, tem tanta história de pato, o patinho feio (Emília).

Uma questão muito presente no cotidiano escolar e que também se manifesta na fala das professoras é a relação estabelecida do trabalho com a literatura e a necessidade de estar vinculada a um projeto condutor, ou que esteja ligada as datas comemorativas. Por isso, é um aspecto que merece cuidado e compreensão este uso das datas comemorativas como mote para se trabalhar determinadas histórias ou temas, e acabar por se utilizar de tais datas “como pretexto para se contar histórias de temas específicos. Histórias de índios, de coelhos, de mães, de pais e outras podem – e devem – ser contadas o ano inteiro. Aliás, se é para diversificar, todos os temas são importantes sempre, não somente uma vez por ano” (VALDEZ, COSTA, 2013, p. 176-177). Até porque se seguimos a lógica das histórias vinculadas as datas comemorativas, quando traremos uma história como “A vaca que botou um ovo”, ou mesmo contos do oriente? Da mesma maneira, só poderemos tratar das questões

étnico-raciais em novembro, sobre as mulheres em março, e assim por diante. Abramovich (1997, p. 20) ressalta:

Claro que se pode contar qualquer história à criança: comprida, curta, de muito antigamente ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasmas, realistas, lendas, histórias em forma de poesia ou de prosa... Qualquer uma, desde que ela seja bem conhecida pelo contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama ou porque dê margem pra alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição... o critério de seleção é do narrador... e o que pode suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças, o momento que estão vivendo, os referenciais de que necessitam e do quanto saiba aproveitar o texto (enquanto texto e enquanto pretexto...).

Outra questão importante para destacar sobre o trabalho com as histórias no cotidiano escolar é a exigência por uma produção – preferência escrita –, tendo em vista que o papel da escola é formar leitores e produtores de texto, parece-nos que só se alcançará, mesmo na educação infantil, tal trabalho, mediante a literatura, se tivermos uma obrigação a cumprir, em que todos, inclusive precisam “interpretar” o texto mediante a mesma ótica, a partir dos mesmos questionamentos, presentes na ficha de leitura, que muitas vezes limita o olhar, a compreensão acerca do texto. Acaba por proporcionar uma relação “pasteurizada” com a literatura, ao avesso de contribuir para a formação do senso crítico, de um olhar estético e desta forma, frequentemente, mais afasta o educando que o aproxima do mundo da leitura. Como nos questiona Abramovich (1997, p. 142), “e essa bendita ficha de leitura, que é solicitada ao final de cada leitura? O que ela significa, o que acrescenta à criança?”. Deste modo, ainda reforça “[...] ao invés de trabalhar sempre com seu espírito crítico, de fazê-la [criança] pensar sobre o lido, se espantar com o maravilhoso ou se irritar com a bobice, enfim, estar permanentemente ligada no que cada livro despertou...” (Idem, ibidem). Ou seja, “[...] por que pedir que todos os alunos respondam às mesmas questões, em geral elaboradas pela editora [...] O que isso amplia, soma, acrescenta, faz a criança crescer como leitora crítica???” (Idem, ibidem).

Abramovich (1997, p. 140) também nos alerta sobre a incorporação da literatura infanto-juvenil nas escolas “[...] assim, imagina-se que – por decreto – todas as crianças passarão a ler... até poderia ser verdade, se essa leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descobertas, de encantamento...”. No entanto, muitas vezes, “[...] o texto selecionado se torna apenas um pretexto para se estudar gramática, sublinhar substantivos concretos, indicar tempos de verbos, encontrar advérbios de modo e mil outras relevâncias do tipo...” (Idem, p. 142). No caso da educação infantil, a literatura, para algumas professoras, serviria especificamente para as atividades de reconhecimento de letras do alfabeto, diferenciar vogal de consoante,

trabalhar as famílias silábicas, contar quantidade de letras e qual posição – primeira e última, além de um olhar estereotipado das personagens.

No que diz respeito ao espaço que a escrita assume na prática escolar, e de como a criança pode se desenvolver a linguagem escrita, recorreremos a Vygotski (2000, p. 183) que nos alerta:

Na prática do ensino escolar, a escrita ocupa até hoje um lugar muito pequeno se se compara com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita se levanta em um sentido prático restrito. À criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas as palavras, mas não se ensina a linguagem escrita. O mecanismo da leitura avança até o ponto que a linguagem escrita como tal surge por graça, por qual o ensino do mecanismo de escrita e de leitura prevalece sobre a utilização racional deste mecanismo³⁴ (Tradução nossa).

Ainda completa:

Para nós é evidente que o domínio deste sistema complexo de signos pode se realizar por uma via exclusivamente mecânica, a partir de fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. Para nós é evidente que o domínio da linguagem escrita, por muito que no momento decisivo não se determinava externamente pelo ensino escolar, é na realidade, o resultado de um grande desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. Só se abordamos o ensino da escrita a partir do ponto de vista histórico, a saber, com a intenção de compreendê-la ao longo de todo o desenvolvimento histórico cultural da criança, poderemos nos aproximar da solução correta de toda a psicologia da escrita³⁵ (VYGOTSKI, 2000, p. 184. Tradução nossa).

Em consonância com Vygotski (2000, p. 186) “[...] o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, igual à semente que contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida”. Por isso, a história de como se desenvolve a escrita começa a partir do surgimento dos primeiros signos visuais na criança e se apoia na mesma história natural do aparecimento dos signos dos quais brotaram a linguagem.

³⁴ “En la practica de la enseñanza escolar, la escritura ocupa hasta la fecha un lugar muy pequeno si se compara con el enorme papel que desempeña en el proceso del desarrollo cultural del niño. Hasta ahora, la enseñanza de la escritura se plantea en un sentido práctico restringido. Al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito. El mecanismo de la lectura se promueve hasta tal punto que el lenguaje escrito como tal queda regalado, por lo cual la enseñanza del mecanismo de escritura y de lectura prevalece sobre la utilización racional de este mecanismo” (p. 183).

³⁵ Para nosotros es evidente que el dominio de este sistema complejo de signos no puede realizarse por una vía exclusivamente mecánica, desde fuera, por medio de una simple pronunciación, de un aprendizaje artificial. Para nosotros es evidente que el dominio del lenguaje escrito, por mucho que en el momento decisivo no se determinaba desde fuera por la enseñanza escolar, es en realidad, el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil. Sólo si abordamos la enseñanza de la escritura desde el punto de vista histórico, es decir, con la intención de comprenderla a lo largo de todo el desarrollo histórico cultural del niño, podremos acercarnos a la solución correcta de toda la psicología de la escritura” (p. 184).

Vygotski (2000, p. 186) enfatiza que a conexão dos gestos à linguagem escrita estão ligadas à origem dos signos escritos e se dá por dois outros momentos. O primeiro

[...] está representado pelos rabiscos que a criança traça. Como podemos observar em numerosas ocasiões durante nossos experimentos, a criança, ao desenhar, passa frequentemente à representação, marca com o gesto o que intenciona representar e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa com o gesto³⁶ (Tradução nossa).

E ele prossegue, ao afirmar que:

O segundo momento que forma o nexo genético entre o gesto e a linguagem escrita nos leva às brincadeiras infantis. Como sabemos, durante a brincadeira uns objetos passam muito facilmente a representar outros, os substituem, se convertem em signos seus. Sabe-se igualmente que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que caracteriza. O que tem a maior importância é a sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Acreditamos que tão somente nele reside a chave da explicação de toda a função simbólica das brincadeiras infantis. Uma bola de trapos ou um pedaço de madeira se convertem em um bebê durante a brincadeira porque permitem fazer os mesmos gestos que representam a nutrição e o cuidado com bebês. É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, os que atribuem a função de signo ao objeto correspondente, o que confere sentido. Toda a atividade simbólica representacional está cheia destes gestos indicadores. Para a criança, um pedaço de pau se transforma em cavalo porque ele pode pôr entre suas pernas e lhe pode aplicar o gesto que o identificaria como cavalo no caso dado³⁷ (Idem, p. 187-188. Tradução nossa).

Para o referido autor, o problema da escrita no ambiente escolar se dá pela maneira equivocada com a qual as educadoras(es) vem trabalhando a escrita com as crianças, em que se valoriza a mecanização do símbolo e não o uso da linguagem escrita, que compõe todo um processo de desenvolvimento que levaria as crianças, através dos desenhos e do jogo protagonizado, a se apropriarem dos elementos/condições para representar a fala. É preciso entender que a língua escrita é a substância da fala. Através do faz de conta a criança dá significado ao objeto, quando, por exemplo, um cabo de vassoura vira cavalo, ela consegue entender que a fala pode ser representada pelo objeto, símbolo – desenho.

³⁶ [...] está representado por los garabatos que traza el niño. Como pudimos observar en numerosas ocasiones durante nuestros experimentos, el niño, al dibujar, pasa frecuentemente a la representación, señala con el gesto lo que intenta representar y la huella dejada por el lápiz no es más que el complemento de lo que representa con el gesto (p. 186).

³⁷ “El segundo momento que forma el nexo genético entre el gesto y el lenguaje escrito nos lleva a los juegos infantiles. Como sabemos, durante el juego unos objetos pasan a significar muy fácilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suyos. Se sabe igualmente que lo importante no es la semejanza entre el juguete y el objeto que designa. Lo que tiene mayor importancia es su utilización funcional, la posibilidad de realizar con su ayuda el gesto representativo. Creemos que tan sólo en ello radica la clave de la explicación de toda la función simbólica de los juegos infantiles. Una bola de trapos o una maderita se convierten en un bebé durante el juego porque permiten hacer los mismos gestos que representan la nutrición y el cuidado de los niños pequeños. Es el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido. Toda la actividad simbólica representacional, está llena de esos gestos indicadores. Para el niño, un palo se transforma en un corcel porque lo puede poner entre sus piernas y le puede aplicar el gesto que lo identificará como caballo en el caso dado” (p. 187-188).

Podemos relacionar a maneira como se compreende o trabalho com a linguagem oral e escrita através de atividades mais significativas para o trabalho com a literatura, como por exemplo, as conversas, antes e depois da narrativa ou da leitura, em que se pode, através do diálogo com as crianças, garantindo a oralidade, a expressão, a fim de que possam falar e reelaborar seus pensamentos, além de atribuir as palavras e as expressões contidas na história um significado encorpado, real, e assim possibilitar desfazer ou até extinguir preconceitos, ideias falsas, equivocadas. E ainda das possibilidades de ampliação de conceitos e generalizações. Outra sugestão é o desenhar, pois “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem oral, sendo que as crianças não desenham o que veem, mas sim o que conhecem” (STEMMER, 2013, p. 137). Para Vygotski (2000) o desenho é uma fase preliminar no desenvolvimento da escrita. Mas claro, ressalva Coelho (2004, p.37), “que essa intenção eu não revelo às crianças. Estou querendo alertar os contadores para aproveitarem todas as ocasiões de ajudar as crianças a crescer e pensar”.

Diante dessas questões, é preciso redefinir a compreensão da função do trabalho com as histórias, como nos fala Regina Machado (2015, p. 51), “penso então numa outra possível função do trabalho com os contos, que é possibilitar às crianças a compreensão da estrutura narrativa que se realiza como arte, invenção humana”. Desse modo,

[...] Uma criança habituada a ouvir histórias internaliza essa estrutura e familiariza-se com ela. O professor pode partir dessa experiência de escuta para mostrar que o conto tradicional é uma forma literária, uma criação artística que apresenta uma ideia narrativa em desenvolvimento. Através de exercícios criadores, pode propor situações de aprendizagem em que os alunos vivenciem as diferentes partes de conto – a sequência narrativa – e as ligações entre elas (Idem, ibidem).

Conforme a autora supracitada, o conto tradicional se apresenta como elemento rico/abundante para se estudar as utilidades das palavras, a disposição das informações que constituem as frases para compor significados e definições, mediante a vivência dos alunos com a vivacidade e o colorido dos adjetivos presentes na narrativa. E que esta vivência, “vívda como experiência significativa da história” (MACHADO, 2015, p.51), traga a possibilidade de compreender melhor a função da adjetivação.

Sei, por experiência própria, que é difícil desenvolver um trabalho com a literatura por fruição na escola, pois quase sempre somos cobradas a dar uma “resposta” imediata no que se refere a aprendizagem de conteúdos escolares, porém, concordo com Machado (2015, p.51), ao falar da relação entre os contos e a relação aos conteúdos, em que “se os contos forem pontos de partida para a aprendizagem de conteúdos escolares – *se forem* –, então é importante que não sejam reduzidos a meras estratégias didáticas”. Por isso, “é fundamental

que o movimento de aprender parta da busca da significação do conto para o estudo da gramática, e não o contrário” (Idem, *ibidem*).

Nas conversas cotidianas que tinha com as educadoras, uma das coisas que sempre alegavam era a falta de tempo e de condições de trabalhar a “hora da história”, pois ao terem que dar conta dos conteúdos e de cumprir as atividades do livro, não sobrava tempo para contar histórias. Nesse sentido, é necessário compreender a estreita relação entre a formação (artística, cultural, acadêmica) destas educadoras e a maneira como conduzem o trabalho com a literatura. Primeiro, há a falta de acesso à arte, garantindo/possibilitando a ampliação da sensibilidade estética – catarse, segundo, é bem comum em alguns cursos de graduação, dos quais fizeram parte, relativizarem a importância do trabalho com a literatura na escola e suas potencialidades. Ainda mais, precisam seguir as orientações para cumprir o programa. Por este emaranhado de fatores, acabam levando a prática docente a descartar as possibilidades que a arte literária tem de colaborar com a formação humana, que a literatura por fruição exerce uma contribuição para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores (imaginação, atenção, memória, raciocínio lógico, criatividade), e que colabora para formação do pensamento e da linguagem, tanto nos aspectos da fala, quanto da apropriação da leitura e da escrita, não como uma relação direta, imediata ou determinista (ou que esta seria a função da literatura), mas como consequência da aprendizagem que gera desenvolvimento.

No que se refere à problemática do tempo, gostaria de destacar algo que me preocupa: a ausência de confiança de que o trabalho com a literatura, através da arte de narrar, possa de certo colaborar com a formação das crianças³⁸. Nesse sentido, é preciso repensar a formação docente, em que as futuras educadoras e educadores pudessem ter uma formação literária, pudessem vivenciar a arte, pois é preciso ser encantado para poder “aprender” proporcionar encantamento, naquela máxima: “só se pode dar, aquilo que se tem”.

O encerramento do projeto do folclore aconteceu na praça onde cada turma prepararia uma apresentação envolvendo a temática, através de danças folclóricas, brincadeiras populares, cartazes com plantas indicando os nomes científicos e suas funções terapêuticas e também levando algumas mudas das plantas e chá. A coordenadora me solicitou que contasse alguma das histórias do livro “O mistério das treze portas no castelo encantado da ponte fantástica”, de J. Flávio Vieira. Nessa obra, o autor cratense narra as diversas lendas

³⁸ “Faz parte dessa arte a confiança na qualidade que a situação de contar histórias propicia. Por saber dessa qualidade, o contador quer convidar todos a participarem, a compartilharem desse tempo fora do tempo” (MACHADO, 2015, p. 114).

constitutivas no imaginário popular da “história” do Cariri. Como o livro era longo e o tempo curto, optei por fazer a leitura das duas lendas das “Terras de Aimará”³⁹ presentes no início do livro. No dia anterior à apresentação uma professora me chamou e disse que eu deveria procurar me “enfeitar” para a apresentação, ou pelo menos colocar um vestido para chamar a atenção das crianças. No dia, enquanto ela não colocou algum adereço (coroa de reisado) na minha cabeça não sossegou, falei para ela, que o mais importante era a história, a mesma deveria ser o centro das atenções e não o narrador, eu estava apenas emprestando minha voz e corpo à narrativa. Esta situação me inquietou e suscitou uma reflexão em duas perspectivas: primeiro, de como a narrativa não é entendida como essencial (arte da palavra); segundo, o de que talvez ela já considerasse saber o suficiente, nesse caso, o projeto não viria a contribuir ou acrescentar nada ao trabalho que ela(s) já desenvolviam. Logo, eu precisaria utilizar esta vivência para pensar e repensar como faria para suscitar a reflexão sobre a arte da narrativa.

Neste momento, cabe destacar que para Regina Machado (2015) não há superioridade entre ler ou contar de memória – contar “de boca” [como dizem as crianças], pois as duas maneiras demandam “a *presença* do narrador”. Pois, “[...] ler ou contar podem igualmente ser monótonas sequências de palavras que não produzem efeitos significativos na audiência se a pessoa que conta não estiver presente na história, imprimindo vivacidade e veracidade à cadência de sua narração” (Idem, p. 112).

A este respeito Matos e Sorsy (2007, p. 8), diferenciam contar história – contador – e ler história – leitor – para crianças, visto que a arte de contar “[...] envolve expressão corporal, improvisação, interpretação, interação com seus ouvintes. O contador, como vimos, recria o conto juntamente com seu auditório, à medida que conta”. Enquanto o leitor empresta sua voz ao texto, neste ato de ser porta-voz “[...] Pode utilizar recursos vocais para que a leitura se torne mais envolvente para o ouvinte, mas não recria o texto, não improvisa a partir dos estímulos do auditório” (Idem, p. 9). Para Machado (2015, p. 112), “na escola é conveniente alternar essas duas situações de ler e contar, para ampliar as possibilidades de escuta e aprendizagem dos alunos”.

Em concordância com Machado (2015, p. 111-112), é importante ler para:

- Para valorizar a ação da leitura, para trazer o livro como objeto, como veículo de aprendizagem;
- Para apresentar a melodia e a construção das frases do texto popular, do texto de autor, que se manifesta na clareza sonora e encantadora de sua construção poética. Trata-se de focalizar a ideia da literatura como importante fenômeno cultural;

³⁹ Ver os trechos da lenda em anexo G.

- Para manusear o livro e mostrar as imagens que ilustram o texto, solicitando a apreciação das crianças, chamando sua atenção para o modo como as ilustrações contribuem para a história.

No entanto, as educadoras/narradoras que contam histórias todos os dias, até, muitas vezes, para o mesmo público, devem maravilhar os ouvintes/educandos com diferentes situações, inclusive narrar se utilizando apenas de seus recursos internos, de sua intenção. Conforme aponta Machado (2015, p. 111),

Quem conta histórias todos os dias pode preparar-se para surpreender as crianças com situações variadas. É preciso saber contar uma história sem nenhum recurso externo, para experimentar a sensação da **soberania da história**, valendo-se apenas de sua força expressiva, tal como se revela pela presença do contador. Muitos contadores sentam numa cadeira e começam a falar, tendo como **recurso sua voz, gestos e olhar**. E a magia se instaura, o mundo se cria imaginariamente em cada ouvinte (Grifo nosso).

Outro ponto que destaco importante na atividade de encerramento do projeto foi a aparente necessidade de chamar a atenção das crianças mediante a “caracterização” de quem conta/lê e como o uso de recursos externos “[...] objetos, panos, música, canto, luz, roupa, acessório cênico” (MACHADO, 2015, p. 110) é dado como indispensável para que ocorra uma boa narrativa. Todavia, vale lembrar que, algumas vezes, promove-se um show, uma performance que promove o envolvimento, o estímulo sensorial/visual da crianças, ou seja, “as crianças se deixam seduzir pela parafernália técnica [e eu acrescentaria cênica] e a história se perde” (Idem, ibidem).

Tempo de escuta do cotidiano

“[...] é preciso educar a escuta. Quem primeiro precisa aprender a escutar é o educador”.

(MACHADO, 2015, p. 50)

“Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”.

(Provérbio)

Em setembro aproveitei para estabelecer um vínculo de diálogo com as educadoras, passei a ir à Creche para conversar informalmente com quem estava no horário do planejamento. A ideia era poder escutar suas angústias, as dificuldades e empecilhos para trabalhar com a literatura, bem como, sua compreensão e práticas em torno do ato de contar história, a presença da literatura na rotina da sala de aula. Procurei entender qual a importância que davam para a literatura e como a arte de contar poderia colaborar para este trabalho. A ideia era, mediante as demandas e interesses das professoras, pensar a proposta de

intervenção (pensar, preparar, planejar, executar e avaliar coletivamente), porque desde o início da pesquisa pretendia desenvolver uma pesquisa-ação, na perspectiva de intervir na realidade/cotidiano escolar, com vista a modificá-lo.

Das educadoras com as quais conversei quase todas destacavam a falta de tempo para a hora da história devido às demandas do cotidiano, e também à falta de condições de espaço e material (estrutura) para o trabalho com a literatura. Uma delas destacou que normalmente contava histórias no período da tarde para as turmas do semi-internato porque, como era mais livre, tinham tempo para montar os teatros, usar os fantoches. Mais uma vez ficou claro, a partir do entendimento das professoras, que a história (literatura) está muito ligada a narrar na forma de teatro (de dramatização), de professora fantasiada, das crianças encenando a história, de usar fantoche, ou seja, supremacia dos elementos externos, pois só a palavra – só o narrador, a sua voz e seu corpo, não seriam suficientes para esse trabalho com a literatura, ou seja, só a narrativa não seria suficiente. Levando em consideração o entendimento sobre os recursos, recorreremos a Machado (2015) que afirma que para se contar bem uma história é preciso pensar sim nos recursos, os quais podem ser internos e externos. Os recursos internos se forma a partir das experiências de observação, de percepção, de escutas – de si, do conto, de outros contadores, das crianças, do corpo, de sua intenção narrativa – (MACHADO, 2015), configurando-se como as aprendizagens de cada indivíduo, que se particulariza nas vivências de cada pessoa. Já os recursos externos, “tais como objetos, panos, música, canto, luz, roupas, acessórios cênicos, como começar e como terminar, são pesquisados para cada história particular” (MACHADO, 2015, p. 110), devem ser pensados como aqueles que podem subsidiar a narrativa. Porém, “Sobre esses recursos é importante ressaltar que deve estar a serviço da história [...] Às vezes são tantas coisas utilizadas que desviam a atenção do fio da narrativa [...] As crianças se deixam seduzir pela parafernália técnica e a história se perde” (Idem, *ibidem*).

Outra questão levantada pelas educadoras – em nossas conversas informais – foi à dificuldade de lidar com esse mundo imagético e tecnológico, a “dependência” das crianças em torno da imagem, e de como essa concorrência audiovisual atrapalha o trabalho com a literatura na escola.

A este respeito, precisa-se pensar em como resgatar a arte da escuta, para Machado (2015 p. 50) “a redescoberta da alegria do silêncio da escuta pode ser ensinada por uma intenção clara e consequentes estratégias criadas por cada professor”.

Desta maneira, é preciso pensar neste trabalho que é desenvolvido com as histórias, de como é fundamental preparar bem o uso da arte da palavra para promover a arte da escuta. Porém é bom ter paciência, pois “[...] a educação da escuta não se dá assim de repente, porque as crianças vivem num universo de balbúrdia e desconcentração promovido por quase tudo a sua volta. Principalmente porque já acostumaram a esquecer que conhecem esse silêncio e essa escuta” (MACHADO, 2015 p. 50). E a urgência desta educação da escuta se faz mais necessária, porquanto “[...] as crianças do mundo atual necessitam dessa experiência, por viverem constantemente em contato com uma grande quantidade de imagens, na maioria das vezes estereotipadas” (Idem, p. 52).

Com relação à proposta de intervenção, quase sempre as educadoras destacavam a necessidade de “como fazer” para as crianças prestarem atenção, como utilizar os materiais. Praticamente todas pediram para as oficinas fossem “dinâmicas”, que tivessem pouco conteúdo (coisas para ler ou produzir), e que fossem mais práticas — justificavam pelo fato de que a jornada de trabalho era cansativa, praticamente todas trabalhavam dois expedientes e algumas até três, por conta da sobrecarga de trabalho, queriam ter atividades mais leve no final de semana.

Neste sentido, torna-se candente a preocupação, muito presente na prática docente, com o “como fazer”, mormente quando se trata de alguma atividade entendida como diferente, quão contar histórias, Logo se pensa em aprender a receita de como fazer – aprender a fazer. A este respeito, formula Machado (2015, p. 99) que “ninguém pode ensinar uma pessoa a ser uma boa contadora de histórias e, ao mesmo tempo, qualquer pessoa pode aprender a contar bem uma história”. É perceptível e compreensível muitas educadoras(es) imaginarem que não levam jeito para contar histórias, contudo, lembra Betty Coelho (2004, p. 11-12), “[...] se experimentarem, descobrirão qualidades novas em si mesmas, reacendendo a própria criatividade, o que as incentivará a modificar a prática de ensino, obtendo resultados positivos”. Todavia, recomenda: “[...] não transformem numa exigência utilitarista o prazer que a história dá” (Idem, p. 12). E continua encorajando: “[...] o lazer é direito de todos assegurado pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*” (Idem, ibidem). Também é preciso levar em consideração que o acesso à literatura é um “direito imprescindível” (CANDIDO, 1995), tão importante quanto comer, vestir, morar, posto ser alimento da alma, da imaginação, da fantasia, nos possibilita ser mais, nos humaniza, nos garante a condição de pertencentes ao gênero humano. Ou seja, parte do pressuposto de entender a arte literária como parte dos “bens incompressíveis, isto é, os que não podem ser negados a ninguém”

(CANDIDO, 1995, p. 175). O autor propõe a necessidade de definir critérios acautelados para tratar dos problemas de bens incompressíveis, tanto em uma concepção individual, como social. Assim,

[...] Do ponto de vista individual, é importante a consciência de cada um a respeito, sendo indispensável fazer sentir desde a infância que os pobres e desvalidos têm direito aos bens materiais (e que portanto não se trata de exercer caridade), assim como as minorias têm direito à igualdade de tratamento. Do ponto de vista social é preciso haver leis específicas garantindo este modo de ver (Idem, p. 175-176).

Além do mais é indispensável compreender que “[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em um nível decente, mas os que garantem a integridade espiritual” (CANDIDO, 1995, p. 176). Logo,

[...] São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a **liberdade individual**, o amparo da justiça pública, a **resistência à opressão** etc.; e também o **direito à crença, à opinião**, ao lazer e, por que não, **à arte e à literatura** (Idem, ibidem, grifo nosso).

Tempo de planejar

“A necessidade é a mãe das invenções”.

(provérbio)

Toda atividade humana é intencional⁴⁰ e requer escolhas, tanto dos materiais necessários como das melhores condições de execução, para tal se faz imprescindível o planejamento – prévia ideação. “[...] Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana [...] e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2008b, p. 13).

Destarte, como ressalta Libâneo (1994, p. 222), “o trabalho docente [...] é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob direção do professor”. Em vista disso, “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Idem, ibidem). Por isso, “[...] tudo o que acontece no meio escolar está

⁴⁰ “[...] quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão [...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, dominando-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho” (ENGELS, 2004, p. 26-28).

atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). Ou seja, “os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político” (Idem, *ibidem*).

Após esse tempo de ver/observar e escutar foi necessário um tempo para planejar, não de forma definitiva a formação, posto que nossa intenção era construir coletivamente os passos da formação, mas de encontrar caminhos norteadores possibilitando as educadoras escolhas, mudanças de rumo. Porém, infelizmente não foi possível essa construção coletiva. Não houve envolvimento (falta de tempo, de disposição, de costume de decidir ou de poder escolher – é difícil a experiência democrática, é muito arraigada à ideia de que sempre deve ter alguém para mandar, e se aquele que deveria mandar não exerce esse papel, alguém precisa assumir. Diante da impossibilidade de construir juntas a proposta de formação planejei as oficinas, destacando as vivências em torno do que destacava/entendia como importante para o trabalho com as narrativas, levando em consideração o “conselho” da professora Regina Machado da necessidade de vivenciar experiências de encantamento e de sensibilização para despertar a importância de se trabalhar com a “arte da palavra e da escuta”, sensibilidade imperativa para o trabalho com as narrativas.

Levando em consideração que o planejamento “é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). É por isso que o ato de planejar não se restringe a preencher formulários solicitados pela gestão da escola, na verdade, muito mais, “é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas” (Idem, *ibidem*).

É preciso lembrar que nós tivemos alguns problemas no calendário das oficinas, pois mesmo a escola disponibilizando os sábados letivos para que pudesse fazer essa intervenção, alguns contratempos atrapalharam nossa agenda⁴¹.

As oficinas foram realizadas em novembro e dezembro, anteriormente, em outubro fiz uma participação na semana da criança, com a narração de duas histórias (“Chapeuzinho

⁴¹ Em setembro participei da III Jornada Interdisciplinar em História e Letras – JIHL, em Quixadá e precisei desmarcar o encontro, em outubro foi o mês das eleições e não teve sábado letivo. Fiquei muito angustiada, cheguei a propor uma semana à noite, porém não houve adesão. Então, nossa primeira oficina aconteceu no dia 24 de novembro, e agendamos os outros encontros para os dias 08 e 15 de dezembro.

Amarelo” – Chico Buarque, e “Bom dia todas as cores” – Ruth Rocha) tudo aconteceu no auditório da escola, foi um momento muito bonito, as crianças estavam encantadas, com aqueles olhos arregalados; ao final perguntei quem queria contar uma história, e uma pequena levantou e contou a história da “Chapeuzinho vermelho”, e um outro a dos “Três porquinhos”. Outros queriam contar, mas nosso tempo tinha acabado e os menores já estavam se desconcentrando⁴².

Com esta experiência encerramos os tempos que precediam o momento da intervenção, que foram tempos essenciais para o desenvolvimento do trabalho, por me proporcionar muitas aprendizagens, diálogos, reflexões e elementos para que de maneira consciente e intencional pudesse propor a formação. Iniciaremos outros tempos.

⁴² Neste mês, as educadoras estavam trabalhando os contos de fada, e construíram em cima destas histórias alguns elementos da narrativa, como cenário, personagens, construíram a casa dos porquinhos. Elas prepararam uma linda festa, que se estendeu pela semana, para comemorar o mês das crianças. Pude perceber que as educadoras se envolvem bastante nos projetos que pensam para as crianças, fazem lindas apresentações para alegrar e encantar todas elas.

IV – Vivências e troca de experiências: “[..] agora eu era o rei, era o bedel e era também juiz, e pela minha lei a gente era obrigada a ser feliz”⁴³

Trataremos neste capítulo sobre a intervenção realizada com as educadoras. Ainda nos utilizaremos da organização por tempos, em que propusemos o envolvimento do grupo para desfrutar desde momento de partilha de narrativas orais, de nossas vivências e experiências pessoais e profissionais buscando construir uma memória coletiva, uma identidade, um pertencimento. Momento que podemos entender com a reflexão da fábula *O manto de pele de búfalo*: “Viver é aprender a conviver, até mesmo com as pessoas diferentes de nós”. Podemos resgatar nossas memória e reconhecer que “As coisas não morrem tão facilmente [...] não enquanto não as esquecemos. [...] Ficam na lembrança, e, se tais lembranças são boas, ficam com a gente para sempre, ou pelo menos por muito tempo”⁴⁴.

Tempo de intervir – Vivências e troca de experiências

“Meu nome é...
Eu enxergo quando falo.
E sinto meus pés no chão – de verdade!
Eu falo para o norte, para o sul, para o leste e para o oeste.
Falo para frente e para trás e adoro ouvir o som da minha voz!
Porque eu enxergo, falo simples, aberto e projetado.
E você?”⁴⁵

A proposta de intervenção no campo consistiu em uma formação, no formato de oficina⁴⁶ para as educadoras que atuam na creche e no anexo da E.E.I.E.F., lócus da pesquisa. Traçamos como objetivos da formação: repensar práticas e construir novas perspectivas sobre o trabalho com a literatura, na busca de compreendê-la a partir da concepção estética, como arte da palavra; valorizar a arte da narrativa, para a formação não só de leitores e produtores de texto, mas de indivíduos capazes de intervir nas relações sociais e produzir novos conhecimentos.

A proposta metodológica consistiu na articulação teórico-prática, a qual se intercalou a apresentação dialogada das discussões a respeito da arte de narrar e de como tal prática pode corroborar para formação cultural das crianças mediante o acesso à arte literária. Foram

⁴³ João e Maria – Chico Buarque.

⁴⁴ BRAZ, Júlio Emílio. Cinco fábulas da África / Júlio Emílio Braz; ilustrações de Gustavo Damiani. – São Paulo: Leya, 2013.

⁴⁵ Texto utilizado para a apresentação das professoras no primeiro dia da oficina.

⁴⁶ As oficinas aconteceram nos sábados letivos, dias: 24/11/18, 08/12/18 e 15/12/18, no período da manhã.

realizadas, vivências em grupo⁴⁷, utilizando textos da cultura popular como provérbios, trava-línguas, quadrinhas, a fim de que as educadoras pudessem experienciar as possibilidades de expressão da oralidade, mediada por elementos da narrativa, como ritmo, cadência, pausas, entonações; as professoras também foram convidadas a construir, com ajuda do imaginário, situações fantásticas para construção de histórias. A intenção em proporcionar tais experiências foi sensibilizar e encantar, partindo do pressuposto de que só pode promover encantamento aquele que também se encanta. Vale ressaltar que as atividades estavam intercaladas e mediadas por narrativas, e para finalizar, solicitei depoimentos para gerar reflexões a respeito das discussões e das vivências em grupo.

O objetivo para o primeiro dia de oficina era construir uma memória coletiva, através das narrativas de cada uma, à medida que passavam a fazer parte das lembranças do grupo. Construir a identidade do grupo a partir do relato do percurso/trajetória de vida de cada uma.

Iniciamos o dia com a apresentação individual de cada participante, primeiro mediado pela leitura do texto de apresentação (epígrafe acima) e no decorrer da manhã nos conhecíamos através de nossas trajetórias de vida, relatada por meio das nossas memórias de infância, resgatando que histórias ouvíamos no ambiente familiar e no ambiente escolar. Entendemos que quando conhecemos as histórias de determinado grupo e compartilhamos as nossas, começamos a fazer parte, ao poucos pertencemos aquele grupo, podendo assim construir uma identidade com as narrativas, elas passam a ser nossas.

É preciso entender que literatura não é só o escrito, a literatura escrita é recente. Na verdade o que nós temos de mais antigo é a literatura de tradição oral, estes causos, estas histórias que os nossos antigos nos contavam e ainda cantam as cantigas, as quadras populares, o próprio cordel são frutos da tradição oral, que veio passando de geração a geração e que nós (humanidade) começamos a registrar na tentativa de não perdê-las, de não esquecer-las. Apesar de que na atualidade se dê muito mais valor à literatura escrita que a oral, para os estudiosos não há esta hierarquia, uma não é melhor que a outra. Tanto a literatura oral como a escrita tem o seu valor e devem ser socializadas. Estas histórias cotidianas que

⁴⁷ Gostaria de destacar que as vivências propostas foram adaptações e reelaborações de aprendizagens que experienciei: durante O Boca do Céu – Encontro Internacional de Contadores de Histórias, em especial nas oficinas com Regina Alfaia e Pépito Matéo; numa formação do PIBID Pedagogia-URCA com a professora Regina Esteves (metodologia do Brasão); no minicurso “A arte de narrar histórias em sala de aula: subjetividades e sensibilidades entre a história e a literatura” com a Elzilene Oliveira, na III Jornada Interdisciplinar em História e Letras – JIHL; assim como durante o minicurso “Quem conta um conto aumenta o encanto: a importância da hora da história na educação infantil” ministrado por mim e pela Elisabete Pacheco durante a XXI Semana de Iniciação Científica e VI Semana de Extensão da URCA.

fizeram parte da nossa infância, que ainda fazem parte do imaginário das comunidades, são literatura de tradição oral, e em algumas comunidades ainda se tem a prática/rotina de se contar as narrativas em volta da fogueira, ou debulhando os milhos, o feijão, enquanto se trabalha vão contando suas histórias, seus cânticos, seus ensinamentos. “Até hoje, em diferentes grupos sociais espalhados pelo planeta, por exemplo, indígenas, comunidades rurais, ribeirinhas e remanescentes de quilombos, predominam as formas orais de comunicação; a cultura é transmitida por meio da oralidade” (FARIAS, 2011, p. 19). Deste modo, “[...] essas sociedades têm um conhecimento espetacular, pois desenvolveram um tipo de discurso argumentativo por meio das narrativas” (Idem, *ibidem*).

Vale grifar que,

No decurso do processo histórico, as histórias ancestrais, somadas a tantas outras, foram recriadas em função das circunstâncias e passaram a ser contadas pelas amas, pelos avós e pais, no calor da família. Séculos depois, a invenção da imprensa salvou do esquecimento muitas dessas histórias tradicionais que continuam sendo recontadas em diferentes espaços sociais, como escolas, universidades, teatros e encontros de contadores. Outras se perderam, talvez para sempre ou, quem sabe, as carreguemos adormecidas dentro de nós sem saber (FARIAS, 2011, p. 19-20).

Claro que com a modernidade, muitas destas histórias antigas e de outros lugares chegam a nós pelos mais variados recursos, de livros a aparelhos eletrônicos. Muitas dessas narrativas foram recolhidas e registradas em livros, que com advento da burguesia, acabam por tornar a mercadoria – livro – sinônimo de literatura⁴⁸. Mas uma coisa é certa: os povos vivem em volta das suas narrativas, orgulham-se delas, pois,

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos (TAHAN, 1966, p. 16).

Para o segundo dia de oficina, traçamos como objetivo consolidar uma memória coletiva através da narrativa que compõem nossa memória afetiva; Identificar os elementos da narrativa – entonação, gestos, expressões, ritmo, emoções, possibilidades linguísticas – e do narrador através de experiências/vivências com a oralidade através da literatura popular (quadrinhas populares)⁴⁹.

Iniciamos nosso encontro com uma vivência, em círculo, de pé, fizemos um alongamento e posteriormente cada participante pronunciaria uma frase curta, como: “Estava tão frio, deu uma preguiça de levantar!”; na segunda rodada, a proposta era que se iniciasse a

⁴⁸ Já fizemos esta discussão no primeiro capítulo.

⁴⁹ Ver material das oficinas em anexo H.

frase em um sentido (positivo ou afirmativo) e a terminasse mudando o sentido (para negativo); na terceira rodada a solicitação foi que a frase fosse dividida em dois pedaços, assim o participante falava a primeira parte e só depois de cinco segundos falava a segunda parte da frase. A ideia com esta vivência era experimentar o exercício de entonação, pausa, ritmo. Após a atividade narrei a “História sem fim”⁵⁰.

No momento posterior, as professoras resgataram da memória as narrativas que marcaram suas vidas. Como proposta pedi que antes de iniciar a história elas dissessem “– Eu sou (fulana) e agora vou narrar...”, e ao término “– Eu sou (fulana) e já narrei.”. Este tempo do era uma vez foi muito significativo, e despertou em nós um sentimento de envolvimento e de pertencimento, em que qualquer um de nós poderia ter ouvido e vivido qualquer uma daquelas histórias. Assim as narrativas nos afetam de modo particular e também coletivo, pois cada uma das histórias contadas agora fazem parte do repertório individual e coletivo. A exemplo do que Regina Machado (2004, p. 10) coloca como o “[...] mais fascinante no que diz respeito aos contos tradicionais é que eles são ao mesmo tempo expressão particular de uma certa cultura e expressão universal da condição humana”. E continua “[...] parece que falam de uma humanidade à qual todos pertencemos e tocam num lugar dentro de nós que quer saber coisas que não estão propriamente à venda em nenhum mercado, por assim dizer” (Idem, *ibidem*). Deste Modo,

Um rapper americano, um índio bororo, um estudante da USP, uma atleta russa e um técnico de informática japonês, por mais diferentes que sejam seus rumos e escolhas de vida, poderiam perfeitamente escutar um mesmo conto tradicional e aprender alguma coisa, cada um do seu jeito. Mas de modo algum, nem de longe, estou falando de globalização. Estou falando de um sentido de pertencimento que permite compartilhar algo que não tem a ver com mercadorias, nem com uma imaginária unificação pasteurizada (MACHADO, 2004, p. 10).

Nessa perspectiva, as narrativas nos possibilitam, assim como a *Verdade* “que escolheu conhecer um palácio por dentro”, numa fábula sobre a fábula, “conhecer um grande palácio e encontrar-se com Haroun Al-Raschid, o mais fabuloso sultão de todos os tempos”.⁵¹

Ao final do encontro propus outra vivência, nesta ficamos sentados nas colchas de retalhos e cada participante retirava de um envelope uma quadrinha popular. Em outro envelope estavam as mais variadas entonações (variações, sensações, sentimentos e diferentes vozes) para serem dadas à quadra recitada. Deste modo, a cada rodada uma professora lia sua

⁵⁰ História de tradição oral, a versão que escolhi e adaptei para narrar é a história do criador de patos dentro da história do rei que queria muito ouvir uma história que não tivesse fim, e que para isso faz um concurso de narradores e oferece como premiação a mão da filha em casamento. É o tipo de narrativa em que se tem uma história dentro da outra. Ver conto em anexo I.

⁵¹ Ver a fábula em anexo J.

quadrinha ora empolgada, ora triste, ora imitando uma gata, ora com voz de velha. E assim experimentamos diversas possibilidades e variações de expressão e oralidade, brincando com as palavras e lhe dando vida. Transformando o texto escrito em texto vivo.

Gostaria de destacar que este momento do dia foi muito divertido, tomou ares de brincadeira mesmo, e assim ríamos nos expressamos, e de maneira livre, ousada, entusiasmada como se a criança que habita em nós, tivesse tomado conta das nossas vergonhas, pudores e pudemos transpor o limite real (realidade da vida adulta) e desfrutamos da gostosura de se entregar a experiência/vivência.

No terceiro e último dia de oficina, nosso encontro aconteceu no Anexo – espaço acolhedor e pensado para as crianças –, e trazia como objetivos: Acessar o fantástico e o extraordinário para a construção do imaginário do narradora/educadora, através da imaginação e da criatividade; trabalhar a criatividade.

Para a acolhida narramos a história “O manto de pelo de Búfalo”⁵². Após o diálogo suscitado pela história, iniciamos as vivências. À primeira chamei de processo criativo. Em grupo de quatro pessoas (dividimos de tal modo que ficassem duas professoras da Creche e duas do Anexo), por rodada, seria construída uma palavra formada por sílabas aleatórias ditas por cada uma de três participantes, sendo que a quarta formaria a palavra, na ordem que as sílabas foram ditas, e criaria uma história verossímil, como se fosse uma verdade bem conhecida por quem conta, que deveria ser compartilhada com seu grupo. A intenção dessa atividade foi de trabalhar a criatividade, pois colocou as pessoas para explicar algo que não existe de uma maneira que tente convencer enquanto verdade. A dinâmica foi organizada para que todas as educadoras pudessem dizer uma sílaba, como também formar a palavra que seria geradora da história, lembrando que o solicitado era que fosse uma história criada que se assemelhasse a um caso, que parecesse convincente.

Depois deste momento, a outra atividade vivência – chamei de construção do imaginário, que seguia a orientação de fuga da lógica da realidade, ainda no mesmo grupo formado no início, foi de “batalha/guerra verbal” em que uma membro da equipe era colocada no centro da roda e era “atacada” verbalmente pelas outras, sendo colocada nas mais diversas, difíceis e estranhas situações nas quais precisariam procurar as soluções mais variadas, diferentes e extraordinárias para se desvencilhar dos apuros e perigos que havia sido colocada, lembrando que o solicitado era que fosse uma história incomum – fantástica/extraordinária.

⁵² Fábula Africana contada pelos Kurdis, do Lago Chade, lago compartilhado por Níger, Nigéria, Chade e Camarões. (Ver fábula em anexo K).

Estas atividades foram muito boas, saíram histórias maravilhosas, a diversão tomou conta dos grupos, mas também a angústia de algumas pessoas quando foram confrontadas com os medos, nojos que tinham e que precisavam superá-los para “sobreviver” a armadilha que havia sido colocada.

Em seguida voltamos para o grupão, e a vivência foi através da leitura compartilhada de provérbios/ditados populares. Cada professora retirava do envelope uma tarjeta com um provérbio, mas deveria fazer a leitura apenas do início e o grupo deveria completá-lo. E a ideia era que se completasse o mais rápido possível. Nesta atividade percebemos o quanto somos formados pelos ditados populares, de como fazem parte do nosso cotidiano e de como nos remetemos a eles em diversas situações.

Seguindo a dinâmica que já estava em curso, substituímos os provérbios pelos trava-línguas, porém com estes a proposta que se fizesse uma leitura modulada e ritmada, para que a cada rodada se pronunciasse mais rápido o trava-língua. Nesse momento, mais uma vez, a gargalhada tomou de conta, cada vez que a língua travava era aquela diversão, e a empolgação de tentar falar o mais rápido possível tomou conta do grupo. Lembrei de destacar, durante esta atividade, a importância de aperfeiçoar a pronúncia das palavras e de como a educadora/narradora precisa destravar a língua para aprimorar sua dicção, a eloquência com a qual pronuncia a narrativa, ou conversa com as crianças, ou dá sua aula. Inclusive se configurando como uma preocupação que se precisa ter: a necessidade de falar bem, falar corretamente, falar de maneira clara e pronunciando perfeitamente as palavras. Principalmente porque muitas crianças aprenderão conosco várias das palavras de seu universo vocabular e seus significados, o que garante o desenvolvimento da linguagem, que segundo Martins ao interpretar Vygotski, representa,

[...] antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético (MARTINS, 2011, p. 133).

E a palavra é essencial ao desenvolvimento da linguagem e consequente e dialeticamente ao desenvolvimento humano.

Logo, ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar. A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de *outros*. Sua função generalizadora radica na vida social, nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens (MARTINS, 2011, p. 133).

Para encerrar as vivências, propus formar um trio para desenvolver uma atividade de concentração e assim “ensaiar” a construção de estratégias para lidar com as adversidades que podem vir a ocorrer tanto na hora da história, como nos demais momentos da rotina de nossa atividade docente. Então as educadoras deveriam se dividir para realizar a atividade, assim: a primeira professora fazia gestos para ser imitados pela segunda, enquanto esta conversava com uma terceira. Nomearei para facilitar a visualização: Rosa fazia gestos na frente de Flor, que enquanto a imitava Flor conversava com Violeta⁵³. Neste momento foi bem interessante perceber as educadoras buscando maneiras de se concentrar em responder de maneira coesa a conversa, enquanto repetiam minuciosamente movimentos proposto por outrem.

Para os narradores, é importante desenvolver estratégias de incorporar a história, que está sendo contada, os elementos externos – interferências que aparecem no decorrer da narrativa. Como momento de finalização/encerramento das oficinas solicitei uma rodada de avaliação e reflexões sobre a formação como um todo, sua contribuição, limites e possibilidades.

Tempo de escuta: dialogando com as educadoras

“Uma andorinha só não faz verão”.

(provérbio)

Depois das oficinas, elaboramos um roteiro de entrevista para estabelecer um diálogo com algumas das professoras que haviam participado da formação, estabelecemos alguns critérios para selecionar as entrevistadas, a saber: i) ter participado de no mínimo duas das três oficinas; ii) que tivesse se envolvido com as oficinas, com as atividades propostas; iii) e que tivesse essa relação afetiva com as narrativas. É importante dizer que o número de participantes nas oficinas foi: 17 pessoas no 1º dia (24/11/18); 11 pessoas no 2º dia (08/12/18); 12 pessoas no 3º dia (15/12/18). Para definir a amostra levamos em consideração que se assumir o total que foi de 17 participantes, a amostra representa 25%. Porém se levarmos em consideração a média simples de participantes (soma do total de cada dia, dividido pela quantidade de dias), a quantidade de participante seria o equivalente a 13 pessoas, neste caso, a amostra representa 40% do total de participantes. Por tanto, chegamos à quantidade de cinco professoras para concederem as entrevistas, das quais duas seriam do

⁵³ Nomes meramente ilustrativos.

anexo e três da creche. E as entrevistas foram realizadas nos dias: 28/01/19 (três) e 31/01/19 (duas).

As professoras que concederam as entrevistas, formaram-se em Pedagogia, a que se formou a mais tempo foi em 2004 e a mais recente das educadoras em 2013, sendo que uma delas também é formada em Letras desde 1988. Todas possuem pelo menos uma especialização, em que prevalece a psicopedagogia, seguida de educação inclusiva e educação infantil. As educadoras atuam na educação infantil da mesma instituição de ensino, sendo que três trabalham na Creche e duas no anexo, com uma média de quase 11 anos de docência⁵⁴.

Vale sublinhar que durante a formação as educadoras que foram entrevistadas demonstraram bastante interesse e envolvimento, mesmo com certa timidez no início, com o tempo iam se soltando e colaborando tanto com seus relatos de experiências, suas vivências com as narrativas através de sua memória afetiva, que nos levou a compartilhar destas memórias que se tornaram, portanto, uma memória coletiva daquele grupo, possibilitando construir uma identidade e um vínculo entre nós. Assim, para conseguir estabelecer este vínculo e a identidade do grupo, iniciamos com os relatos das vivências com as histórias na infância e na vida escolar. Neste momento muitas se reconheciam nas histórias umas das outras, uma avó ou avô que conta sempre os relatos de seu tempo e de seu lugar, da mãe que antes de dormir contava as mais variadas histórias, de parentes que sempre se reuniam para narrar seus feitos, as lendas e mitos que rodeavam o lugar em que moravam. Histórias que muitas vezes passeavam pelo mundo, de boca em boca, de geração a geração, que ensinavam como lidar com determinadas situações, qual era o costume ou tradição de terminados grupos, que serviam para amedrontar e disciplinar as crianças e que especialmente encantavam e envolviam e que proporcionavam a imaginação e a fantasia, além da construção do sentimento de pertença – sensação de pertencimento àquele grupo social, familiar, comunidade, proporcionando o entendimento de que as histórias dos outros também são minhas histórias, pois colaboraram, contribuíram para ser quem hoje sou.

Uma questão que prevaleceu, neste primeiro momento na oficina, foram os relatos das lembranças das narrativas que viviam quando crianças na família, pois a maioria não recordava de ter ouvido história na escola. Durante a oficina, uma professora que atua no

⁵⁴ Ver perfil das educadoras em anexo L.

infantil III, que chamaremos aqui de Mariazinha⁵⁵, disse que a lembrança acerca da literatura na escola era no tempo do fundamental. Ela relata:

Essa questão de ouvir história era bem raro, eu só me lembro de literatura, era muita aquela coisa tradicional, quando a gente lia um texto no livro era só pra responder umas perguntas, eu me lembro que na aula de redação tinha uma professora que gostava de escrever, ela escrevia um texto enorme no quadro pra gente passar pro caderno, só pra depois responder umas perguntas também, quer dizer, tudo muito tradicional (Mariazinha).

O relato da professora nos remete a algumas problemáticas importante no que concerne o trabalho com a literatura na escola. De início, percebemos que muitos de nós educadoras(es) não tivemos uma formação literária na escola, não ouvíamos ou líamos poemas, contos, histórias que nos proporcionasse fruição e deleite, que colaborasse para o desenvolvimento da nossa capacidade criativa e criadora. Assim, a disciplina de literatura seria apenas para conhecermos, digamos, a história da Literatura Brasileira – como por exemplo, o que foi o Modernismo e seus representantes, por exemplo, não se tinha a preocupação em formar o leitor literário – e não o olhar artístico, mediante a catarse produzida pela arte literária. E ainda quando tínhamos contato com os textos, os mesmos, na maioria das vezes, só serviam para responder questionários ou retirar e analisar palavras (classes gramaticais) do conteúdo de língua portuguesa. Deste modo, como denuncia Cademartori (2010, p. 8-9), caberia à literatura (ou ainda é o que lhe cabe?) “além de ensinar a língua, a literatura seria veículo de informações. Supriria as grandes lacunas intelectuais dos alunos, oferecendo também elementos formativos”. Porém, nos alerta a autora: “ora, se a função da literatura parasse aí, seu papel seria meramente paradidático” (Idem, *ibidem*). O que nos leva a perceber a necessidade de repensar o trabalho que é desenvolvido com a literatura nas escolas, para que possamos proporcionar uma formação artística literária que possibilite o desenvolvimento da sensibilidade estética, que enriqueça nossas experiências pessoais e coletivas.

Para que possamos entender a importância do trabalho com a arte no ambiente escolar, recorreremos a Saccomani (2016, p. 10), que apresenta as concepções de dois grandes teóricos: Vigotski e Lukács.

[...] Segundo Vigotski (*idem*), a arte desencadeia e movimenta sentimentos postos, acarretando uma “espécie de curto-circuito” no sujeito, reelaborando, desse modo, nossos sentimentos cotidianos. Para o autor, a catarse consiste nessa reelaboração de sentimentos, na transformação e superação de sentimentos e aspectos do nosso

⁵⁵ Que junto com Joãozinho, em “Joãozinho e Mariazinha” – versão do Irmão Grimm, enfrentam os desafios impostos pelo destino e com esperteza livra-se da bruxa, salvando assim seu irmão e toda sua família da pobreza.

psiquismo que não encontram vazão na vida cotidiana. Nesse sentido, a catarse operaria uma síntese entre o objetivo e o subjetivo.

Ainda acrescenta a autora:

Ademais, Lukács define a arte como autoconsciência do gênero humano, isto é, como uma vivência intensa da relação entre a vida individual e a história da humanidade. Estando a arte intrinsecamente vinculada à autoconsciência do gênero humano e alcançar a autoconsciência de sua vida como parte desse todo maior que é a história humana, isto é, suplantar a genericidade espontânea e alcançar a genericidade autoconsciente; passar da genericidade em si à genericidade para si⁵⁶ (Idem, *ibidem*).

Nesse sentido, defendemos a valorização da literatura enquanto arte e sua incorporação ao cotidiano escolar, tendo em vista que a maioria das crianças e jovens só tem acesso a tal arte neste espaço, visto que na atualidade a prática das narrativas em algumas famílias tem diminuído bastante, por isso o acesso à literatura de tradição oral quase que se perdeu, e poucas vezes tem sido utilizados pelas(es) professoras(es). Conforme Sisto (2010, p. 3) “as crianças que tem contato com as histórias desenvolvem mais a sua imaginação, a criatividade e a capacidade de discernimento e crítica”. Porque,

Ao ouvir uma história, as crianças vivenciam, no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade (SISTO, 2010, p. 1).

Ainda tratando das lembranças de escutar histórias quando criança, as educadoras destacaram que percebem a diferença entre a maneira como se relacionavam com as narrativas, do modo como as crianças de hoje em dia se relacionam, pois as crianças não vivem e convivem da mesma forma com as histórias. Na infância das professoras, nas suas memórias estavam as histórias narradas, inclusive em vinil e fita cassete, as quais apenas se acompanhava através da audição, e que a partir da prática da escuta, era possível ir elaborando as imagens do conto à medida que se ouvia, Lembravam como a voz dos personagens penetravam e as envolviam, as músicas ajudavam a compor o cenário. Destacavam ainda o fato de se concentrarem apenas ouvindo e imaginando. No entanto hoje, percebem a dificuldade que é trabalhar com as crianças superestimadas pelas imagens e pela tecnologia, as quais passam mais tempo tendo sua interação mediada por telas, sejam elas da televisão, do

⁵⁶ Entendemos que é essencial também acrescentar a nota de rodapé trazida pela autora. “Embora *genericidade* seja um neologismo, optamos por utilizar essa palavra tal como o faz Duarte (2013a). Trata-se, nesse caso, da qualidade de ser genérico, pertencente ao gênero humano. Outros autores preferem empregar, para essa finalidade, a palavra *generidade*, que também é um neologismo, ou ainda *generalidade*, mas entendemos que essa última pode ter outros significados” (SACCOMANI, 2016, p. 9). Para compreender melhor, ler Duarte, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3.ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

celular ou tablet, assim as relações interpessoais estão cada vez mais superficiais, em que mesmo estando conectado com diversas pessoas, com o mundo inteiro – para aqueles que têm condições financeiras para tal acesso – porém, na verdade, tem se relacionado e interagido com poucas pessoas. E a interação das crianças com os adultos é extremamente importante, pois é “responsável pelo desenvolvimento bio-psico-social desta criança; pois é através das mediações que esta interação propicia que a criança irá se construir e se colocar no mundo” (ARCE, 2013, p. 23). Ou seja, “[...] esta primeira interação da criança realizada com o adulto é condição fundamental para o seu bom desenvolvimento” (ARCE, 2013, p. 20).

Podemos perceber que este assunto é colocado como um grande desafio aos educadores, em especial em se tratando do trabalho com as narrativas, de como envolver as crianças nas histórias, para a escuta das histórias, diante de relações tão imagéticas e midiáticas⁵⁷. Claro que precisamos compreender que as crianças do século XXI não são, nem poderiam ser, iguais as dos séculos passados, a humanidade como um todo evoluiu, desenvolveu tanto nas mais diversas áreas do conhecimento científico, tecnológico, farmacêutico, cultural, social e também nas relações pessoais e interpessoais. Então, diante da realidade concreta, da vida e das relações das crianças o que podemos nós educadoras(es) fazermos?

É notória a angústia com relação ao apelo pelo visual nas histórias nas falas de algumas educadoras, que se manifestou tanto no momento das oficinas como na entrevista. No primeiro dia de oficina, quando relatavam sobre suas lembranças de infância que envolvia as histórias, o tema mais candente foi a diferença entre as gerações anteriores e as atuais, e de como as crianças de hoje se relacionam com as histórias. Assim, comenta Alice:

Minhas tias contavam muitas histórias pra mim, eu gostava muito de ouvir as histórias delas, muitas ainda hoje eu lembro. Na questão da escola, já esta semana a gente estava até comentando que as crianças de hoje em dia precisam muito do visual, uma história tem que ter o visual, tem que ter aquilo que ela tem que ver, ela tem que pegar. A gente estava assistindo uma história terça-feira com as crianças e eles muito inquietos. Aí eu digo: engraçado quando eu era criança eu lembro como hoje, eu com quatro anos e cinco a gente na escola e no momento da história era o seguinte: era uma radiola, aquele disco grande com a história da Chapeuzinho Vermelho sentado todas as turmas no chão, lá no pátio, e eles colocavam só pra gente ouvir, aí era a voz da vovozinha, do lobo mal e a gente morria de medo, calado ninguém dava um “piu”, imaginando como era aquela história, a gente não via, não pegava, só escutava, mas assim eu lembro demais das histórias, demais, das músicas. E hoje em dia as crianças não, a gente enche de coisas e ainda tem alguns que não entra naquele mundo da imaginação como a gente entrava [...] E todo dia era uma história diferente, e a gente só escutava e se concentrava mesmo, agora eles não, tem que ter muita, muita coisa pra chamar a atenção deles pra poder eles se envolverem (Alice).

⁵⁷ Experiência de Luis Fernando Verissimo (O Santinho) Ver texto em anexo M.

Complementa uma professora, que atua no infantil IV:

Pegando um gancho na fala [...] eu tenho na sala uns dois ou três cds de contação de histórias em áudio, mas tem mais ou menos um dois anos que não coloco por quê? Porque eles não despertam a atenção, eles não param ouvir, e se eles não pararem pra ouvir não vão entender porque é só um áudio. Pra gente contar uma história agora tem que ser sim o visual, só o auditivo não atrai mais (Teresinha⁵⁸).

Como as lembranças de Alice, das histórias na infância, eram enaltecidas, perguntei-lhe, na entrevista, se o fato de ter ouvido muitas histórias quando criança, e de ter essas lembranças afetivas, se isso influenciaria positivamente para o trabalho que tenta desenvolver com as crianças.

Sim. Sim, porque eu penso muito, sabe? Eu vi as pessoas assim como eu falava, antigamente a gente ia assistir, ia ouvir as histórias, não tinha livro, não tinha imagens, era só, você escutava. Hoje em dia não, hoje em dia você traz uma história é no computador, é num notebook, é numa TV e eles [alunos] assim, você fica preocupada, meu Deus! Na minha época era tão bom! Você fica tentando se esforçar para proporcionar aquele mesmo prazer que você tinha de ouvi. E eles [alunos] às vezes estão tão ali só visual, né? Só visual, visual, que eles querem vê, querem pegar, querem... que você fica se questionando, você tenta fazer sempre o melhor pra eles, o melhor pra ver se eles realmente se envolvem, se... entram naquele mundo. Então eu me preocupo realmente, com esse momento deles. Mas é uma coisa que hoje em dia também não pode ser igual o que era naquele, no nosso tempo, né? No nosso tempo não tinha tanto estímulo como tem hoje, né? É outra coisa (Alice).

Nesse sentido, é mister entender que a criança não nasce pronta, rica de criatividade e imaginação, pois se partimos do pressuposto que a criança já nasce pronta, também se pressupõe a perspectiva involutiva do ser humano (VIGOTSKI). O fato é que nos tornamos mulheres e homens – seres sociais, a partir das interações com os outros, mediados pela cultura. Deste modo, a educação, enquanto complexo social, composta por tudo aquilo construído pelo conjunto da humanidade, exerce papel primordial na formação da humanidade.

A respeito da imaginação, Vigotski (2009, p. 22) apresenta a seguinte formulação: “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”. Por conseguinte, “[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de experiências” (Idem, *ibidem*).

⁵⁸ Nomearei esta professora por Teresinha em referência a cantiga popular “Teresinha de Jesus”, tão lindamente apropriada e reelaborada pelo Chico Buarque.

Do mesmo modo, é preciso compreender a natureza social da atenção voluntária – entendida como uma atividade psíquica superior – precisa fazer parte dos ensinamentos socioculturais para garantir o desenvolvimento infantil e a construção de capacidade de ter a atenção, partindo do estágio da atenção involuntária à atenção voluntária. A este respeito, esclarece Martins (2011, p. 18):

A atenção involuntária, subjugada à intensidade dos estímulos do campo perceptual, é comum aos homens e animais, limitando-se ao atendimento dos determinantes naturais da percepção, no que se incluem seus mecanismos neurofisiológicos. Seu cunho natural compreende, para ambos, procedimentos requeridos à adaptação do organismo ao meio. Diferentemente, a atenção voluntária é específica dos seres humanos, possibilitando-lhes concentrar a atenção, intencionalmente, sobre determinados estímulos em detrimento de outros.

Vygotski e Luria (apud Martins, 2011, p. 118-119) ao mencionarem o desenvolvimento da interfuncionalidade das funções psíquicas superiores, ressaltam a importância que se deve conferir à *atenção*,

Pela importância de seu papel nesse tipo de operação deveria conceder-se à atenção o primeiro lugar dentre as funções. Todos os pesquisadores, desde Köhler, tem feito notar que a direção tomada pela atenção, ou a distração, constitui um fator essencial no êxito ou no fracasso de uma operação prática [...]. Mas o ponto essencial no desenvolvimento desse processo é que a criança, ao contrário do animal, se mostra capaz de transferir sua atenção com independência e de maneira ativa, reconstruindo sua percepção e liberando-se, em grau considerável, sua submissão à estrutura de um determinado campo perceptivo. Ao associar o uso de instrumentos com a fala (o que acontece primeiro de maneira sincrética, e mais tarde sinteticamente) em uma determinada etapa de seu desenvolvimento, a criança transfere com ela a atividade de sua atenção a um novo plano. Graças à função indicativa das palavras a criança começa a dominar sua atenção, criando novos centros estruturais da situação percebida.

Em vista disso, precisamos repensar novos e diferentes estímulos, daqueles que cotidianamente bombardeiam as crianças de informações instantâneas, de velocidade caótica, para que a atenção se organize de outra maneira. Para Martins (2011, p. 120), tais estímulos são “os dispositivos culturais criados pelo contexto histórico-social que sustenta a ocorrência do comportamento”. Conforme Vigotski e Luria, “os primeiros fatores sociais diretivos da atenção são os gestos e a fala utilizados pelos adultos com vista a mobilizar a atenção da criança” (Idem, *ibidem*).

Portanto, o trabalho que nós educadoras desenvolvemos no ambiente escolar pode e deve corroborar para o desenvolvimento da atenção voluntária das crianças, ênfase com isso o uso da literatura, da oralidade – através da fala, dos gestos, da linguagem, como grande mediadora desta ação para criar novos estímulos à atenção. Para tanto é essencial compreender:

Diferentemente da atenção involuntária; mobilizada pelas propriedades dos objetos e, portanto, subjugada aos ditames de condições externas; a atenção voluntária tem origem em motivos e finalidades estabelecidos conscientemente pelo indivíduo em face das exigências das atividades empreendidas. Por conseguinte, seu desenvolvimento não se realiza a partir da atenção em si mesma, mas do lugar que a atenção passa a ocupar em relação ao pensamento, à memória, aos afetos etc., ou seja, das interações e interdependências funcionais requeridas pela atividade cultural. Nesse sentido, seu desenvolvimento é, ao mesmo tempo, produto da complexificação da vida social e condição indispensável à sua existência (MARTINS, 2011, p. 122).

Destarte, é preciso compreender que através de nossa prática pedagógica possibilitaremos acesso à produção do conhecimento e da cultura humana, como destaca, ao comentar o texto de Vigotski, Ana Luiza Smolka (Vigotski, 2009, p. 23), que a atividade pedagógica pode ser pensada como atividade criadora, por tratar do “incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural”.

Nesta perspectiva, baseado em Vigotski (2009, p. 23), podemos chegar ao entendimento pedagógico da necessidade de ampliar a experiência da criança para que sejam possíveis as “[...] bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou”, por isso “quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (Idem, ibidem). Ainda destaca: “[...] por essa primeira forma de relação entre fantasia e realidade, já é fácil perceber o quanto é equivocado contrapô-las [...] A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Entendemos a necessidade de repensar nossa prática docente, a fim de contemplar o envolvimento das crianças, que mesmo diante do excesso de estímulos imagéticos e tecnológicos, precisam aprender a se relacionar com atividades em que se explora a audição. Precisamos propor estratégia de desconexão virtual para uma conexão pessoal, que se possa construir nossas imagens mediadas pelos outros sentidos além da visão, pois nossas lembranças podem ser construídas e acessadas por nossas percepções e sentidos. Como por exemplo, o cheiro daquela comida que sua avó sempre faz quando você vai visitá-la, os cheiros remetem às nossas lembranças. Como também ouvir aquela música que marcou uma época de sua vida e aquela história que você ouviu quando criança, e construiu a imagem de cada personagem, pois cada conto, música e até aromas/cheiros se particulariza em cada um de nós. À vista disso, precisamos desenvolver cada vez mais atividades com as narrativas com

o intuito de colaborar para a formação da atividade criativa e imaginativa. Assim comenta Smolka (2009, p. 23):

Podemos formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia. Isso se torna possível pela linguagem. Tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. Tanto a ficção (contos de fadas, por exemplo) quanto a história (os acontecimentos vividos e narrados) implicam a atividade criadora da imaginação.

Como nos alerta Regina Machado (2011, p. 201) ao finalizar seu texto *E eles foram felizes para sempre*: “Gente não dá pra brincar de roda no computador”. Ora,

Para que o SEMPRE possa acontecer, precisa na maioria das vezes do calor dos corpos sentados uns ao lado dos outros, da voz plena e do olhar brilhante dos contadores de estórias mirando nossos olhos. Das risadas, suspiros, mãos na boca e variadas caretas que os computadores até podem tentar, mas... a respiração que anima todos esses gestos, eles não podem transmitir. A mesma respiração que leva pessoas juntas guiadas pela cadência das palavras encantadas, para além do horizonte visível (Idem, ibidem).

E continua: “para SEMPRE possamos escolher boas estórias, bem contadas, quando possível, por... (ainda existem muitos) seres humanos, com terra sob nossos pés e céu acima de nossas cabeças” (Idem, ibidem).

A construção das imagens é um elemento significativo para construção da memória afetiva, pois se mostra presente nas falas das educadoras, como por exemplo, a da Condessa de Ségur e da Sherazade, ao serem interrogadas como havia se sentido durante as oficinas, colocaram:

Olha, eu me senti muito feliz, porque me resgatou uma história, da história da minha infância, que eu vivi isso aí. Chega as lágrimas desce nos olhos, porque eu recordei dos tempo de criança, da minha avó. Minha mãe não gostava muito de contar não, mas minha avó era uma verdadeira contadora de história. E assim, era maravilhoso! Porque eu sonhava com aquilo, com aquelas histórias, que eu queria ser uma daquelas princesas. Eu me via, às vezes, viajava na história, que eu me via às vezes princesa, vivendo aquela história que a minha avó estava contando. Isso aí foi muito, muito importante pra mim (Condessa de Ségur).

Eu me senti muito bem, eu gostei porque eu pude me lembrar da minha infância, da família e como é importante passar a contar histórias, passar, ir passando para os filhos e para os netos coisas que já aconteceram e a própria história da família (Sherazade).

E Sherazade ainda acrescentou, quando perguntamos se queria falar ou acrescentar mais alguma coisa:

Que eu gostei muito de ter participado, que foi muito importante, tanto lembrar de quando na minha infância. De como é importante a história, a contação e as vivências que a gente tem. Como repassar também para os alunos, para os nossos filhos, que eu também adoro contar história pra minha filha. Ela fica perguntando: “Mãe, como foi isso?” e aí a gente conta. E do jeito que eu conto pra ela, eu gosto de contar pros meus alunos (Sherazade).

Também ficou notória nas falas das educadoras a presença da tradição oral, passada de geração a geração as histórias envolvendo as famílias ou grupos sociais, ou até os lugares mais remotos, que viajaram levadas de boca a boca, de memória em memória até chegar a aqui, ali, e acolá⁵⁹. E a tomada de consciência deste reconhecimento levou a reflexão do grupo de que é preciso pensar como desenvolver esta atividade com as histórias, para elas se tornem valiosas para as crianças com quem convivem, seja no âmbito familiar ou escolar – trabalho.

Condessa de Ségur ressalta a importância que dá as histórias, e de como tem prazer em compartilhá-las assim como recebeu de sua avó, e diz:

[...] Eu sempre fiz isso com minhas filhas, e eu recebi da minha avó e eu transmito pra eles. E aqui na escola, eu tenho o prazer de estar aqui também nessa sala rodeada de livro dessa biblioteca e fazer esse trabalho, também de leitura. Então ainda, num sei ainda trabalhar aquela coisa de tá enfeitada, eu sou mais simples, mas eu acho que é importante é transmitir a história pra criança, de maneira simples, mas que ela entenda e que fique na memória dela (Condessa de Ségur).

Seguindo o caminho dos sentimentos e do encantamento que as narrativas proporcionam – pois quanto mais se vivência o encantamento, mais se pode proporcionar encantamento –, perguntamos as educadoras como se sentiram durante as oficinas, e todas manifestaram satisfação e felicidade em participar. Inclusive, Emília apresentou uma questão que não havia sido destacada por nós. Coloca:

Eu me senti bem, me senti à vontade, apesar de ser no sábado, aquela preguiça de sair de casa. Mas eu acho assim, se você vai sair de casa, você vai participar de uma coisa... Participe pelo amor de Deus, já saiu de casa. Eu gostei. É tanto que se eu não tivesse gostado eu só tinha ido à primeira às outras eu tinha botado um atestado, qualquer coisa... Mas é bom! E a gente aprendeu, pelo menos assim eu tive mais percepção das questões da entonação, das vozes, aquelas coisas das oficinas. Aquela que a gente ia imitando, tirava um bicho, aí você ia imitando, falava o texto de acordo com a voz do personagem ou demonstrando um sentimento, alegria. É muito... foi bom pra aperfeiçoar as contações de história. Dar mais vida nas contações de história (Emília).

Esta fala especificamente me chamou bastante atenção por dois pontos: a fala da professora diz muito sobre o trabalho com as histórias, o interesse e como fazer para despertar este envolvimento. Como esta história ganha vida? Como ela pode fazer parte da vida de quem a conta e de quem a ouve? A outra questão, que tem relação com a anterior, é: a revelação da desmotivação de algumas professoras em participar de formações (mesmo que sejam no seu tempo de trabalho letivo), pois o cansaço, provocado pela excessiva jornada, a precarização e as condições de trabalho, além da desvalorização dizem muito do

⁵⁹ Exemplo do conto popular “Abre-te Suzana”, recolhido por Francisco Assis de Sousa Lima, aqui no Cariri Cearense. Porque como nos ensinou Câmara Cascudo, com suas pesquisas sobre o caminho que as histórias percorrem, os caminhos das histórias são todos os caminhos do mundo. As histórias gostam de viajar. Ver conto em anexo N.

envolvimento, ou das condições/possibilidades de envolvimento com o que se oferece as professoras(es) cotidianamente.

Faz-se necessário, destacar que a exaustiva jornada de trabalho docente “também é um fator decisivo para a compreensão das condições de trabalho dos professores. A desvalorização salarial contribui para que, muitas vezes, os docentes sejam obrigados a trabalhar em várias escolas, comprometendo a qualidade de seu trabalho” (ALVARENGA, 2012, p. 154) E eu acrescentaria, a sua qualidade de vida, sua saúde, sua sanidade e sua energia/disposição para procurar formação artística, cultural e aperfeiçoamento profissional. E ainda, “quando as condições de trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimento e de saberes. O professor torna-se um mero ‘dador de aula’” (PEREIRA apud ALVARENGA, 2012, p. 154, grifo do autor).

É relevante mencionar que uma das principais demandas levantadas pelas educadoras foi sobre a forma (fórmula) de como contar – o como fazer? – esteve presente em quase todas as etapas da pesquisa de campo e se manifestou até mesmo antes de serem questionadas sobre como seria uma boa contação⁶⁰ de história para as crianças, obtivemos diferentes posicionamento das educadoras.

Vale lembrar que muitas professoras(es) buscam cursos para aprender como contar bem uma história. Como se fosse uma receita, em que seria possível apenas seguir determinados passos, pois com os ingredientes certos e técnicas adequados se tem o resultado esperado: o contador e “contação” prontos, e ainda lembrando o que usar em cada situação e como prender a atenção do público. No entanto, ressalta Machado (2015, p. 99): “ninguém pode ensinar uma pessoa a ser uma boa contadora de histórias e, ao mesmo tempo, qualquer pessoa pode aprender a contar bem uma história”. Lembra a autora que antes de querer saber como contar, é mais significativo saber por que contar. Portanto não há uma resposta pronta para este questionamento. Porque contar histórias,

Como qualquer experiência verdadeiramente humana, é fruto de um caminho de aprendizagem e constitui aos poucos a substância de uma pessoa, digamos, como um arcabouço permanente que se adapta a cada momento e a acompanha em suas escolhas através da vida. Tudo isso pode ser chamado de intenção (MACHADO, 2015, p. 100).

⁶⁰ Usaremos aqui contação por ser uma nomenclatura mais conhecida e usada pelas professoras, a fim de facilitar nossa comunicação, porém durante todo o período que ficamos em contato procurei incorporar/ expandir o entendimento do conceito de arte de contar ou de narrar.

Portanto a intenção – o porquê – motiva, movimenta, produz significado a experiência de narrar/contar histórias (Machado, 2015).

Pensando sobre “o porquê” de cada professora ao contar histórias, recorreremos as falas e colocações das educadoras. No posicionamento de Emília, encontramos alguns elementos, que vale a pena destacar, e, para tal, separaremos a fala dela em momentos. De início trata sobre a atenção das crianças na hora da história, e de como contar ao invés de ler poderia facilitar o momento da história.

Uma boa contação de história na minha opinião... Eu aprendi também que eles prestam muito mais atenção quando você conta sem estar lendo, você já conhece a história e vai contando sem estar realmente lendo tudo o que tem no livro, porque às vezes tem a questão do vocabulário, que às vezes você engancha em uma palavra e perde o foco da história porque se atrapalhou no vocabulário em uma palavra que não leu, não entendeu ou eles não entendem (Emília).

De acordo com Betty Coelho (2004, p. 13) “[...] o sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade”. E para isso, “o primeiro passo consiste em escolher o que contar” (Idem, ibidem). Já tendo claro qual a intenção, o próximo passo é estudar o conto. Mas, não significa que é hora de decorar a história. Conforme Coelho (2004, p. 21), “estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os seus elementos essenciais, isto é, que constituem a sua estrutura”.

Também destacamos, considerando Matos e Sorsy (2007, p. 9), que “O grande segredo dos bons contadores está na perfeita assimilação daquilo que pretende contar. Assimilação no sentido de apropriação. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo”. Para isso é preciso “[...] deixar-se impregnar de tal forma por ela que todos os sentidos possam ser aguçados e que todo o corpo possa naturalmente comunica-la pelos gestos, expressões faciais e corporais, entonação de voz, ritmo etc”.

Já para Regina Machado (2015), o estudo do conto pode ser pensado a partir de duas metáforas: a do carpinteiro (o que você tem para mim e o que eu tenho para você); e a dos vagões do trem, em que cada parte da narrativa é um vagão.

Voltando para a interlocução com a Emília, a partir do questionamento sobre o fato de algumas pessoas defenderem o uso das palavras como estão escritas no texto para possibilitar as crianças o contato com uma variedade de palavras, justifica-se a partir do entendimento que, por se tratar da educação infantil, é melhor ser compreendido, defende:

Eu acho engraçado que...

Eu já estudei muito e tem gente que critica: “aí você tem que ler o que tem no livro, não troque as palavras por sinônimos porque as crianças tem que aprender várias palavras!” Mas eu acho que na educação infantil às vezes é melhor você dizer uma palavra que eles entendam do que tá lendo o que tá no livro, e pra eles naquele dia não faz sentido ou então vai quebrar a história. Ei, e o que é isso? Aí você para a história e vai explicar o que é a palavra. Às vezes eu acho que é melhor já entender, conhecer aquela história pra você ler para eles num ambiente assim que eles interajam, escutem, apreciem acho que é mais ou menos isso (Emília).

Para iniciar o debate em torno do uso da palavra gostaria de questionar: será que é tão simples não se preocupar com a ampliação do acesso as palavras? A fim de elucidar nossa preocupação recorreremos a Arce (2013, p. 19), ao interpretar Zinchenko que,

[...] para tentar explicar o desenvolvimento da criança inicia-se desde o nascimento e ao mesmo tempo, ilustrar o quão amplas são as capacidades infantis, trabalha a *palavra* como essência constituinte de nossa cultura e, também essência constituinte do desenvolvimento infantil. Para ele, o papel da *palavra* no desenvolvimento infantil vai muito além da simplificação encontrada entre o que é externo e o que é interno. A *palavra*, para o autor, está emaranhada a estes dois processos pertencentes ao desenvolvimento infantil: internalização e externalização.

E ainda, o adulto tem que saber que cabe a ele, como aquele que domina a língua/palavra de maneira mais elaborada, do ponto de vista estrutural e linguístico, conduzir a criança para desenvolver cada vez mais sua fala (ARCE, SILVA, VAROTTO, 2011), e a apropriação das palavras. Por isso é fundamental, desde a mais tenra idade as crianças serem estimuladas e desenvolverem atividades que possam praticar a linguagem, e ampliar o universo vocabular. Nesse sentido, a prática de contar ou ler histórias para as crianças corroboraria para desenvolver a língua/fala, pois,

Durante a educação infantil a criança desenvolve esse domínio da língua por meio de atividades que a levem a praticar, adquirir vocabulário e estruturas da língua. Ou seja, a fala deve ser uma preocupação quando o professor pensa nas atividades a serem realizadas com a criança em sala de aula, sua proposição deve ser sempre no sentido de ampliar o universo linguístico da criança (ARCE, SILVA, VAROTTO 2011, p. 47).

Colaborando com o pensamento de Arce, Lígia Martins, em seus estudos acerca da relevância da aquisição de palavras, aponta:

Há que se destacar, portanto, **a dimensão qualitativa da aquisição de palavras**, levando-se em conta a propriedade sintetizadora das mesmas, isto é, considerando-se aquilo que a palavra condensa, ou, conforme Luria, aquilo que ela “oculta”. Nesse sentido, Luria (1981, 2008) e Vygotski (1995, 2001) asseveraram que as **palavras são os embriões da interpretação da realidade e, como tal, desempenham um papel decisivo na determinação da atividade psicológica** (MARTINS, 2011, p. 138, grifo nosso).⁶¹

⁶¹ “Nesse momento a criança avança do som para a fala, sintetizando cada vez mais as reações vocais e pensamento adentrando em um período, em torno do segundo ano de vida, de enriquecimento ativo e rápido de seu vocabulário. Aprendendo o valor da palavra e aprendendo a controlá-la com vista à consecução de dados objetivos – a fala finalmente se revela como técnica de transmissão do pensamento” (MARTINS, 2011, p. 141).

Além disso, é necessário entender que quando se faz a narrativa de uma história de autor (literatura escrita) é preciso estudá-la, para que possa se apropriar da narrativa e perceber o que ela tem a lhe oferecer, como lhe acessa ou lhe sensibiliza, ou afeta. Até porque, como nos alerta Coelho (2004, p. 13), “nem toda história vem no livro pronta para ser contada. A linguagem escrita, por mais simples e acessível, ainda requer a adaptação verbal que facilite sua compreensão e a torne mais dinâmica, mais comunicativa”⁶². E a educadora/narradora precisa também se apropriar das palavras e expressões presentes no texto, além da cadência e sonoridade. Assim,

[...] Quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome de um determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito que o outro constitui suas frases e dando as pausas no lugares errados, [...] por isso, ler o livro antes bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim quanto chegar o momento de narrar a história que se passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que por isso, chega no ouvinte... (ABRAMOVICH, 1997, p. 18-20).

Outra questão importante é a valorização do que está escrito, inclusive deixando claro para as crianças que a história está registrada em um livro (ou outro impresso), e que ela pode encontrá-la sempre que desejar, “que ela poderá voltar a ele tantas vezes quanto queira (ou deixa-lo abandonado pelo tempo que desinteresse determinar...)” (ABRAMOVICH, 1997, p. 22). Além de demonstrar as variações entre linguagem oral e escrita.

Retomando as colocações da educadora Emília, em que ressalta que não costuma usar recursos externos como fantoche, mesmo achando importante, e que também não gosta de se fantasiar, como mesmo coloca:

Eu não uso muito fantoche não essas coisas não, acho muito importante, mas não todo dia, tá com muito apetrecho, muita coisa, me vestir. Eu particularmente detesto me fantasiar, me acho ridícula. Aí eu nem me levo a sério, avalie eu contando uma coisa, não, não vou. Eu gosto de arrumar eles, pra eles contarem a história, participar. Teve uma que foi da... Era só uma música, não era nem uma história, mas... aquela da rosa juvenil (Emília).

No mesmo sentido, no que se refere ao uso de recursos externos, ao se posicionar sobre como seria uma boa contar história para as crianças, anuncia Condessa de Ségur:

Eu acho que a contação de história pra elas seria de forma mais simples possível, não precisa ter aquele enfeite todo, porque eu já vi aqui professores chegar com toda parafernália de roupa, de tudo e eles ficarem, muitas crianças não gostam, fica

⁶² Como também é possível usar a estratégia de explicar durante a narrativa o que significa “aquela” palavra que apresente dificuldade de entendimento, como se dialogasse com a história, isso é possível quando se tem o domínio da história. A exemplo do que fez Bruno Pacheco, na fábula “O quebrador de pedras” em Três fábulas do Oriente, que durante a história explica o que seria “liteira” (Ver fábula em anexo O).

chorando. Então se você senta numa roda de conversa com eles e você passa aquela história deliciosa, que está no silêncio e tudo, e eles lá só prestando atenção na história, tá bom demais. De forma mais simples possível (Condessa de Ségur).

Já Sherazade entende que é fundamental usar os mais diversos recursos:

Para contar história para criança tem que ter de tudo. São bonecos, o que a pessoa puder usar. O que tiver mais acessível, tanto nos gestos, para chamar a atenção da criança, como poder usar objeto, qualquer coisa que puder pra poder prender a atenção (Sherazade).

As educadoras Catirina e Alice falam sobre o planejamento e a importância do conhecimento sobre a história que será contada:

Seria de tudo planejar. Planejar a história, planejar o enredo, olhar o livro, olhar o que é que tem assim... pra não ser de supetão, de última hora (Catirina).

Bom, eu acho... primeiro a pessoa que está contando tem que está envolvida, porque eu acho que a criança que está escutando... não dá simplesmente para você pegar, chegar, abrir um livro e ler, você tem primeiro ter o conhecimento, vivenciar aquilo pra transmitir pra eles (Alice).

Percebemos a necessidade de tratar sobre o que chamamos de elementos das narrativas, as preocupações com o exercício desta arte da narrar, no ofício de educadora/narradora.

Cada um de nós pode construir sua maneira de contar, para isso, conforme Machado (2015) é preciso compor seu *estado de presença*, o qual deve conter três elementos/subsídios: *intenção* – por que eu gosto de contar histórias?, *ritmo* – possibilita formar a imagem do conto, *técnica* – conjunto de diversos conhecimentos que possibilitam escolhas de determinados modo e contar. Todavia, não se pode perder de vista que “o foco é a história, não a pessoa do narrador. Servir fielmente à história é a possibilidade de deixar-se levar por ela. Permitindo que a história guie a voz, o gesto, o olhar, a cadência da narração” (MACHADO, 2015, p. 102).

Nesse entendimento, recorreremos a Machado (2015, p. 101) para aprofundar os elementos da *presença* do narrador. A *intenção* “é o que move e dá sentido à experiência de contar histórias”, por isso é o “que transparece na ação do contador, enquanto está narrando” (Idem, ibidem). O *ritmo* é essencial na maneira de narrar, pois possibilita a experiência estética da escuta, que permite aos ouvintes “ver” a história (Machado, 2015). Porque,

A cadência é o ritmo, a respiração do contador de histórias, em consonância com a “respiração” da história. Para poder acompanhar a cadência da história é necessária uma disposição interna do contador de forma a deixar-se levar pela ‘respiração’, pela cadência, pelo fluxo da narrativa, modulando sua voz, gesto e olhar de acordo com os diferentes “climas expressivos” que o conto propõe (Idem, p. 103).

E sobre a técnica, a referida autora salienta,

[...] A técnica é aqui entendida mais como “estilo”, como a “marca da mão do oleiro no pote”, segundo a imagem memorável de Walter Benjamin. A técnica designa um conjunto de conhecimentos possíveis (não fórmulas cristalizadas, mas direções dinâmicas em relação e movimento) enraizados na intenção. A técnica se manifesta livre, como inspiração (MACHADO, 2015, p. 118).

Logo, a técnica não se aprende da maneira como as pessoas acreditam, pois não é possível apenas observar e reproduzir uma técnica na prática (no seu momento de narrar) (MACHADO, 2015). “[...] É preciso arar e transformar sua terra em húmus, terra fértil. E ter paciência para nutrir, aguar e ficar ao sol para observar e aprender com o crescimento da planta” (Idem, p. 119).

Entendemos ser primordial retomar a discussão sobre linguagem oral e escrita, levando em conta a preocupação que as educadoras demonstram com o processo de aquisição da escrita e leitura pelas crianças, até porque também sofrem pressões sociais que sofrem para alfabetizar ainda na educação infantil, por parte de secretarias de educação ou famílias. Ao perguntar, na entrevista, qual o papel as professoras atribuíam à literatura na formação das crianças, obtivemos as seguintes respostas:

É de extrema importância a literatura porque, eu acredito assim que como eu trabalho... [na pré-escola] [...] Aí você vai vendo que a pré-escola, como nome já diz, é pré-escola. Ela vai pra escola ela vai ser alfabetizada, mas a gente tem aquela sede de querer que as crianças dominem alguma coisa de escrita, de leitura e é a literatura que desperta, assim, o prazer deles quererem aprender a ler. Você pega, observa as crianças você entrega livros elas ficam tentando ler, às vezes: conta a história, vai tia lê essa história, conta essa história. Então eu percebo que é daí que começa essa vontade de aprender a ler, quando ela tem a vontade de aprender a ler naturalmente ela vai se esforçando mais, pergunta que palavra é essa? – como é essa palavra?. Começa a soletrar e o processo de alfabetização vai começando aos pouco, pela brincadeira da leitura, pelo simples fato dela poder manusear livros. Porque tem instituições que nem livro tem. [...] Aqui como tem muito acervo, eles têm muito acesso na hora em que eles têm interesse, tá sempre a mão o livro. Coloco sempre baixo nas estantes [...] É daí que começa esse prazerzinho de ler, de gostar de ler, é das narrativas porque quando eles às vezes escutam o professor narrando e acha bonito aquela história, eles se apegam muito as histórias [...] (Emília).

Ave Maria! É uma importância tremenda a literatura. É através dela que eles vão desenvolver a fala, desinibir, vão trabalhar a timidez, aprender a ler, a escrever, vai desenvolver no todo, acho que contribui como todo a literatura na vida dessas crianças (Catirina).

Podemos perceber nas falas de Emília e Catirina uma vinculação da literatura com a prática de alfabetização, deixando transparecer que a preocupação primordial deveria ser o aprender a ler, que as questões estéticas, fruição e o prazer que a obra literária pode proporcionar são secundarizada com a preocupação em adiantar a decodificação dos símbolos gráficos que formam nosso alfabeto.

Já as falas de Condessa de Ségur, Sherazade e Alice vão no caminho de valorização das possibilidades formativas, do desenvolvimento das crianças, de seu crescimento para se

relacionar com a própria vida e com o mundo, em que podem reelaborar seu entendimento sobre si e sobre as coisas do mundo. Destacam as diferentes possibilidades que o trabalho com a literatura se apresentam para as crianças. Declaram:

Olha, ela é muito importante. Ela é importante para o crescimento literário dela, crescimento da mente, pra ele vai desenvolver a leitura, o raciocínio dele, da criança. Porque a criança que ouve as histórias, ela vai saber... acho, que desenrolar a vida dela toda daqui pra frente, ela vai saber resolver, ela vai saber qual o caminho que ela vai querer seguir. Porque a história infantil, esses contos de fada, esses contos, esses clássicos que nós temos, que é chapeuzinho vermelho, história de Cinderela, esses contos mais tradicionais, eles botam na mente da criança o que eles queiram ser, às vezes... Eles ficam imaginando, tanto trabalha a imaginação, e acho muito importante, porque eu acho que quando ele crescer tem todo essas lembranças e ele vai gostar de ler, vai se dedicar mais ao estudo (Condessa de Ségur).

É de suma importância, porque através das histórias, das contações, é que elas vão vivenciando, tanto o dia a dia delas e vão aprendendo outras histórias, de outros lugares. Vão criando na imaginação delas, quer dizer, o conhecimento delas vão enriquecendo com as histórias e com as contações (Sherazade).

Bom, é um papel fundamental. Acabei assim, respondendo antes do tempo. É, eu acho assim, que é o início de tudo. É tanto que a gente, as memórias da gente, remete lá ao início, e o que é o que fica marcado (Alice).

Levando em consideração a problemática da alfabetização na educação infantil, traremos as contribuições de Vigotski para esclarecer o que seria um trabalho voltado para o processo de aquisição de leitura e escrita, que em nada se assemelha a forma mecanizada e superficial que frequentemente se dá no processo de ensino da decodificação dos símbolos que compõem nosso alfabeto, e de como este processo poderia se iniciar na pré-escola, o autor ressalva que:

Nós não negamos que seja possível ensinar a ler e escrever às crianças de idade pré-escolar, inclusive consideramos conveniente que a criança já saiba ler e escrever ao ingressar na escola. Mas o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. Se esse saber se utiliza tão somente para escrever felicitações aos superiores – e as primeiras que examinamos são palavras ditadas evidentemente pela professora –, resulta evidente semelhante atividade é puramente mecânica, que não tardará em aborrecer à criança, já que não atua por si mesmo, nem se desenvolve sua personalidade. A criança há de sentir a necessidade de ler e escrever. Aqui é aonde se revela com a máxima clareza a contradição fundamental que não só caracteriza a experiência de Montessori, mas também o ensino escolar da escrita: às crianças se ensina a escrever como um hábito motor determinado e não como uma complexa atividade cultural. Por isso, ao mesmo tempo em que se fala de que é preciso ensinar a escrever na idade pré-escolar, se apresenta a necessidade natural, como uma tarefa vital que é imprescindível⁶³ (VYGOTSKI, 2000, p. 201. Tradução nossa).

⁶³ “Nosotros no negamos que sea posible enseñar a leer y escribir a niños de edad pre-escolar, incluso consideramos conveniente que el niño sepa ya leer y escribir al ingresar en el la escuela. Pero la enseñanza debe organizarse de forma que la lectura y la escritura sean necesarias de algún modo para el niño. Si ese saber se utiliza tan sólo para escribir felicitaciones oficiales a los superiores – y las primeras que hemos examinado son palabras dictadas evidentemente por la profesora –, resulta evidente que semejante actividad es puramente mecánica, que no tardará en aburrir al niño, ya que no actúa por sí mismo, ni se desarrolla su personalidad. El

É o que chamaríamos de desenvolver um trabalho compreendendo a função social da leitura e da escrita, percebendo a escrita como necessidade “intrínseca”, devendo ser congregada a uma tarefa imprescindível para a vida (VYGOTSKI, 2000). E assim “estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem” (Idem, p. 201).

No nosso entendimento, a literatura exerceria papel essencial, fundamental neste processo de dá sentido e significado aos signos, até porque recorreremos as mais variadas dimensões humana para narrativa, tais como: os gestos, a fala, as variações desta fala, as palavras, ou seja, nos apropriamos/remetemos a formação da linguagem. Significa conceber uma conexão entre “os processos de linguagem externo e interno” (MARTINS, 2011, p. 142), através do qual “a linguagem passa a intervir diretamente no ato intelectual, requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo, conformando sua própria experiência pessoal no mundo” (Idem, ibidem). E possibilitamos também o desenvolvimento do pensamento. Desse modo, “o ensino da leitura e escrita requer uma influência adequada no meio circundante da criança; tanto ler como escrever devem ser elementos de suas brincadeiras” (VYGOTSKI, 2000, p. 203). Portanto da mesma forma como a criança aprende a falar, também podem certamente aprender a ler e escrever, quando através da brincadeira, a criança sente a necessidade do ler e do escrever. No entanto é salutar que “[...] é preciso levar a criança, da mesma forma natural, à compreensão interna da escrita, fazer que a escrita se converta em uma faceta de seu desenvolvimento. A tal fim podemos indicar somente um caminho geral” (Idem, ibidem).

Além do mais, o acesso às histórias despertam nas crianças a imaginação, a criatividade, a atenção, a memória, o desenhar – representar por meio dos desenhos suas falas, seus pensamentos, suas ideias e assim construindo os pré-requisitos da linguagem escrita e oral. Reforça Vygotski (2000, p. 203) que,

[...] desenho e brincadeira – devem ser etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita infantil. O pedagogo deve organizar a atividade infantil para passar de um modo de linguagem escrita a outro, deve saber conduzir à criança

niño ha de sentir la necesidad de leer y escribir. Aquí es donde se revela con máxima claridad la contradicción fundamental que no solo caracteriza la experiencia de Montessori, sino también la enseñanza de la escritura escolar: a los niños se les enseña a escribir como un hábito motor determinado y no como una compleja actividad cultural. Por ello, al mismo tiempo que se habla de que es preciso enseñar a escribir en la edad pre-escolar, se plantea la necesidad natural, como una tarea vital que le es imprescindible. Únicamente entonces estaremos seguros de que se desarrollará en el niño no cómo un hábito de sus manos y dedos sino como un tipo realmente nuevo y complejo del lenguaje” (p. 201).

através dos momentos críticos e incluindo até o descobrimento de que não só pode desenhar objetos, mas também linguagem⁶⁴ (Tradução nossa).

E ainda acrescenta que “[...] se quisermos juntar as exigências práticas e enunciá-las em uma só tese, poderíamos dizer que a análise dessa problemática nos leva à conclusão de que é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever as letras” (Idem, *ibidem*. Tradução nossa).

Neste sentido, o trabalho com a literatura na escola, por meio da arte de narrar histórias, garante, diante da diversidade de possibilidades construídas e proporcionadas, uma experiência rica e diversificada ao desenvolvimento infantil. Entendemos, portanto, que para a criação de algo novo é necessário a “apropriação do legado cultural criado pelo conjunto dos seres humanos no decorrer da história” (SACCOMANI, 2016, p. 12). Posto isto, “[...] a transmissão de conhecimentos, realizada de forma direta e intencional, não tolhe a atividade criativa; muito pelo contrário, é condição *sine qua non* para que ela se desenvolva plenamente” (Idem, *ibidem*).

Neste sentido, percebemos a necessidade de superar, no cotidiano escolar, a visão meramente assistencialista, a ideia de preparatória para o ensino fundamental, ou aquelas concepções marcadas pelas pedagogias do “aprender a aprender” pela qual é encarado o trabalho na Educação Infantil. Reivindicamos uma escola que possibilite às crianças condições para o pleno desenvolvimento de suas capacidades, mediadas pelo acesso àquilo que de melhor a humanidade produziu nas ciências, nas artes, na filosofia e na tecnologia.

⁶⁴ [...] dibujo y juego – deben ser etapas preparatorias para el desarrollo del lenguaje escrito infantil. El pedagogo debe organizar la actividad infantil para pasar de un modo de lenguaje escrito a otro, debe saber conducir al niño a través de los momentos críticos e incluso hasta el descubrimiento de que no sólo puede dibujar objetos, sino también el lenguaje (p. 203).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Como Hermes, todos nós sonhamos ser mensageiros, como ele o é dos deuses olímpicos. Em algum momento, queremos tomar a palavra, proclamar algo que trazemos desde longe, há muito, desde nossa intimidade pessoal, e que acabamos de descobrir e não é possível calar” (YUNES, 2015, p. 196).

Nosso trabalho intencionou colaborar com a prática de contar história no ambiente escolar como possibilidade de ampliação do acesso a literatura, entendendo que o acesso à arte da palavra corrobora com o desenvolvimento infantil.

Nossa pesquisa foi de cunho qualitativo, que se configurou como uma pesquisa participante, em que houve um envolvimento dos sujeitos da pesquisa – pesquisador e pesquisados – com a intenção de colaborar efetivamente com o cotidiano do trabalho com a hora da história. É importante destacar que percebemos, mediante as observações participantes, que a hora da história é relegada a segundo plano, como supunha a hipótese inicial, fruto de minha experiência como professora de educação infantil. Muitas das vezes, nós educadoras somos convidadas a realizar trabalhos na escola com vista a preparar as crianças para ingressar no ensino fundamental, e por causa destas exigências não nos resta tempo para trabalhar na perspectiva de formação e desenvolvimento das crianças. O ato educativo não deve ser um mero processo mecânico (ato motor determinado), que por vezes se torna uma atividade enfadonha à criança, mas sim atuar no sentido de desenvolver uma atividade cultural complexa (VIGOTSKI, 2000), em que se constituem, nas crianças, os sentidos e os significados de sua aprendizagem.

No sentido de trabalho determinado pelo ato motor, o texto literário entra na escola como pretexto, como suporte a alfabetização, deixando de lado o caráter estético e humanizador da arte literária. Portanto, coube-nos esclarecer que a literatura é arte e como tal, nos garante fruição, catarse, prazer, coloca-se como alimento da imaginação e da fantasia. Contribui para a formação das funções psíquicas superiores como a criatividade, a atenção e memórias voluntárias, raciocínio lógico, imaginação, por garantir a quem escuta ou ler uma ampliação e amadurecimento do acesso à linguagem e desenvolvimento do pensamento, que propicia a aprendizagem e o desenvolvimento de forma mais plena, que colabora para ampliação de conceitos e suas generalizações garantindo maior domínio da nossa linguagem, fruto das complexificações das relações humanas.

Além do mais, o acesso à literatura possibilita a criança pensar sobre a estrutura do texto e do pensamento presente no conto, deixando-a mais capazes de organizar a própria

mente e sentimentos, e deste modo, mais capaz de coordenar o olhar sobre o mundo (CANDIDO, 1995). Também faz com que compreenda e sinta a necessidade social de ter acesso à linguagem oral e escrita.

Ressaltamos que a literatura enquanto arte nos humaniza e colabora com o processo de desenvolvimento do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ela precisa estar na escola, mas ser entendida como arte e ser trabalhada na perspectiva da fruição dessa construção estética, de escuta e leitura por fruição, de formação dessa sensibilidade, desse olhar artístico e estético na educação.

Partindo desse entendimento cabe a nós, professoras e professores, perceber a clareza de que desempenhamos papel essencial na formação das crianças, compreendendo que o trabalho com a literatura contribui com a expansão dos padrões estéticos; ampliação de universo vocabular, de conceitos e de suas generalizações; além de favorecer o prazer; despertar emoções e sensações; suscitar encantamento, fantasia, criatividade e imaginação e ainda possibilita releitura do mundo.

No que se refere à arte de contar história, compreendemos que é fundamental o educador/narrador perceber a soberania da história, que aquele que se dispõe a narrá-la, empresta sua presença, seus recursos internos e com sua voz e suas nuances, gestos e olhar garante que a magia se estabeleça e o mundo se estabelece imaginativamente em cada criança (MACHADO, 2015).

Podemos considerar como achados da pesquisa a necessidade de repensar a formação docente artística e estética que possibilite desenvolver a sensibilidade, a catarse aos professores, aliada ao conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, de como é possível agir para ampliá-lo, interagindo de forma intencional para a formação das crianças e que a prática docente possa colaborar para o alargamento das funções psíquicas superiores, uma formação cultural mais ampla.

Como podemos perceber, o(a) educador(a) desempenha papel importante no trabalho com a literatura na escola, posto que é colocado como mediador(a) das obras literárias. Portanto precisa ter atenção e cuidado tanto na escolha das histórias, quanto como deverão ser contadas. O que nos leva a refletir que as dificuldades de trabalho com a literatura no âmbito escolar também perpassa pela qualidade da formação docente. Esse fato aponta a necessidade de formação – inicial e continuada – para os(as) professores(as) como condição *sine qua non* para um trabalho de qualidade com a literatura infantil.

Percebemos que o cotidiano escolar, a jornada de trabalho exaustiva, excesso de demandas, as exigências que sobre as(os) professoras(es) em antecipar o processo de alfabetização das crianças, garantindo, assim melhores resultados nas avaliações externas aplicadas à escola, acabam dificultando o trabalho que garantiria o contato com a arte da palavra e todas as suas possibilidades e potencialidades.

Compreendemos a arte de narrar história como uma excelente estratégia pedagógica para o trabalho com a literatura infantil, tendo em vista o “poder” que esta arte exerce sobre o imaginário infantil, o quanto proporciona o encontro afetivo entre as pessoas e como o contato com as narrativas promove em quem conta e em que ouve um estado de encantamento, envolvimento, que nos particulariza e nos unificar na escuta do conto. Provoca em nós um envolvimento e promove o encontro no tempo fora do tempo – o *tempo do era*. Por isso, corroboramos com a tese de que é essencial as crianças terem acesso à arte literária todos os dias, através do trabalho das professoras, que podem ler ou narrar a história. O importante é que compreendam a necessidade de tornar o texto literário em texto vivo.

Por conseguinte, o trabalho com a literatura na escola, por meio da arte de contar histórias, garante, diante da variedade de possibilidades construídas e proporcionadas, uma experiência rica e diversificada ao desenvolvimento infantil. Deste modo, apresenta elementos e ideias para que a criança componha o seu faz de conta. Na brincadeira a criança acessa aquilo que compõe suas experiências para forjar e construir pela fantasia e imaginação.

A intervenção foi muito importante porque nos proporcionou vivências e foi possível discutir e repensar o trabalho com a literatura na escola. Também nos trouxe o diálogo com diferentes experiências que cada uma de nós carregava, a partir de nossas relações pessoais e profissionais com as narrativas. Percebemos que as educadoras se envolveram nas oficinas e se permitiram experienciar vivências novas e diferentes, inclusive fazendo associação com o trabalho que desenvolvem na escola, que poderia ser incrementado mediante os momentos de vivências.

Uma das pretensões das oficinas foi de construir uma identidade do grupo, mediada pelos relatos de nossas experiências com as narrativas, que o resgate desta memória afetiva se constituísse como uma memória coletiva do grupo. Este momento foi muito prazeroso e emocionante por nos proporcionar lembranças da infância, à medida que resgatamos as memórias e compartilhar as narrativas.

Quanto às aprendizagens que as oficinas proporcionaram, as educadoras destacaram que puderam despertar para questões importantes, no que se refere ao trabalho com a arte de

narrar, que perceberam a necessidade dos elementos que compõem a narrativa. A experiência de “brincarem” com a voz e com o corpo garantiu envolvimento e uma percepção da necessidade do texto vivo. Também o fato de vivenciarem atividade que propunha construção da fantasia, imaginação e experienciar processos criativos deu outro olhar e entendimento acerca do trabalho que deve ser desenvolvido com as crianças.

No que se refere ao entendimento sobre o papel que a literatura exerce na formação da criança, todas as professoras que foram entrevistadas ressaltam a importância, porém se utilizam de justificativas distintas para se trabalhar com as histórias na escola. De modo geral ainda é arraigada a necessidade de se vincular a história a um projeto, até porque é uma orientação do sistema educacional, pelo menos do Estado do Ceará, e muitas vezes as histórias são trabalhadas a partir da sequência didática. E também duas delas que ainda demonstram a vinculação direta ao processo de alfabetização, ou para trabalhar o texto como o pretexto para se ensinar as letras. Porém, três percebem o trabalho com a literatura voltado para a formação das crianças, que colabora para o seu desenvolvimento.

Quanto à hora da história, a maioria das educadoras destaca que precisa ser um momento planejado, que é essencial conhecer a história antes de ler ou contar para as crianças, porém enfatizam preferirem contar “de memória” ao invés de ler. Duas delas ressaltaram que não gostam de se enfeitar ou usar excesso de recursos externos; em contrapartida, uma das educadoras apontou a necessidade de usar de tudo para chamar a atenção das crianças. No entanto, há consenso entre as professoras quanto a importância de estarem envolvidas e de terem conhecimento daquilo que estão narrando. É indispensável para todas lembrar a importância de estarem envolvidas e saberem o que estão contando.

De modo geral, considero ser inadiável expandir o entendimento e a valorização da concepção estética da literatura, como arte da palavra, que, independente da intenção do autor, adquire condição humanizadora, propiciando uma leitura estética, prazerosa, fruída e encantadora. Assim a literatura infantil, mediada pela arte de contar história, manifesta função estética e se coloca como elemento cultural necessário e precioso no processo de humanização do sujeito.

“Se esta história foi verdade, eu não sei. Quem me contou jura que sim. Mas o fato é que esta história acabou, chegou ao fim”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVARENGA, Vanessa Cristina. **A carreira das professoras de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente**. In: Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula / Alessandra Arce & Mara Regina Martins Jacomeli, (organizadoras). – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARCE, Alessandra. **Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica?** In: Interações e brincadeiras na educação infantil? /Alessandra Arce, (org.). – Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ARCE, Alessandra, SILVA, Débora A. S. M e VAROTTO, Michele. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea. 2011.

ARENA, D.B.A. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criação do mundo da cultura escrita**. In: SOUZA, R.J. [et al.]. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. P.13-44.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. In Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Editora Dimensão, Nº 27 – mai/jun, 1999. Site: www.ricardoazevedo.com.br.

_____. **Elos entre a cultura popular e a literatura**. In Publicado no livro RÖSING, Tânia e BECKER, Paulo org. Jornadas Literárias de Passo Fundo – 20 anos de História. Ensaios. Editora Universidade de Passo Fundo UPF Editora, 2001, p.285-290. Site: www.ricardoazevedo.com.br.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura** / Walter Benjamin; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. – 7. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada/ Bruno Bettelheim: tradução de Arlene Caetano**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. 1998 – Brasil: MEC/SEF, 3v.: il. Volume 1: Introdução.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2ª versão revista: abril, 2016.

BRAZ, Júlio Emílio. Cinco fábulas da África / Júlio Emílio Braz; ilustrações de Gustavo Damiani. – São Paulo: Leya, 2013.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Ática, 2010.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3º ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COUTINHO, Afrânio. **O direito à literatura e o como ensiná-la**. Notas de teoria literária. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p.8-15.

DINIZ, Maria Lúcia Vissoto Paiva. **O bom, o belo e o bem comportado**: o discurso ideológico nos contos de fadas. Estudos Linguísticos (São Paulo), São Paulo, v. único, p. 352-358, 1995.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 maio 2018.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em Homem**. In: A dialética do trabalho. Ricardo Antunes (org) – São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FARIAS, Carlos Aldemir. **Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade**. In Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes/ Organização Benita Prieto. Rio de Janeiro: s. ed, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. – 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23).

_____. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino**. In: ABREU, M. (org.). Leituras no Brasil: Antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 113-128.

_____. **O texto não é pretexto.** In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.

LESSA, Sérgio. **Abaixo a família monogâmica!** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Mundo dos homens: trabalho e ser social.** – 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Didática** / José Carlos Libâneo. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. Série formação do professor).

LIMA, Francisco de Assis de Sousa. **Conto popular e comunidade narrativa** / Francisco de Assis de Sousa; prefácio de Antonio Candido. – 2ª. ed. São Paulo/Recife: Terceira Margem/Editora Massangana.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. – São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta.** 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

_____. **E eles foram felizes para sempre.** In *Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes/ Organização Benita Prieto.* Rio de Janeiro: s. ed, 2011.

_____. **O violino cigano e outros contos de mulheres sábias** / compilação e reescrita Regina Machado; ilustração Joubert. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MAGALHÃES, Ana Maria, ALÇADA, Isabel. **Literatura infantil, espelho da alma, espelho do mundo.** Revista ICALP, vol. 20 e 21, Julho-Outubro, 1990.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 249 p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru-SP, 2011.

_____. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, Fev. 2014. ISSN 2175-5604. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>>. Acesso em: 11 Mai. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>

MATOS, Gislayne Avelar. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar** / Gislayne Avelar Matos, Inno Sorsy. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil.** 2ª ed. São Paulo: Summus editorial, 2016.

MÉSZÁROS, István. – **O Poder da Ideologia.** São Paulo, Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, S. P. G.. **A concepção de aprendizagem e desenvolvimento em vigotski e a avaliação escolar**. In: XI Jornada do HISTEDBR: A pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios da sua institucionalização, 2013, Cascavel. XI Jornada do HISTEDBR: A pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios da sua institucionalização, 2013.

PACHECO, Bruno. **Três fábulas do Oriente** / Bruno Pacheco; ilustrações Lu Martins. – Rio de Janeiro: Galera Record, 2011.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. **Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação** In Metodología, Métodos e técnicas. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época III. Vol. XXIII. Número Especial III, Colima, primavera 2017, pp. 161-190.

RIBEIRO, Aline Escobar M., GIROTTO, Cyntia Graziela S. G. **Literatura Infantil e desenvolvimento da imaginação na infância: a ótica da teoria histórico-cultural**. In: Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ (6.: 2014 out. 15-17: Florianópolis, SC) Anais [do] 6º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ/ organizadoras Eliane Santana Dias Debus, Dilma Beatriz Juliano, Nelita Bortolotto, Simone Cintra – Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2014. P. 26-35. ISSN 2175-9308.

SACCOMANI, M.C.S. **A criatividade da arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski** / Maria Cláudia da Silva Saccomani. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. – (Coleção memória da educação)

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C.J. et al (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SISTO, Celso. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

_____. **Textos & pretextos sobre a arte de contar história**. 3. Ed. Ver. E ampl. – Belo Horizonte: Aletria, 2015.

SOARES, M. B. **A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil.** In: EVANGELISTA, A., BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (orgs.) *A escolarização da Leitura Literária: o jogo do Livro Infantil e Juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 17-48.

STEMMER, Márcia Regina Goulart da S. **A Educação e a Alfabetização.** In: Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar / Alessandra Arce, Lígia Márcia Martins, organizadoras. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

VALDEZ, Diane e COSTA, Patrícia Lapot. **Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil: um direito da criança.** In: Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar / Alessandra Arce, Lígia Márcia Martins, organizadoras. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p.165-186.

VAROTTO, Michele. **Vamos explorar objetos!** A criança em seu segundo e terceiro ano de vida. In: Interações e brincadeiras na educação infantil. Alessandra Arce (org). Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 73-92.

VERISSIMO, Luis Fernando. **O santinho.** – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.

_____. **Imaginação e criatividade na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Apresentação e comentários Ana Luíza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

_____. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

YUNES, Eliana. **Contaçãõ de Histórias: oralidade, escrita e pensamento.** In: Contaçãõ de História: tradição, poéticas e interfaces: Organização de Fábio Henrique Nunes Medeiros e Taiza Mara Rauen Moraes. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015, p.155-188.

YUNES, E. PONDÉ, G. **Leitura e leituras da literatura infantil.** São Paulo: FTD, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola.** 11. ed. ver., atual e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



INSTRUMENTAL DE COLETA DE DADOS PARA AS PROFESSORAS

Nome: _____

Formação: _____ Ano de conclusão do curso: _____

Especialização: () Sim () Não

Quanto tempo leciona: _____

Instituição em que trabalha: _____

Turmas que leciona: _____

Entrevistas com as educadoras que participaram das oficinas

1. Como você se sentiu durante as oficinas?
2. Quais as aprendizagens que as experiências vivenciadas nesses encontros lhe proporcionaram?
3. Qual o papel que você atribui à literatura na formação das crianças?
4. Como seria uma boa contação de histórias para as crianças?
5. Você considera importante estabelecer critérios para escolher os livros que serão trabalhados com as crianças?
6. Como você planeja o tempo das histórias?
7. Como você se sente quando está contando histórias para as crianças?

ANEXO A – O conto do carpinteiro

O CONTO DO CARPINTEIRO

Era uma vez um mestre carpinteiro que fazia objetos de madeira tão belos a ponto de um imperador lhe perguntar qual o segredo de sua arte.

- Alteza – disse o carpinteiro –, não existe nenhum segredo. Mas eu posso lhe relatar como eu trabalho. É assim que começo: quando vou fazer uma mesa, primeiro reúno minhas energias e trago minha mente para a quietude absoluta. Desconsidero qualquer recompensa a ser ganha ou fama a ser adquirida. Quando estou livre das influências de todas essas considerações exteriores, posso escutar a voz interna que me diz claramente o que devo fazer.

Quando minhas habilidades estão assim concentradas, pego meu machado. Asseguro-me de que ele esteja bem afiado, que se adapte à minha mão e balance com meu braço. Então eu entro na floresta.

Procuro as árvores certas: aquela que está esperando para se tornar minha mesa. E quando a encontro, pergunto: "O que você tem para mim e o que eu tenho para você?".

Então corto a árvore e começo a trabalhar. Eu me lembro de como meus mestres me ensinaram a coordenar minha habilidade e meu pensamento com as qualidades naturais da madeira.

O imperador disse:

- Quando a mesa está pronta, tem um efeito mágico sobre mim. Não posso olhar para ela como olharia para qualquer outra mesa. Qual é a natureza dessa mágica?

- Majestade – disse o carpinteiro –, o que o senhor chama de mágica vem apenas disso que acabo de lhe contar.

Metáfora do carpinteiro Chinês.

Fonte: MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta. 2015.

ANEXO B – O príncipe Adil e os leões

O PRÍNCIPE ADIL E OS LEÕES

Há muito tempo atrás e muito longe daqui, vivia um rei que tinha um filho de quem ele gostava muito e que se parecia muito com ele quando era jovem.

Um dia, o rei Azad disse ao grão-vizir:

- Vamos levar meu filho à cova do leão e dizer-lhe o que se espera dele, agora que completou 18 anos.

O príncipe Adil foi chamado à presença do rei e o grão-vizir assim lhe disse:

- Alteza, sempre foi costume nesta nobre família, quando o herdeiro do trono chega à idade que você tem agora, que ele passe por um certo teste. Isto é para que fique estabelecido, sem nenhuma dúvida, se o príncipe está apto ou não para ser o futuro governante do nosso povo. Venha conosco e nós lhe mostraremos o lugar onde será seu teste.

O príncipe seguiu seu pai e o grão-vizir até uma grande porta na parede de uma cova rochosa. Havia uma pequena grade na porta, através da qual podia-se ouvir o rugido de um leão.

- Veja, meu filho, disse o rei alisando a barba, aí dentro está um enorme leão criado na floresta. Você deve lutar com ele e submetê-lo com uma adaga e uma espada. Você pode fazer isso quando quiser. Todo homem de nossa família teve que passar por este teste antes de herdar o trono.

O príncipe olhou pela grade e empalideceu, pois o que ele viu foi de fato um leão muito grande, andando de um lado para o outro de uma caverna cheia de ossos. O animal tinha uma juba espessa e dentes brancos e afiados. De vez em quando, ele franzia o nariz, arreganhava os dentes e dava um rugido horripilante.

- Lutar? Submeter? Matar esta coisa? Como poderei fazer isso? O máximo que consegui até hoje foi matar um veado ou mandar meu falcão caçar um pássaro. Eu tenho certeza de que um leão deste tamanho e com toda esta força está além das minhas possibilidades, dizia o príncipe quase sem voz.

- Não tenha medo, disse o grão-vizir. Você não precisa fazer isso agora. Um dia você poderá fazê-lo, quando se acostumar com a ideia. Pela graça de Allah, você vai encontrar a confiança necessária, quando tiver pensado um pouco sobre o assunto. Todos os seus antecessores o fizeram no final.

O rei sorriu e fez um sinal para que um escravo jogasse um pouco de carne para o leão, que a devorou com satisfação.

Depois disso, os dias se passaram e, embora o rei continuasse tratando seu filho tão gentilmente quanto antes, Adil sentia que sua tarefa pesava sobre ele e que seu pai devia estar ansioso para que matasse o leão imediatamente. Ele não conseguia sentir prazer em nada, pensando no que tinha que fazer. Uma noite, depois de virar-se e revirar-se na cama sem conseguir dormir, ele se levantou. Vestiu-se, encheu uma bolsa com muitas moedas de ouro e foi até os estábulos reais. Acordou seu escudeiro e pediu-lhe que selasse seu cavalo favorito e que dissesse ao rei que ele ia fazer uma viagem.

A lua brilhava no céu e o príncipe se foi, sem olhar para trás, buscando uma resposta para seu problema.

Na manhã seguinte, chegou à beira de um rio com prados verdejantes dos dois lados. Enquanto o cavalo bebia água, ele ouviu o som de uma flauta e logo em seguida avistou um jovem pastor levando carneiros para o pasto. Adil perguntou-lhe se ali por perto havia algum lugar onde ele pudesse ficar por uns dias. O pastor levou-o ao seu patrão, um homem rico que

morava numa casa muito grande nas redondezas. Lá, o homem, que se chamava Haroun, convidou Adil para jantar e perguntou-lhe:

- De onde você vem e como estão seus rebanhos?

O príncipe respondeu com evasivas, dizendo que tivera certos problemas em casa que o obrigaram a viajar. Disse também que estava buscando uma resposta para uma questão pessoal, pedindo ao velho homem que não lhe perguntasse mais nada.

Imediatamente Haroun disse que Adil poderia ficar em sua casa quanto tempo quisesse e que ali ficasse à vontade. Seu cavalo foi levado ao estábulo e o príncipe pensou que gostaria de ficar um longo tempo naquele espaço tão tranquilo.

A cada dia descobria um lugar encantador onde se podia ouvir o som das flautas dos pastores, que naquela área eram inúmeros, pois aquela era a Terra dos Tocadores de Flauta Celestiais.

Acontece que uma noite, horrorizado, o príncipe ouviu rugidos de leões não longe da casa e contou a Haroun na manhã seguinte.

- Ah, sim, respondeu ele calmamente. Este lugar está infestado de leões. Eles caçam à noite. Fico surpreso de que você ainda não os tenha escutado. Por isso temos este alto muro em volta do jardim, senão eles já teriam levado toda a minha família. - E ele ria com gosto, como se tivesse dito uma piada.

O coração do príncipe encheu-se de medo. Assim que preparou seu cavalo para partir, despediu-se de Haroun agradecendo sua hospitalidade e, mais uma vez, posse na estrada, cavalgando o mais rápido que podia. À medida em que viajava, foi deixando para trás os verdes vales enquanto ia surgindo a sua frente uma árida planície arenosa onde não se via um único tufo de grama. O cavalo avançava com dificuldade, enfrentando o vento que, de vez em quando, levantava nuvens de poeira seca. Adil sabia que precisava logo encontrar água para ambos. Em silêncio, rezou para que na próxima duna surgisse um acampamento de beduínos ou um oásis pequeno.

Como em resposta a sua oração, ele viu no horizonte uma fila de tendas negras. Vários guerreiros se aproximaram, suas armas reluzindo ao sol, e o saudaram gritando "Assalamu Aleikum!". Eles o escoltaram até o Sheik, que o recebeu calorosamente, dizendo-lhe que tinha muita honra em tê-lo como hóspede e que ele poderia ficar quanto tempo desejasse. Depois de uma deliciosa refeição de carneiro cozido, arroz com especiarias, figos e tâmaras maravilhosamente doces, o Sheik perguntou a Adil que ventos o levavam naquela direção.

- Não me pergunte mais nada, disse o príncipe. Basta que você saiba que deixei minha casa com um problema, que espero resolver, tendo me ausentado da casa de meu pai até me sentir mais seguro de minha situação.

O Sheik inclinou a cabeça, alisou a barba e deu uma baforada no cachimbo.

- O tempo nos dá todas as respostas, murmurou, se pudermos ser pacientes.

O príncipe sentiu que poderia ficar para sempre naquele lugar, onde, durante o dia, respirava o ar frio e fresco do deserto, caçando antílopes e comendo fartas comidas na companhia do Sheik.

Mas um dia, depois de duas semanas de tranquilidade, o velho Sheik lhe disse:

- Meu filho, meu povo e eu gostamos de você e admiramos o modo como se juntou a nós em nossos divertimentos. Mas somos guerreiros e temos que lutar com outras tribos. É necessário ter muita bravura pessoal para a nossa sobrevivência, por isso, gostaríamos de submetê-lo a um teste onde pudéssemos ter uma evidência do seu valor. A duas milhas ao sul desta área está uma cadeia de montanhas infestada de leões. Levante-se cedo amanhã e, depois da oração do alvorecer, pegue o melhor de nossos cavalos e com uma lança e uma espada mate um destes animais. Depois disso, arranque sua pele e traga-a para nós, assim terá provado sua valentia.

O rosto do príncipe tornou-se branco como cera e enquanto dizia boa noite ao Sheik, tomado pelo medo, tinha certeza de que não poderia enfrentar aquelas criaturas selvagens.

- Deus do céu, ele se dizia ao abandonar o acampamento antes da última refeição da noite, parece que encontro leões em qualquer lugar para onde vou. Não posso entender, afinal, eu saí de casa justamente para evitá-los.

Viajou muito tempo pela noite estrelada. De manhã chegou a uma bela região onde as flores selvagens cresciam nas montanhas. Avistou ao longe um magnífico palácio, o mais belo que ele jamais vira. Era feito de uma pedra rosada, com colunas de lápis-lazúli e balcões de madeira esculpida e pintada de várias cores. Havia fontes nos jardins a sua volta, pássaros que cantavam em árvores cheias de flores, e muitos pavilhões cobertos de jasmims e rosas docemente perfumadas.

- Parece um paraíso na terra! disse Adil para si mesmo enquanto se aproximava do palácio. Nos portões, guardas levaram-no ao quarto de hóspedes, onde tomou um banho e vestiu roupas limpas, ajudado por servos sorridentes. Depois, foi conduzido à presença do Emir, um homem de barbas cinzentas que lhe perguntou o que o trouxera ali. Junto dele estava sua filha Peri-Zade, que tinha lindos olhos amendoados e um cabelo negro como a cauda de um pássaro.

- Minha situação é tal que não posso falar dela, tentou responder o príncipe, evitando olhar para a adorável Peri-Zade, por quem ele tinha imediatamente se apaixonado. - Eu deixei meu país porque tinha um problema para resolver.

- Eu entendo, disse o Emir balançando a cabeça. E começou a falar de outros assuntos.

Depois da refeição, o Emir mostrou a Adil o palácio por dentro em toda sua magnificência. Escadas de mármore levavam a aposentos cheios de móveis de madeira de várias partes do mundo. As paredes e o teto eram cobertos de mosaicos de turquesa e ouro, afrescos e espelhos. As janelas eram de vidro transparente pintado em cores delicadas e os tapetes macios como seda, tão bem tecidos e mostrando paisagens tão harmoniosas que quase não pareciam ter sido feitos por mãos humanas.

O Emir o levou finalmente a seu quarto para que ele pudesse descansar e lhe disse que ele ficasse ali o quanto lhe fosse possível ficar.

Sozinho, olhando todo aquele esplendor a sua volta, Adil pensou que naquele lugar ele poderia ficar o resto de sua vida.

Muitos dias se passaram. A princesa Peri-Zade encantava-se em poder mostrar ao príncipe os jardins em várias horas diferentes. Um dia, ao entardecer, ele a ouvia cantar e tocar alaúde com extrema graça e perfeição. Foi então que escutou um som que o arrepiou dos pés à cabeça.

- Pare, gritou ele, que som foi este?

- Não ouvi nada, ela respondeu um pouco aborrecida pela interrupção. e continuou a tocar.

- Foi ali, perto de uns arbustos. Parecia o rugido de um leão!

Ela riu e lhe disse:

- É apenas Rustum, nosso guardião, como o chamamos. É o animal de estimação de toda a corte. A esta hora ele vigia nossos jardins. Eu o conheço desde que era um filhotinho e à noite ele dorme à porta do meu quarto.

Nesta noite, completamente cheio de medo, o príncipe quase não tocou na comida. Quando subiu as escadas acompanhado pelo Emir, quase saiu correndo ao ver o enorme leão parado à porta do seu quarto.

- Veja que honra, disse o Emir. O bom Rustum está esperando para levá-lo para a cama! Ele não faz isso com muita gente, não. Apenas se aborrece se vê que alguém tem medo dele. Mas, na realidade, é extremamente manso.

- Eu tenho medo dele, sussurrou o príncipe, realmente tenho muito medo.

Mas o Emir pareceu não escutá-lo e se despediu, deixando Adil com o leão. O príncipe abriu a porta e, o mais rápido que pôde, fechou-a atrás de si. Não conseguiu dormir a noite inteira. Quando se levantou pela manhã, começou a pensar que seria melhor voltar para casa. Havia

tantos leões no seu caminho que seria melhor lutar com o leão na cova e acabar logo com isso, em vez de ficar fugindo a vida toda. Foi até o Emir e lhe disse:

- Peço permissão para partir e enfrentar meu próprio problema a minha maneira, ou então nunca estarei em paz comigo mesmo. Sou um covarde e quero deixar de sê-lo, em honra de meu pai. Sou o filho do rei Azad e fugi do dever que todos os homens de minha família devem realizar. Estou envergonhado e sei que nunca poderei pedir a mão da princesa Peri-Zade enquanto não encarar meu destino e lutar com o leão naquela cova.

- Muito bem falado, meu filho, disse o Emir. Desde o primeiro momento eu soube quem você era, pois você se parece muito com seu pai quando jovem. Sempre respeitei e admirei o rei Azad. Vá, lute com o leão e eu lhe darei minha filha em casamento.

O príncipe montou no seu cavalo e galopou até o acampamento das tendas pretas.

- Bem-vindo, príncipe Adil, disse o Sheik beduíno, conheci o seu pai quando tínhamos ambos a idade que você tem agora. Eu pude saber quem você era pela enorme semelhança que você tem com ele, aliás, maior agora de que no dia em que você chegou aqui.

Adil contou-lhe sobre sua intenção de voltar para casa, o que muito agradou ao Sheik.

Depois de descansar aquela noite, o príncipe seguiu viagem e descobriu, no caminho, que estava com muita saudade de casa, com leão e tudo e que mal podia esperar para dizer a seu pai que estava preparado para enfrentar aquela criatura dentro da cova.

Logo chegou à terra dos tocadores de flauta celestiais. Quando encontrou o dono daqueles campos no pátio de sua casa, ele lhe disse:

- Quando cheguei aqui pela primeira vez, era um covarde. Agora estou pronto para lutar e fazer o que meus antepassados fizeram, seja qual for o resultado. Tenho confiança em Allah, o compassivo.

- Que assim seja, disse o velho homem. Eu sabia que você - sendo o verdadeiro filho de seu pai, que foi meu companheiro quando estudamos juntos - no tempo certo, iria enfrentar suas dificuldades. Vá e que Allah esteja com você!

Algum tempo depois, Adil chegou a seu reino e pediu imediatamente ao grão-vizir para levá-lo à cova do leão. O velho rei o abraçou muito feliz e os três se dirigiram para a caverna.

A espada e a adaga que o príncipe carregava brilhavam ao sol. Então, um escravo abriu a enorme porta e Adil entrou corajosamente.

O leão começou a rugir, levantou-se e andou na direção do príncipe com a enorme mandíbula aberta. O príncipe olhou para aquele animal sem medo, armas na mão, enquanto o rei, o vizir e o escravo ficaram em silêncio, observando. O leão deu um outro rugido, mais forte que o anterior e chegou perto dele. Então, para o espanto do príncipe, o monstro pôs-se a esfregar sua cabeça contra seus joelhos e lambeu suas botas como um cão amestrado.

- Agora você pode ver, disse o grão-vizir, que este leão é tão dócil quanto um escravo dedicado e não faz mal a ninguém. Você passou no teste por ter entrado na sua toca. A prova do seu valor está completa. Agora você é digno de ser o nosso futuro rei. Louvado seja Allah! O jovem mal podia acreditar no que tinha acontecido. Quando saiu dali, o leão veio junto com ele, andando a seu lado, até que o escravo o levou de volta para a cova.

Houve muita festa no palácio e no dia seguinte as comemorações se estenderam para cada casa na cidade. Seguindo a tradição, o rei distribuiu moedas de ouro e prata para o povo reunido no grande pátio sob o balcão real.

Adil contou a seu pai sobre seu desejo de casar-se com a princesa Peri-Zade e o rei mandou um mensageiro buscá-la.

Para Adil, o tempo que a comitiva demorou a trazer sua amada pareceu-lhe uma eternidade. Ela chegou acompanhada de parentes e amigos, todos vestidos com as mais belas roupas de casamento. Até o fim de seus dias ele guardou na memória a visão que teve da princesa, cavalgando um cavalo branco árabe, com roupas da mais pura seda e joias de beleza inigualável.

As festividades do casamento duraram sete dias e sete noites. Assim, eles foram muito felizes e, quando Adil tornou-se rei, fez uma inscrição com letras de ouro no chão de seu quarto de estudos particular que dizia:

NUNCA FUJA DE UM LEÃO.

Fonte: MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta. 2015.

ANEXO C – Fátima, a fiandeira

FÁTIMA, A FIANDEIRA

(conto grego)

Há muito tempo, num lugar muito distante daqui, havia um casal de fiandeiros que tinha uma filha chamada Fátima. Desde menina ela aprendeu com seus pais o ofício de fiar, e quando chegou aos dezoito anos era uma fiandeira de grande experiência. Chegou o dia em que seu pai foi fazer uma viagem pelas ilhas do mar Mediterrâneo e resolveu levar Fátima com ele.

- Quem sabe – ele disse – no meio da viagem você poderá encontrar um bom moço para se casar, que seja de família honrada, que seja digno de você.

Fátima ficou feliz com o convite do pai e preparou-se para partir. Algum tempo depois ela estava num navio, com seu pai e uma tripulação bem treinada, rumo ao mar Mediterrâneo. Quando ancoravam em alguma ilha, o pai descia para fazer seus negócios. Enquanto isso Fátima ficava sentada num canto do navio, olhando o sol até que ele desaparecesse no horizonte, com o pensamento naquele moço, de família honrada e digno de se casar com ela, que ela poderia vir a conhecer.

Um dia, o céu começou a escurecer e densas nuvens provocaram uma tempestade terrível em alto-mar. O navio em que Fátima e seu pai viajavam foi aos poucos se tornando um brinquedo frágil levado pela fúria das ondas gigantes. Por mais valentes que fossem os marinheiros, eles não conseguiram dominar a força do mar assanhado pelo vento e pela chuva infernal. Depois de algum tempo de luta sem trégua, o navio foi engolido pela tormenta e todos a bordo morreram no mar, menos Fátima, que foi parar numa praia perto da cidade de Alexandria.

Quando ela acordou e abriu os olhos numa manhã de sol, demorou para se lembrar quem era até que se deu conta de tudo o que havia acontecido. Percebeu então que estava num lugar desconhecido, sozinha, e, antes que pudesse refazer-se, viu que umas pessoas se aproximavam. Era uma família de tecelões que moravam naquele lugar e estavam passando pela praia. Quando souberam sua história, convidaram-na para viver com eles em sua casa. Como não tivesse para onde ir, ela aceitou e logo começou a aprender um novo ofício, a arte de tecer. Não passou muito tempo até que ela se tornasse uma excelente tecelã. Fátima estava tão feliz nesse trabalho que era como se tivesse se esquecido do terror pelo qual havia passado alguns anos antes.

Um dia, ao entardecer, Fátima caminhava pela praia, perdida em seus pensamentos, quando um navio de piratas ancorou ali, em busca de escravas para vender no mercado da cidade de Istambul. Assim que avistaram a jovem completamente distraída, com os olhos no crepúsculo, eles a prenderam e a levaram para o navio. Quando deu por si, Fátima estava outra vez navegando em alto-mar, sem saber para onde a levavam, até que um dia ela se viu num grande mercado, amarrada a um poste, à espera de um comprador. De novo ela estava sozinha, num lugar desconhecido, sem ter a menor ideia de qual seria seu destino dali pra frente. Com a cabeça baixa, abandonada à sua triste sorte, Fátima ouviu a voz de um homem que se aproximou dela. Era um fabricante de mastros de navio, que estava andando pelo mercado em busca de uma escrava para comprar para a mulher. Quando viu o ar desamparado de Fátima, resolveu comprá-la, pensando que assim ele poderia contribuir de alguma maneira para melhorar a sorte da jovem.

O homem levou Fátima com ele para sua casa, mas quando chegou lá, uma desgraça havia acontecido. Enquanto se ausentara, um bando de ladrões havia roubado todo o seu dinheiro, todos os seus bens. Agora ele não podia mais ter escrava nenhuma, e disse a Fátima que ela podia ir embora. Acontece que a jovem tinha ficado muito agradecida porque o homem a tinha livrado dos piratas. Ela resolveu ficar morando com ele e a mulher, já que não tinha

mesmo para onde ir. Logo passou a aprender um novo tipo de trabalho. Em pouco tempo ela conhecia tão bem a técnica de construir mastros de navio que pôde ajudar o homem a reconstruir sua fortuna. Ele lhe deu a liberdade e lhe propôs sociedade nos negócios, que iam cada vez melhor. Novamente Fátima se sentia feliz e deixou pra trás as lembranças duras do seu cativeiro e todas as difíceis perdas do passado.

Até que um dia o homem a chamou e pediu-lhe que levasse um carregamento de mastros para as distantes ilhas de Java, onde poderiam realizar um negócio extremamente vantajoso para eles, graças a alguns comerciantes locais seu conhecidos que estariam aguardando por ela. Um grande navio foi equipado e Fátima subiu a bordo junto com a tripulação, numa manhã ensolarada. Pode parecer inacreditável, mas o navio foi colhido por um furacão no meio da viagem e rapidamente afundou.

Quando acordou numa praia da costa chinesa, algum tempo depois. Fátima começou a se lembrar com muito custo do que havia acontecido com ela. Percebeu que mais uma vez estava só, num lugar estranho, entregue a seu destino. Então ela se desesperou e ficou se perguntando por que, toda vez que sua vida tomava um rumo, acontecia uma desgraça tão grande que a deixava sem nada. Ela não se conformava e não compreendia o sentido do seu caminho pelo mundo. Exasperada, ela andava pela praia de um lado para o outro, sem nenhuma resposta para suas indagações. Foi então que surgiu diante dela um arauto anunciando que se alguma mulher estrangeira estivesse ali naquele momento, deveria apresentar-se ao imperador. Isso porque muitos séculos atrás havia sido feita uma profecia que dizia que um dia uma mulher vinda de terras distantes faria uma tenda para o imperador. De tempos em tempos o imperador enviava seus arautos aos quatro cantos da China, para ver se a tal mulher havia chegado.

Quando Fátima ficou sabendo, por meio de um intérprete, o que o arauto estava dizendo, pediu para falar com o imperador.

Assim que a viu, o imperador perguntou-lhe sem muitos rodeios se ela seria capaz de fazer uma tenda.

- Creio que sim – respondeu a jovem.

- Muito bem, diga-me o que é necessário para iniciar seu trabalho – disse o imperador prontamente.

- Bem, em primeiro lugar eu preciso de cordas que sejam bem resistentes – disse Fátima.

O imperador chamou seus serviçais e ordenou que providenciassem variados tipos de cordas para que a jovem pudesse escolher a mais adequada. Fátima examinou cuidadosamente as cordas que lhe foram trazidas, e achou que nenhuma delas era forte o suficiente para seu propósito. Foi então que ela se lembrou do tempo lá longe em que havia sido fiandeira, e logo lhe veio à memória sua antiga habilidade de fiar. Por isso ela pôde fiar as cordas de que precisava para fazer a tenda.

Quando as cordas ficaram prontas, o imperador perguntou:

- Do que mais você precisa?

- Agora eu necessito de um tecido especial, bem forte – respondeu Fátima.

O imperador apresentou-lhe telas e tecidos das mais diversas qualidades, mas ela não encontrou nada que lhe agradasse. Foi então que ela se lembrou do tempo lá longe em que havia sido tecelã, e logo lhe veio à memória sua antiga habilidade de tecer. Por isso ela pôde confeccionar a tela perfeita para realizar sua tenda.

- E agora o que falta? – perguntou o imperador cada vez mais curioso enquanto acompanhava os passos do trabalho.

- Finalmente, preciso de estacas – respondeu Fátima.

Nada do que o imperador lhe trouxe serviu para os eu objetivo. Foi então que ela se lembrou do tempo recente em que havia sido fabricante d mastros de navio e, com grande habilidade, fabricou firmes estacas.

Depois de ter produzido com as próprias mãos os materiais necessários, Fátima só precisou se lembrar de todas as tendas que havia visto até então na sua vida, nos diversos lugares por onde tinha passado. Ela fez uma tenda magnífica para o imperador, que ficou completamente satisfeito com aquela maravilha.

- Mulher – disse o imperador – você realizou a profecia que meu povo esperava há tantos séculos. Você pode pedir qualquer coisa como recompensa. O que você desejar lhe será dado.

- Eu não quero nada – respondeu Fátima. _ Meu único desejo é ficar morando aqui na China e recomeçar a minha vida. Eu não tenho ninguém no mundo e nenhum lugar para onde ir.

É claro que o imperador consentiu, e Fátima passou a viver na China.

Foi assim que depois de algum tempo ela conheceu um bom moço, de uma família honrada, digno de se casar com ela. Do grande amor que os uniu nasceram muitos filhos.

Fátima sempre contava sua história para os filhos e ao final ela dizia:

- Tudo aquilo que aconteceu na minha vida, e que no momento me pareceu uma desgraça, contribuiu na realidade, para a minha felicidade final.

MACHADO, Regina. O violino cigano e outros contos de mulheres sábias / compilação e reescrita Regina Machado; ilustração Joubert. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ANEXO D – Diretrizes curriculares para a educação infantil

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 (*)

Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

ANEXO E – Quadro de planejamento

DATA: __/__/____

TURMA: _____

PLANEJAMENTO DIÁRIO

SEGUNDA TERÇA QUARTA QUINTA SEXTA

O QUE? (experiências)	PARA QUÊ? (o que as crianças podem aprender)	EM QUAL TEMPO?	COMO? (atividades e recursos)

ANEXO F – Tempos que não podem faltar

A seguir são detalhados os tempos fundamentais da rotina diária da Educação Infantil indicados pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa:

TEMPOS	ORIENTAÇÕES
Chegada	As atividades propostas para esse tempo não podem constar de início, meio e fim delimitados, como numa roda de conversa ou uma leitura de história, visto que as crianças que chegam após seu início podem ter perdas de informações e, com isso, não se sentir motivadas a participar. Nesse sentido, a atividade desse momento precisa ser motivadora para a criança e possibilitar seu envolvimento a qualquer instante em que for preciso. O objetivo é acolher a criança e envolvê-la no grupo proporcionando a ela um sentimento de segurança e de pertença.
Roda de conversa	Deve propiciar um momento de discussão entre as crianças sobre um determinado tema. O objetivo é desenvolver a oralidade da criança, ampliar seu vocabulário, atribuir significado às suas próprias ideias, aprendendo a ouvir e considerar a opinião dos outros. Assim, a professora pode sugerir um tema para discussão, a partir de um acontecimento, de uma notícia, de um objeto (que pode estar numa caixa surpresa, por exemplo), de um projeto desenvolvido pela turma ou sobre algum assunto que as crianças propõem para esse momento.
Higiene e alimentação	Comumente acontece de forma encadeada, seguida, e estão relacionados à saúde, ao bem-estar da criança, à formação de bons hábitos (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, comer frutas, legumes), à construção da autonomia (conseguir usar o banheiro sozinho, sem desperdício; ter a possibilidade de fazer escolhas, por exemplo), e à construção de conhecimentos sobre o mundo físico (aprender sobre as propriedades dos alimentos: cheiro, sabor, forma, cor, textura). As crianças também constroem sua identidade (conhecimento de si) por meio das experiências de cuidado com o próprio corpo.
Parque	Deve ser pensado como um momento de brincadeira livre, na rotina diária, no sentido de ser permitido às crianças escolher a brincadeira, o parceiro, o enredo, como também, dirigir e controlar sua atividade. Assim, ele é compreendido para além do uso do espaço com equipamentos lúdicos, é a oportunidade de brincar livremente, seja na sala de atividades, no pátio, na área verde, em outros espaços. Aqui, o papel do professor deve ser o de propor espaços estruturados (os cantinhos), oferecer brinquedos e materiais diversificados, além, é óbvio, de tempo cronológico suficiente para o desenvolvimento das brincadeiras pelas crianças.
Roda de histórias	Momento de escuta de história pelas crianças, propiciando-as um encontro com a linguagem escrita e ampliação do repertório de histórias. Para isso, é importante que o professor leia histórias para as crianças diariamente, pois essa experiência possibilita a estas aprender procedimentos e comportamentos de leitores.
Construção do conhecimento de si e do mundo	É um momento que pode contemplar toda e qualquer experiência que envolva os mais diversos saberes a serem construídos e/ou ampliados pelas crianças.
Saída	É um momento que envolve trânsito das crianças e suas famílias, que aos poucos se deslocam para retornar às suas casas. Por isso, a atividade proposta para este tempo também não pode constar de início, meio e fim delimitados, visto que há o risco das crianças não concluírem a atividade no instante em que as famílias vierem buscá-las.

ANEXO G – As terras de aimará

As terras de Aimaré

Era Uma Vez, as terras Aimaré, um lindo reino localizado no pé de uma serra bem verdinha. Árvores grandes e frondosas cobriam todas as colinas, e muitas fontes de água brotavam da encosta, banhando todo o vale. As fontes formavam cachoeiras e, depois, juntavam-se, formando rios que cortavam as terras, onde nasciam muitas flores e cresciam muitas fruteiras. Muitos pássaros faziam seus ninhos no meio das árvores. Havia um especial, ele era o guardião do Reino e se chamava soldadinho. Aimaré era governado pelo Rei Tristão que, apesar do nome, era muito alegre e feliz, e pela rainha Bárbara. Moravam numa casa grande, mas simples, no meio das outras casas do reino. Com tantas fruteiras e caças, os habitantes de Aimara nem precisavam trabalhar muito. Eles criavam muito gado e, à tardezinha, era bonito olhar o verde da mata abraçando os animais. Respirava-se um cheirinho doce de curral. Os aimaraenses acordavam tarde, tomavam banho nas cascatas, descansavam depois do almoço e, de noite, brincavam.

O Rei Tristão tinha vários ministros, mas dois deles eram os mais importantes. Eles é que organizavam as brincadeiras: o Mateu e sua esposa, a Catirina. Eles eram dois negros reluzentes, de olhos vivos e sorriso solto. Muito alegres e divertidos, à noite, juntavam todos os aimaraenses na praça. Ali, junto com os guerreiros, armavam uma grande roda, dançavam e se divertiam. Catirina estava esperando um bebê. Grávida de poucos meses, a barriguinha ainda nem aparecia direito, mas Mateu estava muito feliz.

O Rei Tristão tinha um boi de que gostava mais que todos os outros. Era muito grande e todos o chamavam de Boi Misterioso. Ele tinha o hábito de desaparecer do Reino por uns tempos e reaparecer, sem mais nem menos.

Fonte: “O mistério das treze portas no castelo encantado da ponte fantástica” – J. Flávio Vieira.

ANEXO H – Material das oficinas

Material das oficinas

Quadrinhas Populares

Também conhecidas como poesias populares, as quadrinhas são trovas simples criadas pelo povo. Compostas por quatro versos (dai vem o nome) se caracterizam por possuir rimas muitas vezes imperfeitas e escritas muitas vezes incorretas. Porém, são legais e interessantes justamente por serem simples e usarem uma linguagem bem popular. Muitas quadrinhas se caracterizam também pelo humor de cunho popular. As rimas costumam aparecer no 2º e 4º versos.

São usadas para expressar desejos, admirações, sentimentos amorosos, reclamações, atitudes maliciosas ou de juízo. As quadrinhas populares são muito usadas em desafios, jogos de adivinhações e provérbios.

QUADRINHAS POPULARES

Andorinha no coqueiro, Sabiá na beira-mar, Andorinha vai e volta, Meu amor não quer voltar.	Eu coloquei meu nome, No teu relógio, querida, Faça agora o que quiser, Das horas da minha vida.	Laranjeira pequenina, carregadinha de flores, Eu também sou pequenina, Carregadinha de amores.
O colo desta menina, É branco como algodão, Tem a beleza das garças, Voando pelo sertão.	Você me mandou cantar, Pensando que eu não sabia, Pois eu sou que nem cigarra, Canto sempre todo dia.	Escrevi teu lindo nome, Na palma da minha mão, Passou um passarinho e disse: - Escreve em teu coração.
Palavras fora da boca, É pedra fora da mão, Tu tens me dito palavras De cortar-me o coração.	Se vires a tarde triste, E o ar a querer chover, Saiba que são os meus olhos, Que choram por não te ver.	De encarnado veste a rosa, De verde o manjeriço, De branco veste a "sucena" De luto o meu coração.
Esta noite tive um sonho, Mas que sonho atrevido, Sonhei que era o babado Da barra do teu vestido.	Com jeito tudo se arranja, De tudo o jeito é capaz, A coisa é ajeitar o jeito, E isso pouca gente faz.	Batatinha quando nasce, Se esparrama pelo chão, Minha amada quando dorme, Põe a mão no coração.
Chove chuva miudinha, Na copa do meu chapéu Antes um bom chuvisquinho, Do que castigo do céu.	Se eu soubesse que ocê vinha, Eu mandaria buscá, Com sombrinha enfeitada, Só pro Sol não te queimá.	As estrelas nascem no céu, Os peixes nascem no mar, Eu nasci aqui neste mundo, Somente para te amar!
Corre ratinho Que o gato tem fome. Corre ratinho Que o gato te come.	Por favor me acuda logo, Seu doutor cirurgião. Me cura desta saudade, Que dói no meu coração.	O sol vê cair a chuva, Escondido atrás da Serra. Ele sabe que sem chuva, Não cresce a planta na terra.
A roseira quando nasce Toma conta do jardim. Eu também ando buscando Quem tome conta de mim.	Tu na terra e eu no mar, Ambos nós damos valor. Tu cava no duro chão, Eu no mar sou pescador.	Hoje não venhas tarde, Dizes-me tu com carinho. Ou compras um relógio novo, Ou amanhã vai de carrinho.
Teve sabor a pecado O beijo que te roubei.	O ribeiro não corria, Quando o teu lenço lavavas.	Fui sair com o meu amor, E dei-lhe um beijo na testa.

Foi um gesto malcriado, Mas te confesso... gostei.	Parou a ver se aprendia, As cantigas que cantavas.	Mais abaixo me disse ela, Mais abaixo é uma festa.
---	---	---

Provérbios

Os provérbios são ditos populares (frases e expressões) que transmitem conhecimentos comuns sobre a vida. Muitos deles foram criados na antiguidade, porém estão relacionados a aspectos universais da vida, por isso são utilizados até os dias atuais. É muito comum ouvirmos provérbios em situações do cotidiano. Quem nunca ouviu, ao fazer algo rapidamente, que “a pressa é a inimiga da perfeição”. Os provérbios fazem sucesso, pois possuem um sentido lógico.

A maioria é de criação anônima. O provérbio é fácil de decorar e transmitir em função de seu formato simples, curto e direto. Falam sobre diversos assuntos e fazem parte da cultura popular da humanidade. Encontramos provérbios para praticamente todas as situações de vida.

PROVÉRBIOS

- Dai a César o que de César e a Deus o que de Deus.	- Quando um não quer, dois não brigam.
- Quem com ferro fere, com ferro será ferido.	- Gato escaldado tem medo de água fria.
- Cobra que não anda, não engole sapo.	- Papagaio come milho, periquito leva a fama.
- Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.	- Cavalo que voa não quer espora.
- A pressa é a inimiga da perfeição.	- A necessidade é a mãe das invenções.
- Cavalo dado não se olha os dentes.	- Para bom entendedor, meia palavra basta.
- A ocasião faz o ladrão.	- Pimenta nos olhos dos outros é refresco.
- A mentira tem perna a perna curta.	- Uma andorinha só não faz verão.
- Macaco velho não pula em galho seco.	- Águas passadas não movem moinhos.
- Santo de casa não faz milagre.	- Cada cabeça, cada sentença.

Trava-língua

São um tipo de parlenda, jogo de palavras que faz parte da literatura popular. O trava-língua é uma frase difícil de recitar em decorrência da semelhança sonora das suas sílabas.

TRAVA-LÍNGUA

Num ninho de mafagafos há sete mafagafinhos. Quando a mafagafa gafa, gafam os sete mafagafinhos.	A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha.	Um ninho de carrapatos, cheio de carrapatinhos, qual o bom carrapateador, que o descarrapateará?
Trazei três pratos de trigo para três tigres tristes comerem.	Uma trinca de trancas trancou Tancredo.	Farofa feita com muita farinha fofa faz uma fofoca feia.
O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem o tempo que o tempo tem.	Paulo Pereira Pinto Peixoto, pobre pintor português, pinta perfeitamente, portas, paredes e pias, por parco preço, patrão.	O original não se desoriginaliza! O original não se desoriginaliza! O original não se desoriginaliza! Se desoriginalizásemo-lo original não seria!
Se percebeste, percebeste. Se não percebeste, faz que percebeste	Concluimos que chegamos à conclusão que não concluímos nada. Por isso, conclui-se que a	O doce perguntou pro doce qual é o doce mais doce que o doce de batata-doce. O doce respondeu

para que eu perceba que tu percebeste. Percebeste?	conclusão será concluída, quando todas tiverem concluído que já é tempo de concluir uma conclusão.	pro doce que o doce mais doce que o doce de batata-doce é o doce de doce de batata-doce.
Chega de cheiro de cera suja.	Fia, fio a fio , fino fio, frio a frio.	Quem a paca cara compra, paca cara pagará.
O Rato roeu a rica roupa do rei de Roma! A rainha raivosa rasgou o resto e depois resolveu remendar!	O que é que Cacá quer? Cacá quer caqui. Qual caqui que Cacá quer? Cacá quer qualquer caqui.	Não sei se é fato ou se é fita. Não sei se é fita ou fato. O fato é que você me fita e fita mesmo de fato.
Em rápido rapto, um rápido rato raptou três ratos sem deixar rastros.	O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar.	Tecelão tece o tecido em sete sedas de Sião. Tem sido a seda tecida na sorte do tecelão.

Fonte: <https://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/> acesso em 12 de outubro de 2018.

ANEXO I – História sem fim

HISTÓRIA SEM FIM

Era uma vez um rei que gostava muito de ouvir histórias. Ele precisava ouvir histórias todos os dias, porém ficava muito chateado quando as histórias chegavam ao fim.

Então, um dia ele teve uma ideia: resolveu lançar um concurso para escolher o melhor narrador de histórias de todos os Reinos, aquele que lhe contasse uma história sem fim. E ofereceu como prêmio a mão de sua filha em casamento.

Ordenou que se espalhasse a notícia por todos os reinos e marcou a data do concurso.

No dia do concurso havia filas quilométricas de narradores. Todos queriam a chance de contar uma história para o rei, e casar-se com a princesa.

Cada dia que passava, vários narradores, de diferentes lugares, contavam as histórias mais belas e mais lindas que conheciam. O rei ficava muito feliz enquanto estava ouvindo a história, porém quando ela terminava... ele ficava muito triste e chateado.

Passaram-se dias... e nenhum dos narradores que haviam aparecido tinha conseguido agradar ao rei. Cumprir o propósito de lhe contar uma história sem fim.

Até que chegou um rapaz magro, “franzino” pedindo para contar uma história para o rei, afirmando que conhecia a história que iria agradá-lo. Ninguém botou muita fé naquele rapaz, mas o rei já estava tão desesperado que deu uma chance para que o jovem narrasse a tal história.

Então o jovem começou...

Era uma vez, Senhor meu Rei, um homem que criava patos, eram muitos, muitos, muitos patos.

Acontece que no terreno deste homem havia um rio, e todos os dias os patos precisavam atravessá-lo para se alimentarem do outro lado, então todos os dias os patos atravessavam por esse rio.

Porém houve um tempo em que choveu muito, uma chuva enorme, por dias e noites.

Por causa disso, o rio ficou muito largo, e quando os patos foram atravessar...

O jovem parou e olhou ao longe como se observasse os patos, ficou um tempo parado, calado.

Até que o rei não aguentou mais esperar e perguntou:

- Sim meu rapaz, o que acontece com os patos?

O rapaz olhou para o rei com muita serenidade e disse:

- Deixe os patos passarem, deixa os patos passarem, deixa os patos passarem, senhor meu Rei, Majestade.

E voltou a olhar novamente para o horizonte como se observasse aquele monte de patos atravessando o rio. Permaneceu calado, olhando...

Mas o rei não aguentava de tanta curiosidade, inquietou-se e disse:

- Meu filho, e aí o que acontece com esses benditos patos?

Rapaz, mais uma vez, olhou para o rei e disse:

- Deixa os patos passarem, deixa os patos passarem, senhor meu Rei, Majestade.

Essa pergunta e essa resposta se repetiram diversas vezes.

Até que o rei não aguentou mais, chamou o rapaz e gritou:

- MEU FILHO, ESSA HISTÓRIA NÃO TEM FIM!!!

E foi assim, que aquele jovem “franzino” e magrelo ganhou o concurso e casou-se com a princesa.

A princesa... que não havia gostado nada da ideia de casar com alguém que não conhecia, até que gostou da astúcia do rapaz.

A festa foi muito bonita, todos estavam muito animados e contentes. Porém, o rei estava “encucado”! A curiosidade tomava conta naquele rei. Por isso pegou o atual genro pelo braço e levou para o escritório. Com uma voz quase sussurrando perguntou:

- *O que aconteceu com os patos?*

O jovem olhou para o rei com muita serenidade e lhe disse:

- *Deixa os patos passarem, deixa os patos passarem, deixe os patos passarem senhor meu Rei, Majestade...*

*Versão narrada por mim.

ANEXO J – Uma fábula sobre a fábula

UMA FÁBULA SOBRE A FÁBULA (Lenda Oriental)

Allahur Akbar! Allahur Akbar! (Deus é grande! Deus é grande!) Quando Deus criou a mulher criou também a fantasia. Um dia a Verdade resolveu visitar um grande palácio. E havia de ser o próprio palácio em que morava o sultão Haroun Al-Raschid. Envolta em lindas formas num véu claro e transparente, foi ela bater à porta do rico palácio em que vivia o glorioso senhor das terras mulçumanas. Ao ver aquela formosa mulher, quase nua, o chefe dos guardas perguntou-lhe: - Quem és? - Sou a Verdade! - respondeu ela, com voz firme. - Quero falar ao vosso amo e senhor, o sultão Haroun Al-Raschid, o Sheik do Islã! O chefe dos guardas, zeloso da segurança do palácio, apressou-se em levar a nova ao grão-vizir: - Senhor, - disse, inclinando-se humilde, - uma mulher desconhecida, quase nua, quer falar ao nosso soberano, o sultão Haroun Al-Raschid, Príncipe dos Crentes. - Como se chama? - Chama-se a Verdade! - A Verdade! - exclamou o grão-vizir, subitamente assaltado de grande espanto. - A Verdade quer penetrar neste palácio! Não! Nunca! Que seria de mim, que seria de todos nós, se a Verdade aqui entrasse? A perdição, a desgraça nossa! Dize-lhe que uma mulher nua, despidorada, não entra aqui! Voltou o chefe dos guardas com o recado do grão-vizir e disse à Verdade: - Não podes entrar, minha filha. A tua nudez iria ofender o nosso Califa. Com esses ares impúdicos não poderás ir à presença do Príncipe dos Crentes, o nosso glorioso sultão Haroun Al-Raschid. Volta, pois, pelos caminhos de Allah! Vendo que não conseguiria realizar o seu intento, ficou muito triste a Verdade, e afastou-se lentamente do grande palácio do magnânimo sultão Haroun Al-Raschid, cujas portas se lhe fecharam à diáfana formosura! Mas... Allahur Akbar! Allahur Akbar! Quando Deus criou a mulher, criou também a Obstinação. E a Verdade continuou a alimentar o propósito de visitar um grande palácio. E havia de ser o próprio palácio em que morava o sultão Haroun Al-Raschid... Cobriu as peregrinas formas de um couro grosseiro como os que usam os pastores e foi novamente bater à porta do suntuoso palácio em que vivia o glorioso senhor das terras mulçumanas. Ao ver aquela formosa mulher grosseiramente vestida com peles, o chefe dos guardas perguntou-lhe: - Quem és? - Sou a Acusação! - respondeu ela, em tom severo. - Quero falar ao vosso amo e senhor, o sultão Haroun Al-Raschid, Comendador dos Crentes! O chefe dos guardas, zeloso da segurança do palácio, correu a entender-se como o grão-vizir. - Senhor - disse, inclinando-se humilde, - uma mulher desconhecida, o corpo envolto em grosseiras peles, deseja falar ao nosso soberano, o sultão Haroun Al-Raschid. - Como se chama? - A Acusação! - A Acusação? - repetiu o grão-vizir, aterrorizado. - A Acusação quer entrar nesse palácio? Não! Nunca! Que seria de mim, que seria de todos nós, se a Acusação aqui entrasse! A perdição, a desgraça nossa! Dize-lhe que não, que não pode entrar! Dize-lhe que uma mulher, sob as vestes grosseiras de um zagal, não pode falar ao Califa, nosso amo e senhor! Voltou o chefe dos guardas com a proibição do grão-vizir e disse à Verdade. - Não podes entrar, minha filha. Com essas vestes grosseiras, próprias de um beduíno rude e pobre, não poderás falar ao nosso amo e senhor, o sultão Haroun Al-Raschid. Volta, pois, em paz, pelos caminhos de Allah! Vendo quem não conseguiria realizar o seu intento, ficou ainda mais triste a Verdade e afastou-se vagarosamente do grande palácio do poderoso Haroun Al-Raschid, cuja cúpula cintilava aos últimos clarões do sol poente. Mas... Allahur Akbar! Allahur Akbar! Quando Deus criou a mulher, criou também o Capricho. E a Verdade entrou-se do vivo desejo de visitar um grande palácio. E havia de ser o próprio palácio em que morava o sultão Haroun Al-Raschid. Vestiu-se com riquíssimos trajes, cobriu-se com joias e adornos, envolveu o rosto em um manto diáfano de seda e foi bater à porta do palácio em que vivia o glorioso senhor dos Árabes. Ao ver aquela encantadora mulher, linda como a quarta lua do mês de Ramadã, o

chefe dos guardas perguntou lhe: - Quem és? - Sou a Fábula - respondeu ela, em tom meigo e mavioso. - Quero falar ao vosso amo e senhor, o generoso sultão Haroun Al-Raschid, Emir dos Árabes! O chefe dos guardas, zeloso da segurança do palácio, correu, radiante, a falar com o grão-vizir: - Senhor, - disse, inclinando-se, humilde - uma linda e encantadora mulher, vestida como uma princesa, solicita audiência de nosso amo e senhor, o sultão Haroun Al-Raschid, Emir dos Crentes. - Como se chama? - Chama-se a Fábula! - A Fábula! - exclamou o grão-vizir, cheio de alegria. - A Fábula quer entrar neste palácio! Allah seja louvado! Que entre! Benvinda seja a encantadora Fábula: Cem formosas escravas irão recebê-la com flores e perfumes! Quero que a Fábula tenha, neste palácio, o acolhimento digno de uma verdadeira rainha! E abertas de par em par as portas do grande palácio de Bagdá, a formosa peregrina entrou. E foi assim, sob o aspecto de Fábula, que a Verdade conseguiu aparecer ao poderoso califa de Bagdá, o sultão Haroun Al-Raschid, Vigário de Allah e senhor do grande império mulçumano! Minha vida querida.

Tahan, Malba. Rio de Janeiro: Conquista. 1957, p.93-98.

Fonte: MACHADO, Regina. **O violino cigano e outros contos de mulheres sábias** / compilação e reescrita Regina Machado; ilustração Joubert. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ANEXO K – O manto de pele de búfalo

O MANTO DE PELE DE BÚFALO

(História contada pelos Kurdis, do Lago Chade)

Ao sul do Grande Lago Chade, no centro do continente africano, um caçador solitário rastejava pelas margens do rio Chari atrás de um pequeno cervo.

Ao dobrar uma das curvas sinuosas do rio, surpreendeu-se ao ver um grupo de mulheres tomando banho. Eram jovens realmente lindas que riam e brincavam dentro da água.

O caçador se aproximou silenciosamente, escondendo-se em um lugar onde pudesse observá-las melhor.

Desviando o olhar das moças por um instante encontrou vários mantos de pele de búfalo.

Os mantos eram longos e espessos, o que o levou a pensar que qualquer um deles poderia muito bem aquecê-lo nas noites frias tão comuns daquela região.

Por isso acabou apanhando sorrateiramente o mais macio dos mantos, e continuou escondido atrás de uma moita observando as jovens no lago.

Nenhuma delas notou sua presença, ele era muito esperto, sabia se disfarçar e se esconder muito bem.

Enfim, as mulheres saíram da água e uma após a outra foram se enrolando nos mantos.

Imagine a surpresa do caçador ao ver que assim que o manto cobria os ombros das jovens, cada uma se transformava em búfalo.

Inacreditável!!!

Como era possível?!

O caçador não conseguia acreditar no que via: diante de seus olhos uma a uma se transformando em búfalo.

Seriam búfalos que se transformavam em mulheres, ou mulheres que se transformavam em búfalos?

Fosse o que fosse, parecia um sonho!

Todas partiram, menos aquela cujo manto lhe roubaram.

O caçador acompanhou-a com os olhos, fascinado por sua beleza. Sentindo-se culpado pelo desespero que a levava de um lado para o outro procurando algo que ele tinha em suas mãos.

Por fim, abandonou o seu esconderijo e correu ao encontro da jovem.

Agarrou-a com firmeza para que não fugisse e tentou acalmá-la sussurrando-lhe mansamente as palavras mais carinhosas e gentis.

Aos poucos conseguiu que ela ouvisse, e cada vez mais apaixonado insistiu para que ela se tornasse sua esposa.

A moça hesitou por alguns instantes, pois nunca tinha visto aquele homem antes, estava diante de um completo desconhecido.

Mas acabou encantada pela sinceridade do seu olhar, pelo extremo carinho com que era tratada.

Aceitou o pedido, porém com uma condição: que ela pudesse de vez em quando colocar seu manto e partilhar da companhia de suas irmãs.

O caçador concordou e a levou para morar na aldeia.

Os dois viveram muito felizes...

Até que nasceu o primeiro filho deles, muita gente se espantou porque quando a criança nasceu era muito parecida com seus antepassados búfalos.

Um grande estranhamento tomou conta de todos.

Tempos depois, à medida que o bebê crescia e se transformava hora em uma criança como qualquer outra, hora em um búfalo como seus avós maternos, o estranhamento transformou-se em medo e o medo converteu-se com rapidez em preconceito.

Muitos pais passaram a proibir os filhos de brincar com a criança búfalo.

O nascimento dos dois outros irmãos apenas piorou a situação para o casal.

O caçador e sua esposa foram obrigados a sair da Aldeia, indo morar bem longe.

Mesmo assim, de vez em quando, muito dos seus antigos vizinhos apareciam só para atirar pedras no casal e nas crianças.

A insatisfação começou a tomar conta do coração do caçador, acompanhada de outros sentimentos ruins, tais como a mágoa e o rancor.

Certo dia, ele reuniu toda a família e marchou para floresta em busca da família da esposa.

Encontrando as irmãs, pediu-lhes que o transformassem em búfalo, pois não estava mais disposto a viver em um mundo tão perverso, onde qualquer um poderia ser perseguido e maltratado apenas por ser diferente.

*Versão narrada por mim.

Fonte: BRAZ, Júlio Emílio. Cinco fábulas da África / Júlio Emílio Braz; ilustrações de Gustavo Damiani. – São Paulo: Leya, 2013.

ANEXO L – Perfil das educadoras

PERFIL DAS EDUCADORAS

EDUCADORAS	FORMAÇÃO/ ANO CONCLUSÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TURMAS QUE LECIONA
Emília	Pedagogia/URCA 2007.2 – 11 anos	Psicopedagogia com ênfase na Gestão; Educação Inclusiva; Educação Infantil e Ensino Fundamental	12 anos (desde 2006)	Infantil III e IV
Catirina	Pedagogia 2013 – 5 anos	Psicopedagogia	Na prefeitura vai fazer 14 anos; No projeto 22 anos	Infantil III e Semi-internato
Condessa de Ségur	Letras conclusão 1988; Pedagogia	Língua portuguesa; Arte Educação	8 anos	Coordenadora Já foi cuidadora; Inf. II, IV e V
Sherazade	Pedagogia 2004 – 14 anos	Educação Inclusiva; Educação Infantil	Desde 2012 (7-8 anos)	Infantil II e Semi-internato
Alice	Pedagogia 2007 – 11 anos	Psicopedagogia e Gestão	13 anos (5 anos de escola particular e 8 anos de prefeitura)	Infantil III e IV

ANEXO M - Experiência

EXPERIÊNCIA

Uma vez fizeram uma experiência. Criaram um macaco dentro de uma jaula com dois bonecos que substituíam a mãe dele. Um era um boneco duro e frio, mas que lhe dava leite. O outro não dava leite, mas era quente e acolchoado como costumam ser as mães. Então assustavam o macaquinho para ver se ele corria para a mãe que o alimentava ou para a mãe que dava colo. E ele invariavelmente corria para a mãe aconchegante. Acho que uma experiência parecida poderia ser feita não com macacos, mas com crianças, e não com mães mecânicas, mas com um livro e uma televisão. Uma experiência hipotética, claro; longe de mim sugerir que se coloquem crianças em jaulas para assustá-las e testar suas reações. O que equivaleria à mãe que alimenta, mas não dá calor, o livro ou a televisão? Como ainda sou parcial a Gutenberg, gosto de pensar que uma criança pode receber tudo que precisa da televisão, mas nada substitui o prazer tátil, o calor de um livro, e que sua relação com a informação impressa sempre será mais humana e atraente. Mas tenho a impressão de que a experiência me decepcionaria. Provocada a procurar a informação pelo meio que mais lhe dá prazer ou segurança, uma criança moderna a princípio me encheria de esperança dirigindo-se para um livro. Mas em seguida me desiludiria. Carregaria o livro até a frente da televisão e o usaria como um degrau para alcançar o botão da TV.

Fonte: VERISSIMO, Luis Fernando. **O santinho**. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ANEXO N – Abre-te suzana

ABRE-TE SUZANA

Agora isso era um sujeito que era pobre, mas lá alguma criação ele tinha. Ele queria ser homem. Pobre sim, mas ser homem. Porque tem uns que diz que pobre não é homem, não é de nada. Mas ele queria ser.

Bom, medo ele não achava de ter, mas sempre conservava a vida.

Aí foi morar numas terras perto de um homem que também era um homem rico. Mas rico desse povo muito presunçoso, povo que só dava crença ao que tinha mesmo. Aí ele morando com eles, pobre, que ele era pobre mesmo, não tinha garantia nenhuma ...

Aí quando foi um dia ele disse:

- Sabe de uma coisa, mulher? Eu moro aqui na terra de seu Fulano, de pobre eu não passo. Pra morrer pobre não precisa de vexame, pera ainda ... Eu vou andar pelos matos, vou ver se eu acho pelo menos uma loca de pedra aí pra eu morar nos matos, e não ser sujeito a ninguém. Comer só fruta braba.

Aí saiu de casa. A mulher:

- Homem, pra onde é que tu vai?

Ele com uma reca de filho.

- Pra onde é que tu vai? Morar aqui, tu não sabe que a gente é pobre, tem que ter comportamento?

- É, mas já abusei de ser pobre. Eu vou me alongar dentro dos matos e pronto.

- Nada, mas você não faça isso!

- É, mas eu vou andar assim mesmo. Eu vou andar. Eu vou andar assim mesmo, porque a gente andando, quem sabe! Cobra que não anda não engole sapo. E a gente andando pode até ser que arrume uma felicidade e eu espero ainda ter em casa.

-Pois é, vá.

Pegou um saco, botou nas costas e ganhou as montanha, nos mato. Mas o bicho tinha uma cabeça boa, nunca se perdeu não. Marcou aquele rumo no meio do mundo.

Saiu no pé de uma grande serra, meio-dia já. Ele saiu no pé daquela grande serra, daquela pedreira mostra, tinha uma mina d'água. Ele ia com muita sede, ele encostou-se por ali, bebeu água, mas que não deixou nem rastro. Desconfiou que ali andava qualquer coisa, ali naquele meio. Assim uma coisa enjoada, como que andava gente por ali, uma coisa diferente, e ele disse: - Sabe de uma coisa, eu vou prestar atenção o que é que anda por aqui.

Que naquela pedra, naquela pedreira tinha assim um jeito de porta feito pedra, mas aquela coisa, obra da natureza mesmo que tava lá. Tinha jeito de fechadura e tudo. Ele reparou e escondeu-se atrás de uma tranqueira de moita. Ficou pra lá. Isso não custou nada, com pouco mais ele viu resmungar assim do outro lado. Escutou, escutou, foi se aproximando. Era dois homem que vinha. Isso, dois marra de homem, que era uns monstro aquelas criaturas, cada um com um saco nas costas, lavado de suor. Ele espiou admirado com aqueles homens estranhos, coisa que ele nunca tinha visto.

Aí aproximaram daquela pedra, quando aproximaram botaram o saco abaixo, aí um foi e falou assim:

- Ora, você sabe, compadre Fulano de Tal, andou gente aqui por perto. Tá me fedendo por aqui a sangue de gente. Aqui andou gente!

- Ah! compadre, isso é bobagem. Isso às vezes é nossa chegada, a gente chega agitado, eu tô sentindo isso também. Mas isso não é nada. É nós mesmo.

Aí bateu assim na porta e disse: - Abre-te, Suzana! Aí a porta se abriu. Quando a porta se abriu, de lá de onde ele tava avistou aquele salão mais lindo da vida. Eles entraram os dois pra dentro, despejaram aqueles sacos de dinheiro lá no canto. Ele ouviu foi a tinideira danada,

aquele que era de papel foi só aquele fofo lá no chão e aquele que era moeda ele escutou foi a tinideira, só prata e ouro.

Aí ele escutou de lá quando eles demoraram um pouco, aí um foi e disse:

- Compadre, a gente não pode demorar não. Nós já chegamos, já botamos esse negócio aí, esse dinheiro aí, nós temos nossa obrigação, nós vamos simhora, nós só tá aqui amanhã por essa mesma hora, e vamo, compadre. Nós não pode tá demorando não.

Saíram pra fora todos dois. Quando saíram pra fora, pegaram a fechadura da porta e disse: - Fecha-te, Suzana, e abre quando nós mandar e se alguém falar em teu nome. Aí seguiram. Foram simhora.

Quando ele viu que eles tavam bem longe, aí ele chegou ali perto da porta, reparou, reparou. - Meu Deus, será que é certeza mesmo, se eu mandar essa pedra se abre? Aí foi e bateu assim na porta e disse:

- Abre-te, Suzana!

Ôxente, quando falou a porta se abriu, escangaiou-se logo. Escangaiou-se, ele entrou lá pra dentro, caçou logo o monte que tinha mais só ouro. Não procurou nem as pratas, só queria as moedas de ouro. E encheu aquele saco que ele tinha levado, ficou " cangueiro, amarrou a boca do saco, jogou na cabeça, tirou pra casa. Aí ele saiu fora, pegou na fechadura da porta, escutou como aquele homem tinha falado, e falou:

-Fecha-te, Suzana!

E a porta, pá!, fechou. Seguiu a viagem em giro de casa, disse: - Ai meu Deus, graças a Deus que agora, agora eu achei o que eu queria.

Chegou em casa lavado de suor. Aí foi e jogou o saco no meio da casa, ficou sem fala assim uma meia hora. A mulher falava:

- Fulano!

Ele calado.

- Fulano!

Ele calado.

- Fulano!

- Que é, mulher?

- Fulano, onde você arrumou isso?

- Mulher, foi Deus quem me deu. Deixe eu tomar uma fuga pra poder te contar. Aí quando ele descansou bem, foi contar a história.

- Mulher, é porque eu achei um negócio acolá, é meio arriscado, mas eu arrumei acolá um negócio, que agora a Deus querer nós tamos bem de vida.

- É longe, Fulano?

- É longe, mulher, é longe.

- Marido, que dia tu vai lá?

- Eu vou lá já neste instante de novo.

Aí ele despejou o saco no canto e abriu pra lá de novo. Chegou lá, outra sacada.

Chegou lá, chegou na porta:

- Abre-te, Suzana!

A porta se abriu, encheu o saco de novo. Saiu pra fora e disse:

- Fecha-te, Suzana!

A porta fechou. Tirou pra casa. Quando chegou em casa a mulher disse:

- Marido, eu vou mais tu!

- Não, mulher. O que eu tenho já dá pra nós viver. Esse daqui foi Deus quem me deu. Lá tem muito onde eu busquei esse aqui, lá tem pra eu trabalhar um mês e talvez não dê pra vencer, mas eu não quero mais não. Esse daqui já dá pra eu viver. Eu agora vou tratar é de arrumar um meio de vida.

Aí o homem começou a melhorar e lá vai, e a pedra ficou pra lá. Tratou de melhorar a vida, comprar uma coisinha dali e dacolá. Trocando aquelas moedas de ouro, aí o rico pegou a desconfiar. - O Mané, era tão pobre, não tinha nada em caso, hoje já tem animal, gado, comprando terra. Onde é que ele tá arrumando isso? Aí ele chegou lá na casa dele:

- Fulano! Tu parece que arrumou um meio de vida?

- Bom, graças a Deus eu tô mais melhor de vida.

- Como é que você tá arrumando isso?

- Eu não sei, Deus que me deu.

- Apôis eu só acreditava que você tinha algum meio de vida se tivesse com que comprar aí meu terreno. Vendo de porteira fechada.

Ele disse:

- Eu compro, por quanto é que dá?

- É por tanto!

- Então vamo passar a escritura que é meu o terreno. Aí foi e passou o dinheirim.

- Não, senhor! O senhor vai me contar como é que foi isso!

- Seu Fulano, eu arrumei, é meio difícil. Esse negócio eu arrumei, porque, o negócio é uma pedra, é um reino encantado que eu encontrei, viu? E esse negócio é sujeito a pessoa morrer. Um povo estranho, esse povo que eu vi lá. Eu vi um povo lá, um pessoal. E pude carregar mas não é fácil ir e carregar não. Eles estão esperando. Que carregar o tanto que eu carreguei, pra outra pessoa ir por cima eles dão fé, ir não adianta não.

- Nada, Fulano, mas me diga onde é (e tal, e não sei o que ...).

- Não, não adianta não. Que eu já comprei sua terra, você já compre outra se quiser, mas que lá não adianta você ir.

- Não, mas eu quero ir!

- Apôis eu vou lhe ensinar aonde é. Você vai, mas que eu não lhe garanto a vida.

Querendo ir, vá, e não lhe garanto a vida não.

Aí a mulher dele viu ele começar a vida assim, já tinha arrumado fácil, a mulher do rico foi e disse:

- Ê, Fulano, que risco de vida coisa nenhuma! Vai que ele tá é com conversa. É que ele quer ir buscar é só pra ele.

- É, então você vá e tá a pedra assim, assim. Dentro daquela montanha tem uma mina. Dentro da mina um pouquinho aí tem uma porta numa pedra, aí você fale pra ela e se lembre que quando você chegar lá você diz: - "Abre-te, Suzana", que ela se abre. Quando você for sair você diz: - "Fecha-te, Suzana" que ela se fecha, aí você vai e tira. O que houver com você eu não sou culpado não. Você é quem sabe.

Aí ele foi lá saber que horas os homens daquela pedra vinha nem coisa nenhuma! Quando ele chegou lá viu o sinal que ele tinha falado.

Chegou com um saco maior do que ele. Chegou lá, não encontrou conversa. Foi, chegou na porta e foi no peito. Já próximo à hora do dono da pedra, ele também não falou a hora que eles chegavam ...

Aí quando falou: - "Abre-te, Suzana", ora, a porta chega bateu lá na outra pare-de. Quando bateu lá que ele espiou, ficou logo doido. Prata e ouro era só o que via na frente dele, chega brilhava tudo por dentro da casa.

Aí ele chegou, encheu o saco. Aí o pobrezinho foi mais ele também, assim mesmo, mas já tava perto dos homem daquela pedra chegar. O pobrezinho foi, mas foi e botou um pouco no saco.

- Compadre, vamo simbora?

- Não, compadre!

Ele enchia aí tomava jeito no saco. Não podia quase mais se ajudar, botava mais. Ele só foi amarrou o saco.

- É, compadre, apôis fique aí que eu vou mimbora.

E abriu, chegou em casa lavado de suor. E ele ficou lá. Enchia o saco, botava mais, ao em vez de tirar sempre fazia era botar mais, quando ia se ajudar não podia. Aí tá danado, botava mais. Aí disse: - Você sabe de uma coisa? Eu vou amarrar a cintura com a corda. Aí amarrou o saco e saiu e fez fincapé. Quando ele fez fincapé pra puxar o saco no giro da porta de sair pra fora, aí ficou puxando ali de vagarim sem poder sair, aí os dono da pedra vinha chegando, os dois desconhecido. Vinham todos dois que vinham lavado de suor, quando escutaram aquele rebuliço lá e correram. Chegaram lá e disse:

- Ah! é você, é você!

Aí ele, cá: - Fecha-te, Chujana, fecha-te, Joaquina, fecha-te Joana e não sei mais o quê e a porta nada. Fechar nada! Ele não falava o nome dela! Fecha-te, Joaquina, todo nome ele falava, não acertava o da porta.

Certo que quando chegaram, viram aquele labacé danado, disse:

- Ah! é você, né? É você que tá roubando nosso tesouro, né? Apôis agora você tem o seu.

Vira e mexe ...

- Não me mate, pelo amor de Deus.

- Não vamos lhe matar não. Você vai é pagar o dinheiro que você já roubou. Vai descobrir aonde foi que você botou. Aonde você tiver botado ele você vai ver.

Lá ele foi dizer que tinha esse pobre que tinha ensinado a ele:

- O pobre tá em casa.

O pobre fez o bem pra ele e ele fez o mal pro pobre.

Aí eles pegaram ele, dependuraram ele, depois que judiaram muito com ele que ele disse onde era.

- Agora vamo ensinar aonde é a casa do pobre. Vá me ensinar onde é sua casa que é pra eu ir buscar esse negócio lá.

Aí ele foi. Chegou lá, mostrou, disse:

- A casa do pobre é aquela lá, e minha casa é aquela outra. Agora vamo pra lá de novo.

Chegando lá, dependuraram ele, amarrado nas duas pernas. Penduraram lá num pau. Mataram. Lascou de facão, deixou as duas bandas lá. Aí se prepararam. De noite nós vamo buscar o dinheiro da casa desse ladrão e vamo buscar da casa daquele outro.

Aí o pobre lá esperando, né? Aí o pobre lá sempre com cuidado. Ele não ficou dormindo não. Anoteceu e nada desse rico chegar. Ele disse:

- Aconteceu qualquer coisa com ele. Aconteceu qualquer coisa, eu sei que aconteceu uma coisa. E esse negócio vai dar enguiço.

Aí deitou-se de novo e ficou sem poder dormir. Só pensando na vida.

Naquele tempo já existia carro de boi. Quando à noite escutou um carro cantando naquele meio de mundo ... lá vem, lá vem e lá vem, chegou mesmo no terreno da casa. Parou aquele carro. Quando parou vinha dois homem sentado em cima, mas dois diferente, dois nego, sentado em cima daquele carro. Mas ele achou diferente que não era gente de lá. Isso com uma tina grande, bem grande mesmo. Aí quando chegaram eles dois, aí foi e falou na casa que era de noite, pediu arrancho. Aí o homem meio assustado foi e deu.

- É, pode se arrancharem.

- Mas eu quero guardar essa tina aí pra dentro. Porque tando na esfrieza é sujeito ela querer estourar, que essa tina tá cheia de mel de furo, e ele é sujeito estourar.

- Tá bom, pode guardar.

- Nós pode dormir por o alpendre e tal, e essa tina tem que dormir aqui dentro de casa.

Quer dizer que naquela tina tava os dois dono da pedra. Os dois encarregado que era quem tinha lascado o outro de facão. Tava preparado pra quando fosse uma certa hora da noite, aqueles nêgo que vinha, destampava ela, aquela tina, né?, e saía pra fora, matava ele, o dono

da casa, e levava o dinheiro dele. Voltar pra trás dali eles iam voltar. Iam buscar o outro da outra casa, sabia onde era.

E menino é um bicho que não pode ver nada quieto. O pai dele trabalhava de carpinteiro, aquele pobre, aí de noite um dos meninos ouviu a história daquele tal de mel de furo, imaginou que era coisa de comer. Foi de noite ele pegou a tina bateu naquele tubo, quando bateu naquele tubo aí naquela tina começou a furar. Quando começou a furar aí ele escutou uma voz falar dentro:

- Isso é hora?

Aí os meninos escutaram assim:

- Ôxente, que negócio é esse, mel falar? Não!

Tomou bulir de novo. Quando ele tomou mexer:

- Isso é hora?

Aí os meninos recolheram de novo. Aí os meninos tornaram ir de novo. Quando tornaram a bater; ele disse:

- Já é hora.

Aí eles saíram devagazim, chegaram e contaram pro pai dele. Acordaram o pai dele:

- Meu pai, dentro daquela tina tem é gente!

- Que conversa é essa, menino?

- É, nós fumo furar, pensando que tinha mel de furo que os nêgo falou que era mel de furo, tem é gente dentro.

- Será, meu filho? Que negócio é esse?

Aí ele foi espirar. Quando chegou lá aí buliu na tina, quando buliu já ouviu falar dentro:

- Já é hora?

- Já, já tá na hora! Ele saiu, pensando que era os nego que tinha falado pra eles. Aí juntou todo troço ali, tinha uma lata de gasolina em casa, ali destampou aquela gasolina, acordou a família e saiu pra fora de casa. Aí disse:

- Os homem que eu fui buscar o dinheiro lá no reino encantado que tão aqui. Agora tamo perdido.

Aí a mulher disse:

- Ora, Fulano, mas tem jeito, tem jeito, tem um jeito! Não tem a lata de gasolina? Ele disse:

- Tem.

- Derrama a gasolina em cima, sai pra fora de casa, toca fogo, pipoca e se acaba com tudo!

Ele disse:

- E os nego? O que nós faz com os nego?

- Nego! Eles estão dormindo, não tão?

- Tão!

- Você vai e mata eles. Mata eles de pau, e depois que matar eles de pau nós fica livre assim desses nego, porque ninguém vai nos salvar, porque ninguém sabe o que é que têm aí dentro pra nós. Enchendo de gasolina, furando um buraco, quando tocar fogo o pipoco tem que sair deles, eles que faça, se ficar alguma garra aí nós acaba de matar, mas que é ele mesmo.

E assim fizeram: o homem saiu pra fora, agarrou um cacete, os nêgo chega tava roncando, dormindo. Os nego tavam roncando lá pra fora. Chegou lá, passou-lhe o cacete em todos dois, aprontou eles dois, matou todos dois.

Aí a mulher disse:

- Ah! Fulano, agora nós faz o outro serviço lá. Vamo ajeitar ele. Mas nós não vamo fazer mais assim não. (Porque já ia esperar dar meia-noite, né?). E já nós ter feito isso, nós vamo tocar fogo mesmo mas ficar de pé, porque se ele tornar a vir, machuca, porque do jeito que eles tão tonto ...

- Pois é.

Aí tiraram aquela tina pra fora, pesada que era danada, quando tiraram pra fora, quando chegou do lado de fora de casa, botou assim pro canto de fora, se estourasse pra lá mas não desabava a casa. Aí furou um buraquinho em cima, danou gasolina. Quando acabou tocou fogo num pavio em cima, quando tocou fogo no pavio, correu. Ora, foi um pipoco que a tampa daquela tina voou longe e eles ficaram só as cinzas, queimou, ficaram só aquela garapa, estourou tudo. Assim que ele destampou, disse:

- Ah! desgraçado, é vocês, né? Hum! Pensaram que pra acabar com eu só era dois, né? Apôis vocês foi quem se acabaram.

Aí agarrou aquela troçada ali a toda pressa, enfiou lá dentro de um buraco de formigueiro que tinha, os negos com tudo e amanheceu o carro lá. Limpou tudo bem limpim e quando amanheceu o dia ele dentro de casa bem quietinho, o sol alteou e ele de porta fechada. Quando tava o dia alto mesmo, saiu pra fora, aí que a mulher do rico lá que viu ele com a porta aberta veio cá.

- Fulano, cadê Fulano que saiu ontem mais você pra tal canto e não veio?

- Bom, ele não veio não! Mas eu creio que ele ensinou aonde que eu tava, ensinou a minha morada, e esta noite apareceu aqui uma pintura, e eu creio que ele não tá vivo não.

- É possível?

- Apôis num tá não!

- Você sabe onde é?

- Sei!

- Tem, coragem de ir lá?

- Eu tenho.

Aí disse:

- Então vamo mais eu.

- Vamo.

Aí saiu. Quando chegou lá, de longe avistou as garras dele balançando no pau. As duas bandas. Uma banda balançando pro lado e pra outro.

- Então, olhe onde ele tá acolá!

Aí a mulher disse:

- Mas Fulano, que serviço é esse?

- Que serviço é esse? O mesmo que eles vinham fazer com eu essa noite. Eu, se não tivesse feito isso com eles, eles que iam fazer comigo assim mesmo também. E eles desapareceram no mundo, eu não sei pra onde eles foram não. Eles foram simhora.

- Aí a mulher voltou pra trás e ele voltou também. Aí foi viver com a riqueza dele e a mulher foi viver sem marido também, com as bandas dele pra lá.

E terminou assim como chuva no meio da seca. Em nada mesmo. Ele perdeu a vida. Perdeu a vida o que tinha ido atrás de mais. E o pobre ficou bem de vida e acabou com eles. Que eles dizendo que tinha era dado o furo, tinha dado o furo, tinha levado tudo. E quando se acabasse ele ia buscar mais. Mas ele ficou com medo, podia ter outro dono ainda lá. Ele não queria arriscar mais não. O mel de furo virou fumaça, e o pobre ficou bem de vida.

E acabou-se a história.

(Francisco Pereira Duarte)

Fonte: LIMA, Francisco de Assis de Sousa. **Conto popular e comunidade narrativa** / Francisco de Assis de Sousa; prefácio de Antonio Candido. – 2ª. ed. São Paulo/Recife: Terceira Margem/Editora Massangana.

ANEXO O – O quebrador de pedras

O QUEBRADOR DE PEDRAS

ERA UMA VEZ UM SIMPLES QUEBRADOR DE PEDRAS que estava insatisfeito consigo mesmo e com sua posição na vida.

Mas o que é um quebrador de pedras? É uma profissão muito antiga, mas que existe até hoje. Só que não tem mais esse nome. Algumas pessoas talvez o chamem de pedreiro, mas não é a mesma coisa. Porque os pedreiros constroem casas e muros e até quebram pedras também. Mas o quebrador de pedras da nossa história é diferente porque ele vive num outro tempo e do outro lado do mundo – no Oriente.

Esta é uma história muito antiga. E naquela época os quebradores de pedras eram pessoas que serviam só para quebrar pedras. As montanhas do Oriente são cheias de pedras preciosas. E o trabalho dos quebradores era quebrar pedras, muitas pedras preciosas, para que elas fossem levadas para a cidade, transformadas em joias e usadas por reis, rainhas, príncipes e princesas. E pelos homens e mulheres ricos que tinham dinheiro para comprar essas joias, que um dia foram pedras, quebradas pelo simples quebrador.

Mas ele não estava feliz. Porque as pedras que ele quebrava, e que eram transformadas em joias que valiam muito dinheiro, não serviam para ele. Ele não tinha dinheiro e também não tinha nenhuma joia. Porque ele era um simples quebrador de pedras.

Um dia ele resolveu fazer um passeio pela cidade, para ver o que faziam com as pedras que ele quebrava.

A cidade era muito diferente da montanha, onde ele vivia. Lá, ele viu coisas bonitas e feias também. Muita gente na rua, muito barulho e muitas pedras preciosas, em lugares que ele nunca tinha visto: nos dedos, nos pescoços e nas orelhas das mulheres. Nas bengalas dos homens e nas casas também. Nas casas das pessoas ricas, é claro. Porque as pessoas pobres, como ele, não usavam pedra nenhuma. E por isso não brilhavam.

E ele ficou mais triste. Achou que ele também não brilhava. Logo ele, que conhecia todas as pedras. Turmalina, ametista, topázio, jade, água-marinha, granada ... Todas elas, cada uma com sua cor e seu brilho.

O quebrador de pedras continuou caminhando pelas ruas da cidade. Ele ia pensando sobre a sua posição na vida, sobre a riqueza e a pobreza e sobre o sentido das pedras. Quando ele parou em frente a uma linda casa ...

A casa de um rico comerciante. Através da janela, ele viu muitos objetos valiosos, feitos de ouro e cristais, que na verdade eram pedras, que um dia foram quebradas por ele. Ele viu também importantes figuras que frequentavam aquela mansão. Homens e mulheres que brilhavam.

"Quão poderoso é o comerciante!", pensou o quebrador de pedras. E ali, do lado de fora daquela casa, ele sentiu inveja e desejou que pudesse ser como aquele rico comerciante.

E para sua grande surpresa, como numa mágica daquelas que só acontecem em histórias do Oriente, ele se transformou num rico comerciante, cercado de mais luxos e poder do que jamais tinha imaginado.

Mas, um dia, um alto oficial passou por ele na rua. O oficial era carregado em uma liteira de seda e escoltado por soldados que batiam gongos para afastar o povo. Seu poder era tanto que até os mais ricos tinham que se curvar à sua passagem.

"Quão poderoso é este oficial!", ele pensou. "Gostaria de poder ser um alto oficial!"

Então ele se tomou um alto oficial, carregado em sua liteira de seda por toda a cidade e respeitado por todas as pessoas, desde os mais pobres até os mais ricos. Já sei que vocês devem estar se perguntando: o que é uma liteira?

É melhor eu explicar. Ninguém usa mais liteira, elas só existem nas histórias muito antigas do Oriente. Como é que eu vou explicar uma liteira? Sabe uma rede? Dessas de balançar e dormir? Imaginem uma rede feita de seda, só que sem parede. Uma rede de seda carregada por quatro soldados. Era assim que o alto oficial andava, carregado. Porque naquela época não existia carro. A liteira era um carro sem roda. Se tivesse roda seria uma carroça e poderia ser puxada por um cavalo. Mas como é uma espécie de carro sem roda, a liteira só pode ser carregada por gente. No caso, por soldados. Só para mostrar o poder que um alto oficial tem. Ele é tão poderoso, tão poderoso, que ele não precisa nem andar. Ele é carregado pra cá e pra lá.

Deu pra entender?

Bem, ele viveu assim por alguns meses. Maravilhado com seu próprio poder de alto oficial.

E quando chegou o verão, com aqueles dias quentes e ofuscantes, o alto oficial sentiu-se muito desconfortável na sua liteira de seda. Na verdade, a seda da liteira e aquela roupa de alto oficial impressionavam muito, mas não o impediam de suar como todas as outras pessoas. Ele olhou para o sol que brilhava no céu e invejou o seu poder sobre todos – pobres, soldados, ricos comerciantes e altos oficiais.

"Quão poderoso é o sol!", ele pensou. "Gostaria de ser o sol!"

Então ele se transformou em sol, brilhando sobre todos os cantos do planeta. Um sol forte, brilhante e cheio de raios que faziam calor, muito calor. Um calor que só o sol sabe fazer. Um calor que faz todo mundo suar. Todo mundo mesmo, até um alto oficial.

Mas, um dia, uma gigantesca nuvem negra se colocou entre ele e a Terra, impedindo o seu brilho e poder de seus raios de sol.

"Quão poderosa é a nuvem!", ele pensou.

Ele então se fez nuvem. Uma imensa nuvem negra de tempestade, daquelas que inundam campos e vilas, causando pânico e medo.

Mas, quando menos esperava, ainda impressionado com seu poder de nuvem, ele percebeu que estava sendo empurrado para longe por uma força que ele não sabia o que era. Uma força mais poderosa do que ele. E soube que era o vento que tinha esse poder sobre as nuvens.

"Quão poderoso é o vento!", ele pensou. "Gostaria de ser o vento!"

E ele virou o vento. Mas não um ventinho mixuruca. Ele virou logo um vento de furacão, soprando as telhas dos telhados das casas, arrancando árvores, temido e odiado por todas as criaturas na Terra.

(Ele queria poder, cada vez mais poder. Será que o poder serve só pra isso? Para ser temido e odiado por todos?)

Mas mesmo o vento do furacão mais poderoso encontrou uma coisa que não foi capaz de mover nem um pouquinho. Ele soprou até não aguentar mais, até se cansar e virar uma brisa, que é um vento mixuruca. "Que coisa seria aquela, capaz de impedir a força de um vento de furacão?", ele pensou.

Era a montanha.

Ele tomou a forma de uma montanha. Mas não uma montanha qualquer, dessas que os alpinistas escalam. Ele era uma montanha poderosa, respeitada e com orgulho de nunca ter sido conquistada pelos homens.

Mas enquanto vivia seus dias de montanha, orgulhoso pela sua força e tamanho, ele ouviu ao longe o som de um martelo batendo sobre uma dura superfície. E sentiu a si mesmo sendo despedaçado aos poucos.

"O que poderia ser mais poderoso do que uma montanha?", pensou surpreso.

Então ele olhou para baixo e viu a figura de um simples quebrador de pedras.