UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DIALOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

LETICIA SODRÉ

São Paulo / SP
2017

LETICIA SODRÉ

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DIALOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Tizuko Morchida Kishimoto

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
372.92
S679c	Sodré, Leticia Contação de histórias e dialogia na educação infantil: uma experiência educativa / Leticia Sodré; orientação Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: s.n., 2017. 173 p.; anexos; apêndice Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Educação infantil 2. Contação de histórias 3. Dialogia 4. Mediação 5. Fala Infantil 6. Psicologia cultural I. Kishimoto, Tizuko Morchida, orient.
-

SODRÉ, Leticia. Contação de histórias e dialogia na educação infantil: uma experiência educativa. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Gilka Girardello

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

São Paulo

2017

Dedicatória

Às crianças, por nos despertarem para dentro.

Agradecimentos

À CAPES, pelo apoio à pesquisa.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto, por compartilhar do seu conhecimento e sabedoria com tanta generosidade e paciência. Agradeço imensamente pela compreensão e confiança em mim durante todo esse período.

À Prof^a Dr^a Mônica Appezzato Pinazza pelas orientações dadas na fase de qualificação e pelos bons conselhos.

À Prof^a Dr^a Gilka Girardello, por inspirar-me com seu trabalho junto à arte de contar histórias e por sua leitura tão precisa, cuidadosa e amorosa desta pesquisa.

À Prof^a Dr^a Claudia Vianna, pela torcida, pela amizade, e por ter feito com que reacendesse em mim o prazer pela pesquisa.

À colega Andréa Costa Garcia, a quem sempre chamei de “fada madrinha”, pela sua prontidão para me acolher e apoiar do que estivesse ao seu alcance.

Às colegas do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, especialmente Meire Festa e Débora Nieri, pelo imenso carinho e torcida.

Aos melhores pais que se pode imaginar, Lilian Rocha de Abreu Sodré Carvalho e Gilberto de Abreu Sodré Carvalho, pelo estímulo constante e suporte absoluto.

Ao amigo Gustavo Souza pela revisão tão profissional quanto humana.

À tão estimada Maria Helena da Costa, pelos conselhos e orientações tão preciosos, que geraram em mim amadurecimento tanto pessoal quanto profissional.

Ao querido amigo e parceiro de jornada Bio Veiga, pelo incentivo e suporte constantes e pela partilha de todos os momentos que envolveram esta pesquisa.

Aos amigos e amigas, pela compreensão e incentivo, em especial Debora Rebecchi e Natália Lemos.

Aos meus cachorros, Pudim e Lita, tão essenciais nos longos momentos da solidão da escrita, pelo companheirismo e parceria inabaláveis.

Às crianças participantes dessa pesquisa, por compartilharem comigo seu mundo interno e pela relação de amor e cumplicidade que geramos.

Depois que iniciei minha ascensão para a infância,
Foi que vi como o adulto é sensato!
Pois como não tomar banho nu no rio entre pássaros?
Como não furar lona de circo para ver os palhaços?
Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?
(Ausência da voz é infantia, com t, em latim.)
Pois como não ascender até a ausência da voz -
Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo -
ainda sem movimento.
Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes -
ainda sem penugens.
Por que não voltar a apalpar as primeiras formas
da pedra. A escutar
Os primeiros pios dos pássaros. A ver
As primeiras cores do amanhecer.
Como não voltar para onde a intenção está virgem?
Por que não ascender de volta para o tartamudo!
("Ascensão" – Manuel de Barros)

Resumo

A presente investigação, de natureza qualitativa (Denzin e Lincoln, 2000), foi um estudo de caso (Creswell, 1998) com observação participante. A pesquisadora – que exercia a função de contadora de histórias na escola de Educação Infantil onde a pesquisa foi realizada – semanalmente, durante o ano letivo de 2015, fez uso da narração oral de contos tradicionais para crianças de quatro anos e meio a cinco anos e meio de idade com a finalidade de compreender de que modo elas estruturavam suas falas e sobre que temas problematizavam nessas oportunidades. Posteriormente tal objetivo foi ampliado para investigar de que modo a contação de histórias, aliada ao exercício dialógico, poderia servir às crianças como uma experiência educativa (Dewey, 1959a). Tais encontros semanais foram registrados em áudio e vídeo e os diálogos entre as crianças e a pesquisadora foram posteriormente transcritos e analisados com relação à sua estrutura, a partir de elementos levantados da obra de Bruner (1974; 1986; 1990a; 1990b; 1997a; 1997b; 1999; 2001; 2003), Egan (2002) e Machado (2015); assim como os temas mais problematizados foram destacados e analisados com amparo em literatura específica. Constatamos que as crianças se comunicam de maneira subjetiva, intertextual e imprimindo em suas falas uma espécie de amostra concentrada do que comunica o senso comum, de forma marcadamente binária. Notamos também a essencialidade da mediação do adulto para que não venham a ser reforçados estereótipos e preconceitos. Percebemos que a narração de contos, nesta investigação, foi grande provocadora de conexões com aquilo que as crianças já possuíam de referências do seu universo cultural. Já a prática de um diálogo voltado ao compartilhamento de sensações, pensamentos e imagens internas lhes possibilitou um reconhecimento e uma compreensão mais clara dos seus conhecimentos prévios (Bakhtin, 1992b). Em vista de tal alargamento de margens, e considerando-o como fruto da reflexão e mobilização de esforços das crianças e da pesquisadora, concluímos que houve, nesse contexto, exemplos de uma experiência educativa.

Palavras-chave: Educação Infantil, Contação de Histórias, Dialogia, Mediação, Fala infantil, Psicologia Cultural.

Abstract

This present investigation is qualitative one (Denzin e Lincoln, 2000). It was a case study (Creswell, 1998) with the participation of the researcher. The researcher was also the oral storyteller at the school of children's education where the research was made, on a weekly basis, during the year of 2015. The oral storytelling of traditional stories for children from four and a half years and five and a half years was used aiming at understanding how the kids structure their sayings and at knowing what themes they could hold as an issue in such occasions. Soon such objective was enlarged in order to investigate how oral storytelling together with the practice of dialogy could provide the children with an educational experience (Dewey, 1959a). Such weekly meetings were registered in audio and video, and the dialogues among the kids and the researcher were taken in writing and analysed with reference to their structure based on elements referred to in the works of Bruner (1974; 1986; 1990a; 1990b; 1997a; 1997b; 1999; 2001; 2003), Egan (2002) and Machado (2015). The themes that were more often brought to as problems or issues were object of attention and analyzed with the support of relevant literature. We hold that children communicate in a subjective and intercontextual way, and that they stress in their sayings a sort of concentrated common sense, in an impressive binary form. We also notice the importance of mediation by an adult (the researcher) in order to avoid stereotypes and prejudices. We also notice that the storytellings provoked connections with pieces of knowledge that the children had already from their cultural background. The practice of dialogues guides to the sharing of feelings, thoughts and inner images provided them with a clearer recollection and understanding of their previous pieces of knowledge (Bakhtin, 1992b). In view of the practical enlargement of the focus of the research due to the actual reflection and the efforts of the kids together with the researcher, we come to conclusion that there were examples of educational experience.

Keywords: Children's education, Storytelling, Dialogy, Mediation, Infatile speech, Cultural Psychology.

Sumário

II. Fundamentação teórica.....	26
II. 1. A arte de contar histórias	26
II. 2. O contato da criança com as manifestações narrativas da cultura	31
II. 3. O caráter educativo das narrativas de tradição oral	38
II. 4. O diálogo como forma de mediação nas contações de história.....	49
II. 5. A atividade criadora das crianças e as narrativas	54
III. Metodologia	60
III. 1. Caracterização da pesquisa.....	60
III. 2. Contexto da pesquisa	62
III. 2. A. O perfil socioeconômico do público da escola pesquisada	62
III. 2. B. O perfil cultural das crianças pesquisadas	63
III. 2. C. Os tempos e espaços na escola pesquisada	65
III. 2. D. O trabalho com histórias no contexto da escola pesquisada.....	67
III. 3. Procedimentos de pesquisa	68
III. 3. A. A escolha das histórias contadas.....	69
III. 3. B. O convite à participação das crianças e a ética profissional.....	71
III. 3. C. Instrumentos de geração de dados.....	73
III. 4. A análise e interpretação dos dados gerados	74
IV. Resultados e discussão	78
IV. 1. Atributos narrativos.....	79
IV. 1. A. Subjetividade	79
IV. 1. B. Compreensão da estrutura narrativa e quebra da canonicidade.....	88
IV. 1. C. Intertextualidade e Metáfora	95
IV. 1. D. Estruturação Binária.....	106
IV. 2. Percepções das crianças sobre o mundo	109
IV. 2. A. Compreensão dos Papéis Sociais	109
IV. 2. B. Diversidade e o diferente.....	123
IV. 2. C. Binômio bom x mau.....	140
IV. 3. Mediação do adulto	146
V. Conclusões.....	158
VII. Referências Bibliográficas	161

I. Introdução

No começo eu contava histórias porque queria mudar o mundo. Hoje, amanhã e sempre vou continuar contando histórias para mudar a cada dia o modo como entendo o mundo e a mim mesmo.

Henri Gougaud, 1987¹

A contação de histórias veio a me encontrar bem cedo, sem que eu precisasse buscar. Todos os dias eu corria para deitar antes das sete horas da noite, sempre de olho no horário que o videocassete da sala mostrava, na ânsia de ouvir as aventuras da indiazinha Luar de Prata, invenção de meu pai. E me deleitava com as paisagens descritas, como se as enxergasse de fato; sentia o que a menina sentia, como se ela fosse eu.

Quanto à Pedagogia, não foi o acaso que a trouxe até mim. Exigiu tempo e planejamento. Um necessário período de experimentações e descobertas antecedeu esse encontro, preparando todo um terreno interno para que então eu pudesse conhecê-la e, por fim, reconhecê-la como o campo ao qual me dedicaria ao longo da vida.

A educação para crianças pequenas me fisgou logo no início da graduação em Pedagogia e é para ela que volto diariamente a minha atenção, com os olhos brilhantes e o coração aquecido. De toda forma, foi necessário um período de maturação para eu entender o que ela tinha para me oferecer e o que eu tinha para oferecer a ela. Tal como para o carpinteiro do conto “O segredo da madeira” (DOOLING, 1986), recontado por Regina Machado:

[...] quando eu vou fazer uma mesa, primeiro reúno minhas energias e trago para a mente 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. [...] [E] pego o meu machado. Asseguro-me de que ele esteja bem afiado, que se adapte à minha mão e balance com o meu braço. Então eu entro na floresta. Procuro a árvore certa: aquela que está esperando para se tornar a minha mesa. E quando a encontro, pergunto: “O que você tem para mim e o que eu tenho para você?”. (MACHADO, 2015, p.65)

¹ Passagem traduzida e reescrita por Regina Machado (2015, p.95).

O relato feito pelo personagem envolve uma relação com a própria profissão que vai além dos ganhos materiais ou imateriais que se possa ter com ela, demonstrando um forte senso de propósito com relação àquilo que faz. No momento em que, dentro da floresta da Educação, eu me encontrei com a árvore da contação de histórias, me propus a fazer a ela a mesma pergunta do carpinteiro. E então algumas respostas começaram a emergir.

Ao cursar a disciplina “Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil”, oferecida pela Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto, pude ampliar intensamente a minha compreensão da relevância da brincadeira em favor do desenvolvimento infantil e conheci Jerome Bruner, reconhecido, entre outras razões, por seu estudo sobre a construção narrativa da realidade. Nessa oportunidade, um outro grande ganho foi a percepção de que a *palavra* também é brinquedo. Concordo com Francisco Marques – mais conhecido como Chico dos Bonecos – quando diz que a palavra é, para ele, o brinquedo mais atraente (PERISSÉ, 2011). Assim como no jogo simbólico, em que um cabo de vassoura pode transformar-se em um cavalo, a própria palavra *cavalo* pode suscitar tantas referências diferentes na mente de cada um! A cada experiência vivida envolvendo cavalos, real ou virtualmente, agregam-se mais elementos à palavra, que se combinam num processo dialético - de tese, antítese e síntese – constante.

Nesse mesmo período de descobertas, durante uma aula de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa², senti um arrepio na alma. Foi quando eu despertei para o poder que tem a contação de histórias no desenvolvimento das crianças pequenas. Na certeza de que devemos levar a sério quando sentimos esse tipo de arrepio, desse momento em diante fui me aproximando da contação de histórias, por meio de leituras, de cursos³ e da observação de narradores.

Essa aproximação acabou gerando um encantamento pelos contos tradicionais. Toda a riqueza contida nos símbolos e arquétipos utilizados, no ritmo da narrativa, no seu caráter ao mesmo tempo universal e singular, e na possibilidade de

² Ministrada no momento pelo Prof. Dr. Claudemir Belintane.

³ Com destaque para o Curso Básico para Formação de Contadores de História, oferecido pela Coordenadoria do Sistema Municipal de Bibliotecas da Prefeitura da cidade de São Paulo.

se fazer leituras múltiplas e particulares dos acontecimentos nelas presentes, fez com que eu os preferisse ao contar histórias para as crianças da Educação Infantil⁴.

Tal escolha, no entanto, de forma alguma se ampara em uma invalidação da literatura, opondo-a ao conto tradicional. As histórias, sejam provenientes de um autor específico, sejam de tradição oral, são narrativas; e como tal promovem grandes oportunidades de desenvolvimento para as crianças. Na presente investigação, porém, em razão da particularidade de apresentarem de forma concentrada os dramas mais caros aos seres humanos (BETTELHEIM, 2002), acreditei que as histórias tradicionais seriam preferíveis na tarefa de suscitar nas crianças reflexão e comentários sobre temas que lhes fossem fundamentais.

A minha escolha pessoal, no contexto desta pesquisa, foi a de contar histórias sem o apoio de livros. E isso também não significa um desmerecimento ou compreensão de que a leitura de livros é de algum modo inferior à narração oral⁵. Tal decisão decorreu principalmente da percepção pessoal de que, dessa forma, eu era capaz de oferecer mais vivacidade e veracidade ao que contava, assumindo um grau de presença maior junto às crianças. Trata-se, portanto, de algo muito subjetivo. Não é possível afirmar de antemão qual seria a melhor opção. Conforme elucida Machado (2015), tanto uma forma como a outra podem ser boas ou más experiências, dependendo justamente do grau de *presença* do narrador.

Nessa escolha, empatizo muito com os motivos expostos por Girardello (2007):

Talvez a narração que vamos chamar de “livre” possa abrir-se mais imediatamente como espaço de pesquisa de possibilidades expressivas e interação lúdica, tanto para quem conta como para quem escuta. Isso, pela flexibilidade que lhe dá a maior independência com relação a um texto escrito, e porque a criança pequena ainda está mais próxima da capacidade de falar expressivamente requerida pela narração do que da capacidade de ler. Como a natureza da *performance* lhe é mais acessível, pode servir de estímulo mais imediato à sua própria narrativa. (p.44)

⁴ Função essa que assumi de forma exclusiva, ao longo de dois anos e meio, na escola pesquisada.

⁵ Atualmente, mesmo para quem conta histórias “de cabeça”, os livros assumem um valor altíssimo. Na sociedade ocidental, amplamente amparada no formato escrito de conhecimento, com grande frequência temos de buscar os contos da tradição oral mundial nos livros, onde encontramos os recontos de tais narrativas a partir de reconhecidos folcloristas como por exemplo os alemães Irmãos Grimm, o francês Charles Perrault, ou o brasileiro Luis da Câmara Cascudo.

Um outro motivo que me levou a essa definição foi o entendimento de que os contos tradicionais costumam distinguir-se da literatura por algumas particularidades que podem qualificá-los como mais adequados para serem contados “de boca”⁶. Por não possuírem autoria específica, é possível que as narrativas tradicionais sejam contadas ao modo do narrador, com suas próprias palavras, sendo aceitável retirar ou acrescentar fragmentos que não façam parte do cerne da história, a fim de torná-la confortável para quem as conta e de possibilitar a melhor visualização das mesmas tanto para esse como para as crianças. Já ao narrar um texto literário, pelo fato de possuir autoria, é esperado do contador de histórias que respeite as exatas palavras e mínimos detalhes que constam no livro, sendo, desse modo, mais desejável que o mesmo seja lido.

A partir de Girardello (2014), podemos discernir que ler ou contar pode ser mais adequado de acordo com o tipo de história escolhida e com o objetivo que se pretende a partir de sua narração. Para a autora, as próprias crianças sabem fazer essa distinção:

Desde cedo, as crianças percebem que certas histórias funcionam melhor no improviso, quando o adulto mergulha tão fundo quanto elas na fantasia. E que outras, ao contrário, dependem da cadeia hipnótica da leitura, do ritmo preciso das palavras do autor, nessa experiência forte que é o primeiro encontro com o prazer do texto. (p.11)

Machado (2015) também distingue com bastante precisão as qualidades que cada modo de contar oferece a quem narra e quem escuta. Conforme a mesma, é importante ler

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 do autor, que se manifestam na clareza sonora e encadeada de sua construção poética [...]; 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. (p.112-3)

⁶ Termo utilizado para significar o ato de contar uma história sem o suporte de um livro, ou, em outros termos, “de cabeça”.

Também podemos justificar a escolha pela narração oral em razão de na escola pesquisada as histórias serem contadas pelas professoras de referência das turmas quase que apenas por meio da leitura dos livros⁷, assim como ocorria na casa das crianças, de acordo com relatos das mesmas. Machado (2015) nos diz ser necessário que, no ambiente escolar, ambas as propostas (leitura e contação) sejam realizadas, com a finalidade de “ampliar as possibilidades de escuta e aprendizagem dos alunos” (p.113).

Do mesmo modo, Girardello (2014), diz que ambos os formatos de oferecimento de uma história são completamente válidos e devem fazer parte do cotidiano das crianças:

Muitas professoras leem em voz alta para seus alunos, mas não se animam a contar histórias sem o apoio dos livros. Outras, ao contrário, sempre contam histórias, mas raramente leem para as crianças, como se ler fosse uma forma mais pobre de comunicação com elas do que a narração mais cênica. Cada forma tem seu próprio valor, sua força estética, e é importante que ambas façam parte da vida na sala de aula. (p.24)

Desde o início da minha experiência com contação de histórias, ficava intrigada com o que as crianças, principalmente as de 4 e 5 anos, diziam ao longo das narrativas que eu contava. O que se passa dentro de suas mentes para que externalizem algo tão distinto daquilo que o adulto fala e compreende? Que processos internos ocorrem? Essa curiosidade acabou se transformando em interesse acadêmico.

Outros pesquisadores também tiveram inquietação semelhante e realizaram pesquisas sobre as narrativas infantis. Em pesquisa bibliográfica⁸ realizada com a

⁷ Conforme se pode verificar no Apêndice F.

⁸ A fim de desenhar um determinado panorama das produções acadêmicas existentes a respeito do tema das narrativas infantis, realizou-se uma pesquisa que se restringiu a universidades no Estado de São Paulo com programas de pesquisa em educação avaliados com conceitos 5, 6 ou 7 pela CAPES, que é responsável, entre outras funções, pela avaliação da pós-graduação stricto sensu, levando em consideração fatores como a qualidade e quantidade da produção científica do corpo docente e discente dos programas de Mestrado e/ou Doutorado das universidades brasileiras (CAPES, 2016).

Utilizou-se como instrumento para essa pesquisa a Plataforma Sucupira (CAPES e UFRN, 2016), conforme Anexo A, em que especificou-se programas de pesquisa “em funcionamento” na área de “Educação”, pertencentes a instituições de ensino localizadas no Estado de São Paulo. A partir dos resultados obtidos, foram descartados aqueles cuja avaliação estivesse vinculada às áreas de “educação especial”, “educação física” e “ensino de ciências e matemática”.

finalidade de obter uma certa amostragem das teses e dissertações que abordassem esse tema, levantou-se 32 produções, das universidades USP, PUC-SP, Unesp e Unicamp, conforme o Apêndice A. Destas, 16 tratavam apenas do contexto do Ensino Fundamental, 13 somente da Educação Infantil e outras 3 investigavam crianças tanto de uma faixa etária como de outra. Das pesquisas voltadas para a primeira infância, a imensa maioria ocorreu dentro do ambiente escolar.

Das 16 pesquisas em que se estudou crianças com idade de 0 a 6 anos, 12 eram dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Duas foram escritas na década de 1977 a 1988, oito produzidas nos anos entre 1994 a 2003 e mais seis nessa última década, de 2005 a 2015. Na busca realizada, não se verificou nenhuma investigação sobre narrativas infantis entre 1988 a 1994.

De acordo com Kishimoto *et al.* (2007), a partir da década de 90 passa-se a haver uma maior preocupação com o protagonismo infantil e a qualidade do trabalho na educação para a primeira infância, o que é demonstrado pela disseminação de experiências relacionadas ao projeto curricular High/Scope⁹, que oferece às crianças a oportunidade de escolha de brincadeiras e atividades. Tal cenário é favorecido pelo contexto internacional, que veicula novos modelos curriculares para a infância, como a abordagem de projetos, integradas aos pressupostos do High/Scope; a publicação da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989); além da discussão sobre a qualidade na Educação Infantil (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003), por meio de publicação feita em 1999.

Esse movimento gera reverberações no Brasil, materializando-se em políticas públicas com orientações voltadas para as crianças, como a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)

A partir dos critérios postos, foram selecionadas as universidades USP, PUC/SP, Unicamp, UFScar, Unesp, UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) e UNINOVE; para, em seguida, consultar o acervo de Teses e Dissertações, disponibilizado online, de suas respectivas bibliotecas.

Realizou-se, então, uma busca procurando pelos termos “narrativas infantis”, “narrativa infantil”, “narrativa de crianças” ou “narrativas de crianças”. Nas universidades UFScar, UNIMEP e UNINOVE não houve resultados com esses termos. A partir dos resultados obtidos nas bibliotecas da USP, PUC/SP, Unicamp e Unesp, ainda houve uma segunda seleção observando-se os títulos dos trabalhos e, em seguida, os seus resumos. Foram selecionadas apenas as produções acadêmicas que tivessem como foco específico as narrativas infantis, ou seja, aquilo que as crianças dizem.

⁹ É uma ampla abordagem educativa para a Educação Infantil desenvolvida pelo americano David Weikart. Embora referenciada principalmente por Piaget, essa abordagem também sistematiza várias ideias que acompanharam o desenvolvimentos dos primeiros jardins-de-infância. De forma geral, o currículo High Scope apresenta não somente um método para promover a aprendizagem, como também estratégias para aumentar o senso de responsabilidade e autocontrole da criança. (Haddad, 1997, p.11)

– que estabelecem o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade -; além do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) – que define as responsabilidades dos adultos em relação aos indivíduos em desenvolvimento.

Silva *et al.* (2010) afirmam que a grande maioria dos líderes de grupos de pesquisas sobre a infância obteve sua titulação a partir de 1990 e que, por isso, esta área se mostra objeto de interesse de jovens pesquisadores e pesquisadoras. Segundo os autores, devido a mudanças conceituais e metodológicas da área nesse momento histórico, incluem-se nas pesquisas temas referentes à história, à cultura infantil, às práticas educativas e ao brincar, evidenciando preocupação com a ampliação das análises. As temáticas das investigações, que anteriormente a isso centravam-se nos adultos e nas instituições, passaram a incluir reflexões sobre a ação social das crianças como seres históricos e culturais concretos, reprodutores e produtores de cultura (ROCHA, 2008; SILVA, 2008).

No entanto, da mesma forma como foi apontado na dissertação de Gomes (2005), há 10 anos, ainda grande parte das pesquisas levantadas no Apêndice A possui enfoque em diversas concepções de aquisição de linguagem: caráter linguístico, psicanalítico, fonoaudiológico, sócio-histórico, literário ou semiótico, sem que seja feita uma interface com a educação que dê destaque para o protagonismo infantil na construção de suas narrativas.

Além de nos identificarmos com Bruner (2001), para quem as crianças devem ser percebidas como protagonistas, considerando que trazem consigo saberes, experiências e capacidades de expressão pelas narrativas, compartilhamos da concepção de criança adotada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), na qual essa é compreendida como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.
(p.12)

Ao contarmos histórias para crianças pequenas, somos frequentemente surpreendidos por suas falas singulares, as quais ao mesmo tempo em que

dialogam com as narrativas contadas, expõem o modo como elas percebem o mundo à sua volta. Contudo, é muito comum que os adultos organizem esse momento de tal modo que a criança deva ficar “quietinha” e com o corpo imóvel durante a leitura¹⁰.

Por um lado, não podemos dizer que a falta de sua expressão oral nesse momento denote passividade, tendo em vista que a interação existente supera a dimensão verbal. A professora Gilka Girardello (informação verbal)¹¹ diz que “em tais situações, a criança está pensando, imaginando, fruindo, e se expressando pelos risos, pela vibração, pela expressão. A experiência estética infantil também precisa da dimensão da contemplação”.

Por outro lado, não sendo oferecido um espaço em que as crianças possam interagir com a história por meio da fala, cerceia-se uma possibilidade importante de organização do seu pensamento, como veremos mais tarde. Já o adulto perde uma oportunidade de entrar em contato com suas autênticas imagens internas, ideias e questionamentos, gerados a partir da história contada.

Reconhecemos a capacidade da criança de desenvolver os seus próprios modos de compreender o mundo, prescindindo de um adulto a lhe oferecer respostas prontas¹². Desse modo, nos alinhamos a Rinaldi (2016) ao afirmar que

[...] é importante tentar refletir sobre as perguntas das crianças e entender por que elas estão perguntando por quê. Quais são as suas conexões? Quais são as suas reflexões? Por que elas perguntam este por quê? [...] Mas as crianças não perguntam apenas “por que”, elas também são capazes de encontrar respostas aos seus questionamentos e de criar suas próprias teorias. (p. 239-40)

Não por acaso, o público escolhido para ser alvo da investigação são crianças entre quatro anos e meio e cinco anos e meio. De acordo com Gardner (1993), em torno dos cinco anos elas já são capazes de compreensões que duram a vida inteira. Jou (2013) reitera tal constatação ao dizer que a habilidade de atribuir

¹⁰ Rubira (2006, p.16) ilustra essa situação: “A ‘Hora do Conto’ é tida, simplesmente, por vários educadores como um momento de sossego do professor que consegue, com certa frequência, calar e imobilizar os seus inquietos alunos com sua narrativa”.

¹¹ Reflexão realizada durante a banca de qualificação desta dissertação de mestrado.

¹² Contrastando com a atitude adultocêntrica de hierarquizar o conhecimento do adulto como superior ao da criança, a função mediadora de um parceiro mais experiente é indispensável ao desenvolvimento infantil.

intenções, sentimentos, desejos e crenças e, com base neles, prever, o comportamento das pessoas¹³

[...] começa a se desenvolver a partir dos quatro anos e continua se desenvolvendo impulsionada pela linguagem e a interação com os outros. [...] Por volta dos quatro anos [...] [a criança] pode distinguir entre seu pensamento e dos outros, entre realidade e imaginação e reconhecê-los como eventos mentais diferenciados. Essa característica cognitiva, a mais humana delas, talvez seja a que nos permite pensar em nós mesmos em função dos outros. A partir dos cinco anos de idade, essa habilidade continua se desenvolvendo em níveis de maior complexidade cognitiva.

Para demonstrar o quão evidente é a relevância da participação das crianças, três dos 54 artigos da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) tratam dos direitos de envolvimento dos meninos e meninas na vida social. De acordo com o documento, os Estados Partes, dentre os quais está o Brasil, deveriam garantir:

Artigo 12. 1. [...] à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade;

Artigo 13. 1. [...] direito à liberdade de expressão. Esse direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança;

Artigo 31. 2. [...] o direito de participar plenamente na vida cultural e artística [...].

Além de fazer valer esses direitos, devemos ter em mente que a criança lança mão de múltiplas linguagens para se expressar. Por meio de desenho, esculturas, movimentos corporais, expressões faciais, sons e mesmo de silêncios, ela expõe as suas leituras de mundo (FREIRE, 1989). Apesar de sabermos que a compreensão da criança sobre o seu entorno pode ser externalizada de diversas formas e estando também cientes da necessidade de escuta e valorização desses outros modos de

¹³ Capacidade denominada de teoria da mente pela autora.

comunicação - que não a oral e a escrita -, nesta dissertação daremos enfoque especial às falas das crianças.

O sentido que desejamos dar para o referido “mundo” a ser compreendido é bem descrito por Goodman (1984) apud Bruner (1997b):

ao contrário do senso comum, não existe um ‘mundo real’, único, que preexista e que seja independente da atividade mental humana e da linguagem simbólica humana; o que chamamos de mundo é um produto de algumas mentes cujos procedimentos simbólicos constroem o mundo. (p.101)

Partimos, portanto, da premissa de que a criança de cinco anos é capaz de expressar suas percepções e de desenvolver suas próprias hipóteses sobre o mundo. Para isso, ela conta o seu entendimento sobre a cultura do adulto, cujo acesso se dá por meio de mídias diversas e, também, pela escuta de histórias. De todas as 32 dissertações levantadas, apenas cinco apontaram direcionamento mais semelhante ao que se pretende neste trabalho. Nessas, são investigadas crianças entre quatro e seis anos, no contexto da escola, analisando a sua comunicação oral com o intuito não apenas de compreender o modo como se estrutura a sua fala e demais aspectos cognitivos, mas também ou principalmente *o quê* elas dizem. No entanto, as metodologias e referenciais teóricos diferem entre si.

Lima (2000) utiliza o referencial piagetiano para analisar a forma e o conteúdo das narrativas colhidas durante o momento da roda de conversa e da leitura de histórias. Gomes (2005) faz uso da psicologia cultural de Bruner para observar as falas das crianças a partir da leitura e reconto de histórias. Costa (2009), também por meio do conto e do reconto, ampara-se na teoria sócio-histórico-cultural para abordar a discussão de valores e o desenvolvimento da capacidade narrativa. Já Rodrigues (2010), baseada na obra de Claude Bremond (semiologista) e Nelly Coelho (crítica literária), busca analisar como se dá a compreensão de si e do mundo naquilo que as crianças dizem a partir das contações de história. Por último, Melo (2010), com amparo na Pedagogia da Participação¹⁴ e em Bruner, pesquisa

¹⁴ Conforme Oliveira-Formosinho *et al.* (2007, p.18), “A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores,

narrativas infantis ocorridas durante momentos de brincadeira livre e de atividades dirigidas.

Tanto a obra de Melo (2010) como a nossa tiveram influência da dissertação de Gomes (2005), principalmente devido ao seu uso das categorias narrativas de Bruner para a realização da análise dos dados empíricos. Mas, enquanto a primeira dá maior enfoque para interações livres das crianças e não se restringe ao contato com histórias, mesmo quando observa experiências dirigidas pelos professores; aqui, assim como na última, as histórias são o fio condutor da pesquisa.

A presente investigação se diferencia da realizada por Gomes (2005) ao ultrapassar a análise da estrutura, para também analisar o conteúdo das falas das crianças. A relevância desse estudo se deve à ainda reduzida produção científica existente nesse tema, sobretudo quanto ao uso de histórias tradicionais como ferramenta de aprendizagem na primeira infância.

A leitura ou contação de histórias costuma integrar – ou é esperado que integre - a rotina diária de instituições públicas e privadas de Educação infantil, podendo ocorrer em um momento já pré-estabelecido ou de maneira espontânea. De acordo com Kishimoto (2007) a narrativa está organicamente entremeada na Educação Infantil:

No âmbito da educação Infantil, a narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam na integração de várias linguagens. Se a narrativa dá sentido ao mundo, torna-se essencial sua inclusão no cotidiano infantil. (p. 258)

No documento governamental “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), é avaliado positivamente que, nas instituições de Educação Infantil, as professoras contam histórias diariamente para as crianças e que, no caso de crianças de 4 a 6 anos de idade, elas as incentivem, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias e a narrar situações. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) também explicitam a necessidade da criança manter contato com narrativas diversas e de ter incentivadas a sua criatividade e atitude questionadora:

porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação [...]”.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem [...] garantir experiências que [...] 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; [e] [...] 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. (p.25-6)

O documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2016), ainda em versão preliminar, apoia o mesmo pensamento, deixando claro que:

Na Educação Infantil, são importantes as experiências da criança com a cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens, que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (p.73)

Para além de ressaltar a importância das narrativas, o BNCC (Id. Ibid.), define como um dos direitos de aprendizagem da criança pequena a sua participação na contação de histórias, construindo narrativas, elaborando e descrevendo papéis no faz de conta, assim como a expressão de “sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens” (p.74).

Foi com sustentação em tais direitos que realizamos a pesquisa apresentada nesta dissertação. O trabalho foi realizado em uma escola particular localizada na zona sul da cidade de São Paulo. Valemo-nos do contexto escolar por entendermos a escola como “uma entrada para a cultura e não apenas um preparo para a mesma” (BRUNER, 2001, p.43), auxiliando as crianças na construção de uma identidade situada num mundo cultural e interpessoal, o que só seria possível por meio da narrativa (Id. Ibid.). Segundo o autor, a escola pode favorecer o desenvolvimento de uma sensibilidade narrativa ao oferecer às crianças mitos, contos populares e histórias convencionais de suas culturas que, por sua vez, “estruturam e alimentam uma identidade” (p. 45).

A presente investigação, de natureza qualitativa (DENZIN E LINCOLN, 2000), foi um estudo de caso (CRESWELL, 1998) com observação participante. A

pesquisadora – que exercia a função de contadora de histórias na instituição onde a pesquisa foi realizada – semanalmente, durante um ano, fez uso da narração oral de contos tradicionais para crianças de quatro anos e meio a cinco anos e meio com a finalidade de registrar e posteriormente analisar comentários e diálogos realizados por elas.

Tendo em vista a motivação inicial para a realização desta pesquisa - a estranheza gerada pelo que diziam os meninos e meninas durante a contação de histórias - buscou-se compreender de que modo elas estruturam suas falas e sobre que temas problematizam nessas oportunidades. Como forma de registrar os dados pretendidos, todos os encontros, durante o ano de 2015, foram gravados em áudio e vídeo para enfim serem transcritos. A reflexão sobre o processo vivido junto às crianças foi também registrada por escrito no diário profissional da professora.

Esta dissertação será dividida, além da Introdução, em mais quatro capítulos. O segundo se dedicará a apresentar os pressupostos teóricos que servirão de base para a posterior discussão dos resultados. O caminho percorrido nesse capítulo envolverá: uma contextualização sobre a arte de contar histórias; o contato da criança com as manifestações narrativas da cultura; o caráter educativo das narrativas de tradição oral; o diálogo como forma de mediação nas contações de história; e a atividade criadora das crianças a partir das narrativas que acessam.

No terceiro capítulo será caracterizada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, apresentado o contexto em que a mesma ocorreu, como se deu a geração de dados e de que forma o material gerado na pesquisa empírica foi analisado, a partir da base teórica selecionada.

O quarto capítulo apresentará a análise dos dados gerados a partir da pesquisa empírica. O mesmo estará subdividido em duas partes. Na primeira as narrativas das crianças são analisadas com relação à sua estrutura, a partir de elementos levantados da obra de Bruner (1974; 1986; 1990a; 1990b; 1997a; 1997b; 1999; 2001; 2003)¹⁵, Egan (2002) e Machado (2015). Na segunda parte, os temas mais problematizados pelas crianças em suas falas serão destacados e analisados com amparo em literatura específica.

¹⁵ Bruner desenvolveu suas pesquisas na temática da narrativa enfocando principalmente a criação de histórias pelas crianças pela via do reconto. Apesar de aqui não ter sido esse o enfoque principal, mas sim o diálogo criança/criança e criança/adulto, a obra deste autor nos serviu com grande utilidade e pertinência.

O quinto capítulo se voltará a fazer uma rememoração do percurso trilhado neste trabalho, procurando apresentar as suas contribuições para o campo da Educação Infantil, além de apontar questões que poderão ser aprofundadas em investigações subsequentes.

II. Fundamentação teórica

II. 1. A arte de contar histórias

Por sorte, a arte narrativa não teve o seu fim, como anunciava Benjamin (1983) em 1936. A sua apresentação mais tradicional, tal como a descrita pelo autor, de fato tornou-se mais rara, sob efeito do tempo, mas, em vez de desaparecer, passou a assumir novas cores e contornos, além de ser associada a uma nova nomenclatura, o neologismo “contação de histórias”. A narração oral de histórias, por sua vez, tem origem remotíssima, junto ao surgimento da linguagem, e, portanto, da necessidade do ser humano em comunicar-se com seus pares.

O uso da expressão “contação de histórias” está conectado ao crescente destaque do contador de histórias contemporâneo, marcadamente urbano, que a partir dos anos 1980 passa a ocupar espaços como “escolas, bibliotecas, teatros, praças, seminários, congressos ligados à educação e simpósios”, de modo a servir ao “entretenimento em eventos de arte e cultura, ao fomento à prática de leitura e às dinâmizações de bibliotecas” (BEDRAN, 2012, P.25). Sisto (2001) acredita que isso tenha se dado, principalmente nos anos 90, em decorrência da expansão de bibliotecas pelo país e do entendimento de que a atividade desses locais deveria ir além da armazenagem e comercialização de livros, de modo a tornarem-se polos de estímulo e celebração da leitura.

A ampliação do espaço da arte narrativa na atualidade conduziu o contador de histórias contemporâneo a profissionalizar-se. Isso pode ser notado, por exemplo, pelo uso de contratos de trabalho e pela existência de remunerações estipuladas pelo mercado. Esse movimento é enfaticamente criticado por alguns profissionais e estudiosos desse campo, como Bussato (2007), que alerta para o risco desta mercantilização da arte de contar histórias descaracterizar e suprimir os aspectos estéticos do contar, transformando-o em mercadoria. Rubira (2015), compartilha do desconforto: “[...] o neologismo “contação” me incomoda um pouco, talvez por estar relacionado, na minha cabeça, com uma certa banalização da arte” (p.36).

Apesar de compreendermos os porquês de haver uma certa resistência ao termo “contação de histórias”, compartilhamos da opinião de Gilka Girardello

(informação verbal)¹⁶, quando diz ser natural que as palavras assumam novos significados, em vista da língua ser viva, e, tendo-se em conta a adesão massiva de tal termo, cabe a nós “qualificar a vida dessas palavras no mundo”. Com isso em mente e levando-se em conta o contexto sobre o qual se debruça esta dissertação, imerso na contemporaneidade e respondente às transformações descritas acima, assumiremos aqui majoritariamente o termo “contação de histórias”, em vez de “narração oral de histórias”, mesmo que em algum momento esse possa vir a ser utilizado.

O contador de histórias ao qual nos referimos no presente trabalho não é mais, portanto, o narrador tradicional, “que mantinha vivo o pensamento do seu povo por meio da memória prodigiosa e que o divulga por meio da arte” (BUSATTO, 2007, P.18). O contador de histórias contemporâneo, caracteristicamente, utiliza a linguagem escrita como suporte, pesquisando histórias em livros e plataformas digitais. Em função da tendência à profissionalização, ele adquire técnicas para a sua prática por meio de cursos – hoje em dia fartamente oferecidos na cidade de São Paulo – e do estudo autônomo.

Mas, para além disso, o que é e o que faz um contador de histórias? Fernandes (2015) o define como sendo “todo indivíduo que, ao contar uma história, se preocupa com a postura diante do ouvinte e aprimora os gestos e a voz em benefício da narrativa” (p. 417). Acrescentamos que quando falamos em contador e contação de histórias, ao menos neste trabalho, estamos tratando de um contexto em que há a narração de uma história, de forma oral, sem o suporte da leitura de um livro no momento em que a história está sendo contada¹⁷.

Entendemos, portanto, que uma das características mais essenciais do contador de histórias seja a sua intenção de que a história de fato chegue, entre, incorpore quem a escuta. Da mesma forma, a ambição maior de uma contação de histórias é a de fazer com que o ouvinte e espectador tenham a possibilidade de acessar a narrativa com todos os seus sentidos: visualizar as imagens, degustar os sabores, sentir as texturas, os sons, os cheiros. Assim é possível crer que a história tornou-se parte do seu corpo, do seu ser. A condição para que isso ocorra, porém, é a de que, anteriormente, essa história tenha sido incorporada do mesmo modo pelo narrador.

¹⁶ Comentário realizado durante a banca de qualificação desta dissertação de mestrado.

¹⁷ Tal leitura pode ser feita anteriormente, para fins de preparação para a contação da história.

O filósofo Gadamer (1997) chama isso de “fusão de horizontes”, o que envolveria o exercício do narrador compreender e interpretar o texto antes de levá-lo à fala. Tendo em vista que a longevidade das histórias depende da renovação constante das apropriações e interpretações conferidas a elas, é essencial que o contador de história compreenda de fato as narrativas que compartilha, pois somente assim é capaz de mediar diferentes pontos de vista junto ao seu auditório.

Matos (2005) descreve muito bem o que seria essa compreensão por parte do narrador:

O grande segredo do contador está na perfeita assimilação daquilo que pretende contar. Assimilação, aqui, no sentido de apropriação. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo: é deixar-se impregnar de tal forma por ela que todos os sentidos possam ser aguçados e todo o corpo possa naturalmente comunicá-la pelos gestos, expressões faciais e corporais, entonação de voz, ritmo etc. A performance do contador é resultante natural desse processo de assimilação que acontece, na medida em que ele se coloca a serviço das verdades ancestrais transformadas em contos. (p.xxix)

Vygotsky (2001) diz ser justamente em função dessa prática comum à contação de histórias, de se fazer uso das expressões do corpo, dos gestos, do ritmo e da entonação da voz, que há a possibilidade de se ver, de fato, o narrador. A esse respeito, o autor explica que, no contexto de uma interação oral:

O diálogo sempre pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos, bem como escutar seu tom de voz. Tudo isso facilita a compreensão a meias palavras, a comunicação através de insinuações [...]. Só na linguagem oral é possível um diálogo que, segundo expressão de Gabriel Tarde, é apenas o complemento de olhares que um interlocutor lança a outro. (p.325)

Dependendo da forma de dizer as palavras, da entonação dada, é possível haver expressão dos pensamentos, das sensações, das mais profundas reflexões através de uma única palavra. Vygotsky (2001) faz o alerta, porém, de que esse tipo

de comunicação é possível apenas “[...] quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante” (p.326).

O contador de histórias pode, inclusive, amparar-se totalmente em seu “conteúdo psicológico interior” e comunicar-se com o público sem mesmo fazer uso de palavras existentes, tal como um mímico. O foco volta-se, portanto, à sua expressão facial e corporal. Trata-se da Grammelot ou blablação, palavra de origem francesa, inventada pelos cômicos dell’arte, que, segundo Fo (1999),

Apesar de não possuir um significado intrínseco, sua mistura de sons consegue sugerir o sentido do discurso. Trata-se, portanto, de um jogo onomatopaico, articulado com arbitrariedade, mas capaz de transmitir, com o acréscimo de gestos, ritmos e sonoridades particulares, um discurso completo. (p.97)

Ao se contar uma história dessa maneira, valendo-se das diversas possibilidades de expressão que a contação proporciona, o narrador tem a oportunidade de explorar de forma aprofundada as suas emoções, podendo viabilizar, desse modo, que os ouvintes/espectadores também explorem as suas próprias. Um benefício relevante disso é o de que as emoções, segundo Bartlett, “são mais eficazes para manter e ajudar a recordar os acontecimentos” (Id. apud EGAN, 1991, p. 69), o que é de imenso valor para o letramento infantil.

Acreditamos que a interação que ocorre entre o narrador e seus ouvintes durante a contação de histórias pode diferenciar-se positivamente, em alguns aspectos, da existente durante a leitura em voz alta de histórias, por meio de livros. Concordamos com Girardello (2007) quando diz que a natureza da performance, característica da contação, é mais acessível à criança pequena, podendo “servir de estímulo mais imediato à sua própria ação narrativa” (p.44).

Além disso, é inerente a esse formato de narração uma maior flexibilidade – em razão da não dependência do livro como suporte - que facilita ao contador explorar junto ao seu público a experiência da co-criação de uma história no momento presente:

Na narrativa oral, o que se quer é uma interação imediata com o ouvinte. A linguagem é espontânea, cria-se o texto junto com o auditório, ou seja, as

reações do ouvinte são fundamentais para o desenvolvimento da narrativa.
(MATOS E SORSY, 2007, p.7-8)

É justamente essa maleabilidade presente na contação de histórias, o modo como ela se apresenta, permeável a interferências externas e vulnerável também à ação do próprio contador, que confere ao momento em que o conto é narrado uma atmosfera de unicidade. Porém, compreendemos aqui que a oferta de uma história não basta em si mesma. É crucial que o educador tenha clareza da sua intenção ao propor algo para as crianças com as quais trabalha.

É necessário um processo de busca do professor pelo sentido da sua ação educativa ou, dito de outra forma, de busca pela construção de sua intencionalidade educativa. É nesse momento que ele pode se fazer perguntas como: “onde eu quero chegar com essas crianças?” e “o que me cabe fazer para alcançar esse lugar?”. Esse movimento é tão importante que Oliveira-Formosinho (1998), em uma análise feita sobre distintas gramáticas pedagógicas, elencou cinco dimensões que são transversais a todos os modelos pedagógicos de qualidade analisado, e uma dessas dimensões era “a definição clara da intencionalidade educativa respeitadora das crianças, das educadoras, das famílias” (Id., 2016b, p.24).

Julgamos essencial, portanto, para que essa seja uma prática realizada com propriedade e sentido, a leitura prévia do texto pelo narrador, procurando compreender qual a intenção dos personagens, o que a história comunica, o que se quer com ela. A respeito disso, Ribeiro (2002) nos diz que

Estudar a história previamente proporcionará, no momento de contá-la, segurança, tranquilidade e naturalidade. Além do que, se errarmos, nos perdermos em algum trecho, saberemos sair do enrosco com facilidade. Ter a história clara na mente nos permite fazer interferências e formar imagens rápidas em torno de detalhes soltos e imprescindíveis à estética e à visualização [...] Só podemos contar aquilo que sabemos e, consequentemente, aquilo sobre cujos acontecimentos temos um relativo domínio, uma certa familiaridade. Se não procurar saber mais dos medos, dúvidas, fraquezas, desejos e sentimentos dos personagens, que tipo de emoção eu vou conseguir produzir com minha narração? (p.13)

No capítulo seguinte veremos que as histórias, como manifestações da cultura, oferecerem às crianças um importante suporte para o seu desenvolvimento. Cabe aos seus tutores, adultos responsáveis e professores, tirarem proveito disso.

II. 2. O contato da criança com as manifestações narrativas da cultura

A compreensão do mundo, de acordo com Bruner (1969), ocorre a partir de três vias distintas: pela via enativa, relacionada ao movimento; pela icônica, relativa à imagem; e pela simbólica, que se dá por meio da linguagem. É o envolvimento da criança nessas três formas de apreender a realidade que lhe proporciona uma maior competência para integrar-se no meio social e inserir-se na cultura.

As histórias, tanto as reais quanto as fictícias, além de serem, por si só, manifestações culturais – possuindo linguagem e estrutura próprias - são também bons espelhos para observar características da comunidade à qual pertencem. Por meio dessas narrativas é possível ter acesso ao modo como as pessoas agem, pensam, sentem, comem, se relacionam, se vestem, enfim, vivem. Dessa forma, no contato com as histórias a criança é capaz de colher todo um repertório de referências daquilo que é canônico na cultura de determinada sociedade.

As histórias definem a gama dos personagens canônicos, os ambientes nos quais eles operam, as ações que são admissíveis e compreensíveis. Através disto, elas fornecem, por assim dizer, um mapa de papéis possíveis e de mundos possíveis nos quais a ação, o pensamento e a auto definição são permitidos (ou desejáveis). À medida que entramos mais ativamente na vida de uma cultura à nossa volta [...] passamos cada vez mais a desempenhar papéis definidos pelos “dramas” daquela cultura. De fato, em um determinado momento, a criança que começa a entrar na cultura passa a definir suas próprias intenções e até mesmo sua própria história em termos de dramas culturais característicos nos quais ela tem um papel. (BRUNER, 1997b, p.71)

Dito de outro modo, as narrativas nos fornecem modelos de mundo, tanto de seus vícios quanto de suas virtudes (BRUNER, 2003). Costa Silva (2000) ratifica esse pensamento ao dizer que a identidade da criança pequena, em seu processo

de constituição, vai sendo alimentada, em forma e conteúdo, pelas histórias reais e fictícias que ela ouve e conta, assim como pelo próprio ato de narrar.

Para Vygotsky (1998b), a cultura influencia aquilo que pensamos, a forma como pensamos e o que registramos na memória. À vista disso, ao ouvir e narrar histórias as crianças têm a possibilidade de elaborar e reelaborar constantemente significados atribuídos à palavra e, por consequência, os seus próprios pensamentos.

Para Bruner (2001, p.119), “muito provavelmente uma das primeiras e mais naturais formas pela qual organizamos nossa experiência e nosso conhecimento é em termos do formato narrativo”. Esse formato nos permite organizar o pensamento e, desse modo, formular hipóteses, criar nosso próprio mundo, inventar-nos¹⁸.

A narrativa, conforme Bruner (2001), é um elemento necessário para que as crianças possam criar uma “versão do mundo na qual, psicologicamente, podem vislumbrar um lugar para si – um mundo pessoal” (p.43). A construção de sua identidade é, portanto, profundamente relacionada com a narrativa e a cultura onde estamos inseridos:

a cultura molda a mente, ela nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nossos mundos, mas as próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades. [...] é por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e ação a seus membros. (p.viii)

Ao acompanhar a trajetória dos personagens de uma história, podemos empaticamente nos reconhecermos neles e identificarmos em suas experiências questões da nossa própria vida. Considerando os contos – tradicionais ou literários – como manifestações culturais, ocorre, dessa maneira, um movimento “de fora para dentro”, ou seja, uma influência da cultura sobre a nossa própria identidade, como explicitado abaixo.

A criação da nossa própria identidade é uma arte narrativa [...] que envolve tanto um movimento interno como externo. A parte interna disso é memória,

¹⁸ Bruner (2003, p. 86) ilustra bem essa condição ao dizer que “a construção da identidade depende da nossa capacidade de narrar”.

sentimentos, ideias, crença e subjetividade. [...] Mas muito dessa construção ocorre de fora para dentro, baseada no aparente apreço dos outros e nas incontáveis expectativas que nós, desde cedo, mesmo sem percebermos, colhemos da cultura na qual estamos imersos. (BRUNER, 2003, p.65)

Mais do que um meio de acesso e de compreensão do mundo onde estamos inseridos, segundo Kidd e Castano (2013), as histórias expandem nosso conhecimento sobre os outros, nos ajudando a reconhecer nossa similaridade com eles, ou seja, desenvolvendo a empatia. Nas narrativas, sejam literárias ou de tradição oral, “o leitor é auxiliado a entrar na vida e na mente dos protagonistas: suas consciências são ímãs que atraem a empatia” (BRUNER, 1997b, p.22). Consequência disso é saber definir-se melhor, desenvolvendo a própria identidade, a partir da semelhança ou diferença com o outro.

Tal capacidade de leitura de si em relação aos outros e vice versa, dentro do contexto de uma cultura específica, alimenta-se daquilo que Bruner (1997a) define como psicologia popular:

[...] um relato do que faz os seres humanos pulsarem. Ela inclui uma teoria da mente, da nossa própria e da dos outros, uma teoria da motivação e do repouso. [...] A psicologia popular lida com a natureza, as causas e consequências daqueles estados intencionais – crenças, desejos, intenções, comprometimentos – que a maior parte da psicologia científica descarta em seu esforço para explicar a ação do homem de um ponto de vista que está fora da subjetividade humana.” (p. 23-24)

Bruner (1990b) expõe que cada cultura desenvolve a sua própria psicologia popular. De maneira semelhante ao que chamamos de senso comum, ela é constituída de narrativas sobre como as pessoas são, atuam e resolvem seus problemas, oferecendo, assim, no decorrer das gerações, explicações para questões postas no cotidiano de uma dada comunidade. De acordo com Jou e Sperb (1999), as pessoas, com base na psicologia popular, podem ser capazes de prever os comportamentos próprios e dos outros. O mesmo se estende às crianças, que por essa mesma via iniciam a compreensão do seu mundo social. Podemos interpretar o domínio desse conhecimento como uma forma de inteligência, a qual, para Bruner

(1989), é, em grande medida, a interiorização de instrumentos proporcionados por uma dada cultura.

O que Bruner descreve enquanto sendo Psicologia Popular nos remete ao Inconsciente Coletivo de Jung (1976), que seria o repositório de todos os arquétipos¹⁹ construídos socialmente e todas as experiências humanas já vividas, correspondendo, portanto, à fonte da criatividade humana e o que alimenta a história evolutiva da espécie. Apesar de haver uma concepção comumente aceita de que os arquétipos - e, conseqüentemente, o inconsciente coletivo -, se refeririam a algo estático, o autor (Id., 1986) esclarece que, ao contrário, para ele a psique é um produto da sua história em marcha. Vieira (2006) interpreta essa como sendo uma apreensão histórico-cultural do ser humano, na qual se percebe o arquétipo como permeável e constituído pela cultura.

Tendo em vista que o relato dos grandes mitos e de clássicos infantis pode dar às crianças “a consciência do sentido da tragédia humana e um senso de compaixão por ela” (BRUNER, 1978, p.49), supomos que a contação de histórias lhes possibilite o contato com a psicologia popular, oferecendo a oportunidade de vivenciarem outras perspectivas. Conforme apontado por Jou (2013):

a leitura de narrativas ou, no caso de crianças pequenas, a escuta de contos infantis, promoveria o entendimento das crianças dos desejos, crenças, intenções e sentimentos dos personagens, assim como promoveria a compreensão dos sentimentos e pensamentos próprios que a história lhes provoca. Ou seja, se a tristeza ou alegria do personagem sensibiliza a criança, a leitura estaria estimulando sua empatia, domínio afetivo da teoria da mente; por outro lado, se a história remete para solucionar problemas ou desvendar mistérios, a criança deve inferir o comportamento do personagem, considerando suas crenças, desejos e intenções, estimulando então o domínio cognitivo.

A nossa sensibilidade para a narrativa fornece a principal ligação entre o senso que temos de nós mesmos e o senso que temos dos outros (BRUNER, 1987). Em decorrência disso, somos capazes de ler as intenções e estados mentais das

¹⁹ “Os arquétipos são formas de apreensão, e todas as vezes que nos deparamos com formas de apreensão que se repetem de maneira uniforme e regular, temos diante de nós um arquétipo, quer reconheçamos ou não o seu caráter mitológico.” (Jung, 1984, p. 280)

demais pessoas, ou seja, fazemos uso de nossa capacidade de intersubjetividade (TOMASELLO, 2014).

Vygotsky (2004, p.359) assinala que a criança "encontra-se no estágio mais delicado e inacabado e por isso sente de modo especialmente agudo a necessidade de algumas formas que organizam as emoções". Entendendo que a arte cumpre esse papel, de auxiliar na organização das emoções dos seres humanos, o autor (Id., Ibid., p. 360) explicita que, dentre as expressões da arte narrativa, cabe ao conto de fadas "o sentido saneador e saudável na vida emocional da criança".

Tal afirmação, presente na obra "Psicologia Pedagógica" (VYGOTSKY, 2004), publicada originalmente em 1926, possui um contexto. À época, Vygotsky dedicava-se a defender a autonomia da educação estética, a qual não deveria subordinar-se a uma tendência moralizante; ao conhecimento pertencente a outras disciplinas; ou exclusivamente à fruição. Em decorrência disso, o autor lança críticas à literatura infantil, que, na sociedade de então, frequentemente impunha uma moralidade burguesa e não levava em conta a capacidade das crianças de ter uma compreensão própria da realidade. Para ele, o conto tradicional, ou "de fadas", era uma alternativa que contrapunha-se a esse movimento.

No Brasil, até os anos 1970, conforme nos diz Perrotti (1986), a literatura infanto-juvenil expunha um caráter majoritariamente "didático" ou moralizante. Tal tendência, de acordo com o autor, altera-se com o tempo, assumindo "um compromisso maior com a arte, e não com a pedagogia" (p.11). Conforme lembrado por Machado (2007), em 1972 entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual havia um artigo recomendando às escolas que oferecessem a seus alunos oportunidades de leitura extracurricular. Como "num governo autoritário, qualquer recomendação era uma ordem" (Id., Ibid., p.118), a partir desse momento, houve, segundo a autora, uma movimentação intensa no segmento da literatura infantil, com o lançamento de concursos e prêmios de qualidade para livros publicados, além da especialização das editoras e livrarias nesse nicho etário.

Atualmente, ao adentrar a seção infanto-juvenil de uma livraria, somos tomados por uma impressionante variedade de títulos, segmentados por faixas de idade, desde bebês até adolescentes. É inegável que haja, ali, criações literárias de altíssima qualidade, plenamente capazes de oferecer às crianças oportunidades de imaginarem, surpreenderem-se, gerarem novas ideias e hipóteses sobre o mundo,

questionarem aquilo que ainda não haviam problematizado e consolidarem aprendizagens sobre si, o outro e sua cultura.

Porém, apesar dessa fartura de opções, ainda hoje há um alto consumo de livros com conteúdo direcionado especificamente ao ensino de condutas morais, nos quais se pressupõe uma moral única, um único sentido, uma única resposta correta. A título de exemplo, em 2015, a direção do segmento de Educação Infantil da escola pesquisada adquiriu e sugestionou às professoras que utilizassem os livros de uma coleção chamada “Descobrimos Valores”, na qual cada livro tematizava um valor ou uma atitude diferente: Autoconfiança, Perseverança, Superação, Prudência, Responsabilidade, Generosidade, Tolerância, Amizade, Respeito e Honestidade. A partir da comunicação feita entre direção e docentes, a expectativa que se pôde inferir era a de que tais livros pudessem, de fato, “ensinar valores” às crianças.

Em entrevista realizada com as professoras²⁰ titulares das crianças pesquisadas, ao serem perguntadas “quais critérios você utilizava para selecionar as histórias para serem lidas?”, todas as respostas envolveram a necessidade de atender ao tema de algum projeto, de “trabalhar” valores ou de abordar alguma questão emergente entre os meninos e as meninas, conforme abaixo.

Este ano tivemos problemas de amizade, então, peço à Luciana (bibliotecária) o material. Tivemos problemas com a cor da pele, então a Lu nos separou vários livros pra atender às necessidades do dia a dia e também temos sempre livros pra enriquecer os projetos.

(Marta – Apêndice F)

Por valores, que é muito importante, e muito necessário nessa idade, ou temas escolhidos por eles.

(Valéria – Apêndice F)

Eu procurava histórias com “moral”, e aí eu contava.

(Roberta – Apêndice F)

Por assuntos que eu precisava trabalhar, questões de convivência, como o furto que aconteceu aqui, sempre alguma coisa de algum valor.

(Meire – Apêndice F)

²⁰ Nesta entrevista, presente no Apêndice F, os nomes das professoras e bibliotecárias foram preservados e substituídos por outros.

Concordamos com Rubira (2015), quando a mesma diz que “a escola tem tentado se apropriar do contar e ouvir histórias formatando-o dentro dos preceitos escolares que visam a legitimação de um conteúdo, ainda muito fragmentado e cristalizado ao longo do tempo” (p. 215). De fato, em algumas escolas, tal como a pesquisada, ainda prevalece o caráter instrumental como critério de escolha das histórias a serem oferecidas para as crianças, o que parece caber justamente na crítica de Vygotsky (2004) quanto à subordinação da educação estética à educação moral e ao ensino de disciplinas.

Na escola de educação infantil tradicional, em função da necessidade – gerada pela própria – de serem transmitidos determinados conteúdos para as crianças, há a tendência de que as histórias sejam utilizadas como instrumentos específicos para esse fim. Utilizamos o termo “transmitir” propositalmente, procurando nos referir a “passar”, “transferir” - conforme definido no dicionário - o que envolve o ato de alguém que detém algo oferecê-lo a outra pessoa. Ação essa que não pressuporia uma participação ativa de quem o recebe.

É a partir dessa lógica que, quando as crianças estão em fase de desfralde, busca-se oferecer para elas histórias que tratem precisamente desse tema. O mesmo se dá com o momento de se tirar a chupeta, o período de queda dos dentes, quando se espera um novo irmão ou irmã. E, com muitíssima frequência, assim como vimos na pequena amostra das professoras entrevistadas, isso é feito a partir de questões morais tais como “não bater no amigo”, “não roubar” ou “não ser preconceituoso”. É comum solicitar-se a um/a bibliotecário/a ou contador/a de histórias que indique “uma história para falar sobre tal tema”, do mesmo modo que se solicita a um/a médico/a a receita de um remédio para curar determinada mazela.

Uma crítica que fazemos a essa tendência de ação pedagógica diz respeito ao fato de que nenhuma história, seja oriunda da tradição oral ou de criação literária, possui um sentido em si mesma, predeterminado. Mesmo que – como nas fábulas – seja explicitada uma “moral da história”, sempre caberá ao ouvinte ou leitor daquela narrativa identificar o que ali toca a sua subjetividade, que aprendizagem ele é capaz de apreender a partir dela, que faça sentido para o atendimento das suas próprias necessidades.

Sobre essa questão, mais especificamente com relação aos contos tradicionais, Corso e Corso (2006) discorrem que

Os contos de fadas têm em comum com os mitos o fato de não possuírem propriamente um sentido, são sim estruturas que permitem gerar sentidos, por isso toda a interpretação será sempre parcial. Os contos são formados como imagens de um caleidoscópio, o que muda são as posições dos elementos. Certos arranjos particularmente felizes por equilíbrio, beleza e força, cristalizam e formam algumas dessas narrativas que hoje conhecemos como as nossas histórias clássicas. (p.28)

Além disso, conforme nos diz Sosa (1978), não é a moral da história que fica registrada na memória da criança, mas a trama dramática e as ações das personagens. São esses aspectos que poderão dialogar com o seu mundo íntimo e então gerar aprendizados. Isso posto, a criança não assume para si uma determinada moralidade pelo simples fato de uma mensagem ser veiculada por uma história, mas sim, a partir de suas próprias experiências – plenamente subjetivas – com a mesma.

Como veremos adiante, por razões semelhantes ou distintas às de Vygotsky (2004)²¹, diversos outros autores colocam-se claramente a favor do uso de histórias tradicionais como um recurso valioso no processo de desenvolvimento infantil.

II. 3. O caráter educativo das narrativas de tradição oral

Benjamin (1985) faz uma distinção entre o conto de tradição oral e o romance (que aqui poderíamos entender como literatura), dizendo-nos que o primeiro baseia-se na experiência da humanidade e o segundo ampara-se no sentir e pensar de um indivíduo isolado. Para o autor,

A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fada, lendas [...] – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele

²¹ A abordagem de Vygotsky no contexto do livro “Psicologia Pedagógica”- de certo modo contrária à literatura infantil, em contraposição ao conto tradicional - não se mantém em suas próximas produções. Em “Psicologia da Arte” (Vygotsky, 1971), publicado originalmente em 1930, o autor fala sobre as conexões entre rimas infantis e o jogo infantil, exatamente como constavam em livros infantis criticados anteriormente pelo mesmo. Além disso, interpretações da obra de Vygotsky na década de 1990 têm enfatizado o papel da literatura e o desenvolvimento de uma abordagem cultural para psicologia e para a educação.

conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. (p.201)

Um ponto a se considerar, na diferenciação da história advinda da literatura e aquela transmitida pela oralidade ao longo de muitas gerações, é o fato de que essa última passou pela “provação” de ser contada um sem número de vezes até chegar ao ponto de sedimentar-se na trama da cultura universal. Passou por um processo de depuração tal, que, ao ingressar na contemporaneidade que nos alcança, sobrevive dizendo aquilo que toca a nossa humanidade, atinge os pontos mais caros à nossa condição de ser humano.

Sobre isso, Benjamin (1985) nos diz belamente que

[a narrativa] não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. [...] Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas. (p. 204)

No decorrer de gerações, esse processo de depuração resulta em um esquema narrativo repetitivo e simples, de fácil assimilação, porém rico em imagens a serem despertadas em quem o acessa. A literatura contemporânea, de acordo com Propp²² (apud KISHIMOTO, 2007), oferece “imagens fotográficas da realidade” (p. 262), ao contrário do conto tradicional, que, por sua vez, conduz a mundos imaginários. Kishimoto (2007) aponta que a ausência dessa estrutura típica da tradição oral, somada a tais imagens reprodutoras da realidade, “empobrecem o imaginário e dificultam o desenvolvimento da narrativa” (p.262).

Estudiosa de contos tradicionais, Machado (2015) expõe o caráter simultaneamente universal e particular que os contos tradicionais possuem, ao nos dizer que os mesmos geram

²² PROPP, V. **Morpologie du conte**. Paris: Editions du Seuil, 1970.

uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. Tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal como parte dessa universalidade. [...] Então, “era uma vez” significa que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa singular que a escuta e presentifica. É a história dessa pessoa que lhe é contada por meio do relato universal. (p. 42)

Com base em experiência tanto teórica quanto prática, se nos for permitido atribuir uma função ao conto tradicional, será a função de educar. Não no sentido escolarizante, mas sim no de adquirir letramento²³ para viver na sociedade à qual pertencemos.

Educar, na nossa compreensão, é oferecer condições para o aprendizado das crianças a respeito de si mesmas e dos outros, no contexto da cultura que as envolve, de forma a que sejam capazes de desenvolver narrativas autorais sobre suas descobertas. Trata-se de uma educação que lhes permite entender o que sentem e o que querem, identificar problemas ao seu redor, buscar soluções para eles e, então, testar suas ideias. Uma educação que reconhece a potência das crianças como criadoras de novas realidades, como indivíduos sensíveis ao mundo em que vivem. E que possibilita, ao reconhecê-las desse modo, que elas próprias assumam uma postura ativa na vida. Por fim, é um educar que “liga-se à experiência e se integra à vida”, tal como dito por Hampaté Bâ (1980) a respeito da educação tradicional africana.

O significado de experiência que aqui utilizaremos é o mesmo usado por Benjamin (1983). Para o autor, experiência não equivale necessariamente a vivência, de corpo presente, mas sim à associação da vida particular à vida coletiva, realizando um fluxo de correspondências alimentado pela memória. Para ele, as experiências poderiam ser tanto pessoais como coletivas, de um povo ou de uma

²³ Entendemos “letramento” como “prática social de aquisição de significados da linguagem verbal e não verbal” (Kishimoto, 2013, p.26), nos baseando também na definição da Unesco (1978) de que “uma pessoa funcionalmente letrada é aquela capaz de participar em todas as atividades em que o letramento é necessário para o funcionamento de seu grupo e comunidade e também para habilitá-lo a continuar a usar leitura, escrita e cálculo para o seu próprio desenvolvimento e da comunidade”.

cultura, expressas na forma de conto ou saga²⁴. A narrativa, segundo Benjamin, tem como matéria-prima as experiências, e cabe ao narrador fazer com que ela torne-se outra vez experiência para aqueles que ouvem a sua história. Fazemos aqui o adendo de que, não apenas para aqueles que ouvem a história, mas também para quem a conta (seja adulto ou criança), a narrativa é revisitada e percebida como uma nova experiência, sendo inclusive possível que outras emoções, antes não sentidas, passem a ser relacionadas a ela.

Entendemos que a experiência que se tem pela via do conto tradicional é especialmente educativa na medida em que oferece à criança a “possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual deve aprender a lidar” (BETTELHEIM, 2002, p.5). Segundo o autor, ele é capaz de emprestar sentido aos seus sentimentos, assim como um repertório de ideias para solucionar problemáticas que a vida lhes apresenta, em qualquer sociedade.

Ao nosso ver, a própria estrutura narrativa dos contos tradicionais (seguida também em algumas obras da ficção), por si própria, propicia uma experiência de aprendizagem. Bruner (2001) nos oferece uma definição clara e simples da estrutura básica de uma narrativa:

uma história (fictícia ou real) envolve, pelo menos, um Sujeito que Age para atingir um Objetivo em um Contexto reconhecível por meio do uso de determinados Meios. O que impulsiona a história, o que faz com que valha a pena contá-la, é o Problema: algum desencontro entre Agentes, Atos, Objetivos, Contextos e Meios. (p.95)

Para o autor (Id., 1997b), algo curioso com relação às histórias é que elas não possuem uma quantidade infinita de tipos possíveis, apesar de haver “um número infundável de intenções e incontáveis formas pelas quais elas [vicissitudes das intenções humanas] podem entrar em apuros” (p. 17). O que pode explicar isso é o fato de que “as narrativas naturais começam com um estado estável canônico ou ‘legitimado’, que é rompido, resultando em uma crise, que é solucionada por uma compensação, sendo que a repetição do ciclo é uma possibilidade em aberto” (Id. Ibid.).

²⁴ De maneira semelhante ao que disse Benjamin, a professora Marta, responsável por uma das turmas pesquisadas, disse em entrevista (presente no Apêndice F): “acho que a vivência deles [das crianças] é a história”.

Diversos pesquisadores da narrativa têm em comum a convicção de que há uma estrutura central que se repete nas mais variadas histórias, independente do seu gênero ou origem. A respeito disso, Bruner (1997b) aponta que:

Teóricos literários tão diversos como Victor Turner (um antropólogo), Tzvetan Todorov, Hayden (um historiador) e Vladimir Propp (um folclorista) sugerem que existe uma estrutura profunda limitadora na narrativa e que boas histórias são realizações especiais bem formadas da mesma. (p. 17)

Joseph Campbell, reconhecidamente um dos maiores estudiosos da mitologia universal, dedicou uma extensa pesquisa - resultante no livro “O Herói de Mil Faces” (CAMPBELL, 2007) - a verificar quais as semelhanças entre as trajetórias dos mais variados heróis presentes nos mitos de todo o mundo, resultando na criação do conceito de *monomito*. Tal conceito caracteriza-se pelo entendimento de que todos os mitos “basicamente são a mesma história, contada e recontada infinitas vezes, em infinitas variações [...]; todas as narrativas, conscientemente ou não, seguem os antigos padrões do mito [...] [e] podem ser entendidas em termos da Jornada do Herói [...]” (VOGLER, 2006, p.48).

Vogler (2006), valendo-se desse estudo, elaborou, de forma bastante didatizada, a chamada “jornada do herói”, em que estabelece uma estrutura básica das narrativas, composta pelas seguintes fases, destacadas em negrito:

Os heróis são apresentados no **Mundo Comum**, onde recebem um **Chamado à Aventura**. Primeiro, ficam relutantes ou recusam o chamado (**Recusa do Chamado**), mas num primeiro **encontro com o Mentor** são encorajados a fazer a **travessia do Primeiro Limiar** e entrar no **Mundo Especial**, onde encontram **Testes, Aliados e Inimigos**. Na **Aproximação da Caverna Oculta**, cruzam um **Segundo Limiar**, onde enfrentam a **Provação**. Ganham sua **Recompensa** e são perseguidos no **Caminho de Volta ao Mundo Comum**. Cruzam então o **Terceiro Limiar**, experimentam uma **Ressureição** e são transformados pela experiência. Chega então o momento do **Retorno com o Elixir**, a benção ou o tesouro que beneficia o Mundo Comum. (p. 66)

Ao tomar conhecimento dessas etapas da jornada do herói, facilmente conseguimos estabelecer paralelos com situações da nossa própria vida,

especialmente aquelas que geraram em nós maior aprendizado. Essa conexão se dá porque o fundamento do mito, assim como dos contos tradicionais, é a experiência humana em si. A condensação feita por Campbell das características comuns a todos os mitos é, portanto, uma síntese da jornada de aprendizagem de todos nós.

A jornada do herói, enquanto metáfora de uma jornada de aprendizagem, se inicia em uma situação de acomodação, na qual estamos confortáveis com os nossos conhecimentos, nossa maneira de ver o mundo e modo de agir sobre ele (Mundo Comum). Até que, em determinado momento, nos é apresentada uma situação nova, à qual não estamos acostumados, e para a qual nos são demandados conhecimentos que ainda não possuímos (Chamado à aventura).

Muitos de nós, ao sermos surpreendidos por um desafio como esse, recuamos (Recusa do Chamado). Não tendo clareza se vale a pena o investimento de tempo e energia para aprender algo novo, julga-se preferível nada fazer. É então que entra em cena um personagem importantíssimo, o mentor (Encontro com o Mentor). Ele pode ser um professor, mas não necessariamente. É essencial apenas que seja um parceiro mais experiente – não propriamente mais velho - capaz de nos mobilizar para a empreitada e nos orientar ao longo da mesma. Dito isso, destacamos que a sua função não é a de transmitir conhecimento, afinal a aquisição desse apenas é possível a partir da própria experiência de quem o busca.

Já encorajado e ciente de contar com apoio, o aprendiz adentra a nova experiência (travessia do Primeiro Limiar). Essa trajetória não será linear, ela implicará que alguns de seus saberes sejam postos à prova e que se sofra a ação tanto de elementos motivadores - como o prazer em adquirir novos conhecimentos – quanto de elementos desmotivadores - como o cansaço, a competição com outros interesses e a falta de tempo (Testes, Aliados e Inimigos).

Não será fácil e é importante que não seja. É por meio da superação de obstáculos importantes (Aproximação da Caverna Oculta) que se alcança um novo patamar de aprendizado (Segundo Limiar), onde desafios ainda maiores serão postos e ultrapassados (Provação). Em retorno disso, ao sentir que se sabe algo novo de fato, se é tomado por uma grande satisfação (Recompensa) e um novo equilíbrio se estabelece (Caminho de Volta ao Mundo Comum).

No entanto, tal estabilidade não é permanente e chega um momento em que tudo o que se sabe é posto à prova (Terceiro Limiar), sendo necessário se permitir

transformar pela experiência: deixar morrer nossas velhas crenças para abrir espaço ao novo (Ressureição). Dessa jornada resulta um novo estado de consciência, terreno fértil e receptivo a outras novas aprendizagens (Retorno com o Elixir).

Na descrição dessas etapas, somos capazes de visualizar com clareza um movimento circular. Afinal, assim que o aprendiz retorna a um estado de repouso, satisfeito por suas novas certezas, ele está de volta ao Mundo Comum, suscetível a receber outros chamados à aventura. Tal movimento se assemelha ao círculo da aprendizagem pluralista, conceito de Hecht (2010), no qual, no processo de aprender algo, perpassamos por quatro diferentes fases: a do saber, a da dúvida, a do não saber e a da descoberta; para que então se possa retornar ao estado de saber e recomeçar tudo novamente. Cada uma dessas fases representa, em sua teoria, as etapas da vida de uma planta: o florescer; o murchar; o morrer e o semear; e o germinar novamente. Essa abordagem, que se tornou fundamento para a Educação Democrática²⁵, tem por princípio algo que julgamos inerente à aprendizagem: é cíclica, em permanente estado de transformação, assumindo novas formas conforme o que o contexto de vida do aprendiz demanda do mesmo.

Bruner (2001) explicita que “todos os gêneros narrativos giram em torno de algo desejado que está em falta, muitas vezes indicado apenas de forma implícita” (p.96). Dessa forma, de acordo com o autor, ocorre frequentemente de encontrarmos e compreendermos apenas no final de uma história o que, afinal, fez com que ela se desenvolvesse. Trata-se do elixir mencionado na Jornada do Herói, elemento que leva o personagem a embarcar na aventura, mas apenas adquire sentido ao ser conquistado.

Podendo ser dito de outra forma, “o motivo da narrativa é resolver o inesperado, eliminar a dúvida do ouvinte ou, de alguma forma, corrigir ou explicar o ‘desequilíbrio’ que, antes de mais nada, fez com que a história fosse contada” (BRUNER, 2001, p.119). Entendemos aqui esse desequilíbrio, mencionado pelo autor, como um elemento essencial não só à história, mas à vida. Sem desequilíbrio não é possível haver desenvolvimento, mudança, criação. O desequilíbrio é inerente a qualquer movimento, até ao nosso ato de andar: saímos de uma posição estável - com os dois pés no chão - para uma incerteza - quando um dos pés fica em suspenso -, em direção a nos estabilizarmos novamente.

²⁵ Conceito cunhado por Yaacov Hech, em seu livro “Democratic Education: a beginning of a story” (Hech, 2010).

Esse desequilíbrio, peça-chave da narrativa, é o que define também o aprendizado. A trajetória apresentada massivamente nas narrativas – tal como dito tanto em Propp (1997) quanto em Campbell (2007) - parte de um contexto no qual não há problemas – uma zona de conforto ou “mundo comum”, como dissemos anteriormente – para, depois de passada toda a tempestade que invariavelmente ocorre, retornar à estabilidade. Mas agora com algo a mais na bagagem.

Esse retorno, ao mesmo tempo em que dá tranquilidade às crianças (BETTELHEIM, 1998), demonstra a elas que o momento final de uma história nunca estará da mesma maneira que o inicial, dado que o “herói” sempre sai modificado da saga em busca do seu elixir. O que preenche a sua bagagem, a experiência pela qual os personagens passaram, é, para nós, equivalente ao aprendizado adquirido, não só por esses, mas também por quem conta e ouve a história.

Tendo já discorrido sobre o caráter educativo do caminho narrativo em si, cabe a nós destacarmos um aspecto do conto tradicional crucial à aprendizagem infantil: a sua estruturação binária.

Bruner (1986) destaca nos contos de fadas exatamente o fato de neles ser encontrada uma estrutura de tipo binário, composta de situações opostas, típica do processo de categorização. Segundo o autor, em função dessa característica, o conto fantástico auxilia as crianças a construir suas próprias narrativas.

Isso se deve ao fato de as estruturas binárias, como bom e mau, certo e errado, reduzirem a complexidade do ambiente (KISHIMOTO *et al.*, 2007) e possibilitarem que a narrativa em questão veicule uma versão atenuada da realidade. Desse modo, tais narrativas podem assumir para a criança a mesma função da brincadeira, à qual ela pode recorrer de acordo com a sua necessidade de lidar com problemas práticos da cultura de pares em que vive (CORSARO, 2002).

Sobre isso, Egan (1988) nos diz que

O mundo da narrativa, como do jogo, reduz a realidade - cuja totalidade a humanidade não pode suportar muito - a uma escala que por um lado a imita e por outro nos proporciona algum conforto para tratar dela. Parece que as crianças sentem nitidamente essa atração e sua satisfação. Os universos limitados do relato e do jogo, em que os significados são claros e estão determinados, proporcionam um refúgio relativo do universo menos compreensível, desde o ponto de vista conceitual da experiência cotidiana. (p.98-99)

Bettelheim (1976, p.74), da mesma forma, entende que “a maneira pela qual a criança pode colocar alguma ordem em sua visão de mundo é dividindo tudo em opostos”. Em consonância, Egan (2002) expõe que as oposições são uma “consequência necessária do uso da linguagem, um instrumento de como damos sentido ao mundo” (p. 59).

Isso posto, tendemos, de uma forma geral, a ver a estruturação binária dos contos tradicionais com bons olhos. Porém, tal característica também pode provocar a crítica de alguns pesquisadores. Tomando como exemplo o artigo de Gomes (2004), os contos de fada são qualificados como “antigos”, maniqueístas e conservadores, incentivando o imobilismo e o conformismo²⁶. Em oposição a eles, as histórias infantis contemporâneas são descritas como mais pertinentes ao momento atual em razão de sua flexibilidade e por abordarem valores como “autonomia, possibilidade de mudança, liberdade de escolha e participação” (Id. Ibid., p.131).

Julgamos arriscada a tentativa de comparar contos tradicionais e literatura infantil contemporânea pressupondo uma reciprocidade entre ambas as categorias. Isso porque o material do qual as duas são feitas é distinto, assim como os benefícios que elas têm a oferecer a quem as consome. Conforme esclarecem Corso e Corso (2006), em função de hoje termos uma compreensão mais refinada da nossa subjetividade, fruto do individualismo, as personagens da ficção atual passaram a ter vida interior e a serem, muitas vezes, contraditórias²⁷. Enquanto os contos de fadas possuíam personagens unidimensionais, deixando a complexidade da trama por conta do enredo.

Com base nos autores acima citados, podemos supor que as crianças, ao entrarem em contato com histórias da literatura atual e compartilharem suas próprias limitações com um personagem capaz de “ser corajoso, mas ter fobias, ser bom, mas sentir inveja, querer fazer a coisa certa, mas estragar tudo” (p.173), sentem-se

²⁶ ‘Nas antigas narrativas, a dicotomia serviu para impressionar o enunciatário, fazendo-o buscar exclusivamente o “bem”, em torno do qual giravam outros valores, opressivos e autoritários. Entre o temor do castigo que invariavelmente atingia os que se deixavam tentar pelo “mal” ou a sedução do prêmio da realização pessoal e do prestígio sócio-econômico e a impossibilidade de alcançar a “perfeição” que se propunha, ao destinatário desses contos só restava o imobilismo e o conformismo.’ (Gomes, 2004, p.136)

²⁷ “Para dar conta dessa necessária sofisticação da ficção, foram surgindo histórias que contam com personagens mais complexas, aquelas que exemplificam que é possível ser corajoso, mas ter fobias, ser bom, mas sentir inveja, querer fazer a coisa certa, mas estragar tudo, ser vingativo, ter dificuldade de controlar a raiva.” (CORSO e CORSO, 2006, p.173)

contempladas e apaziguadas, tendo a impressão de que “o mundo passa a ser menos exigente” (p.174).

Ao buscar diferenciar os dois tipos de narrativas quanto às suas contribuições ao desenvolvimento infantil, Corso e Corso (2006) nos dizem que

enquanto o conto de fadas atua no sentido de ordenar melhor o caos interior da criança, [...] as narrativas modernas as preparam mais para os desafios da vida. [...] oferecem instrumentos para começar a lidar com as frustrações advindas das relações humanas, que começam muito cedo. (p. 174)

Defendemos, portanto, que o suposto maniqueísmo e conservadorismo dos contos de fadas - a sua organização baseada em opostos - oferece à criança instrumentos que a auxiliam na categorização e sistematização dos elementos da realidade, possibilitando que essa se torne, desse modo, mais simples e palatável. De acordo com Corso e Corso (2006),

é como se os contos oferecessem gavetas e estantes onde fosse possível organizar elementos que, deixados à própria sorte, viajariam a esmo pelo recinto do pensamento, sem que sequer tivéssemos condições de observar de que natureza era feita aquela bagunça. [...] isso funciona porque saber o que nos aflige alivia o sofrimento. (p. 174)

Como já dissemos anteriormente, as histórias não possuem um sentido “em si”. A cada momento, a cada nova experiência, nosso sistema classificatório é alterado, as imagens e suas significações vão se transformando, e o modo como passamos a ver o mundo muda. Vygotsky (2003) nos ajuda a abrandar a rigidez com a qual se pode interpretar a estrutura binária dos contos ao dizer que tudo aquilo que desperta em nós um sentimento comum tende a se agregar, ainda que não haja semelhança aparente. Dessa forma, um mesmo signo é capaz de aglutinar elementos heterogêneos:

[...] as imagens da fantasia prestam também linguagem interior a nossos sentimentos selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de tal maneira que respondam a nosso estado interior de ânimo e não à lógica exterior destas próprias imagens”. (p.21)

Podemos citar aqui um exemplo pessoal a respeito disso. Desde pequena, até poucos anos atrás, o conto “A princesa e a ervilha” de Hans Christian Andersen me incomodava. Considerava um sinal de fragilidade e fraqueza o fato da princesa da história ser capaz de sentir uma ervilha embaixo de uma série de colchões, e por essa razão eu não a admirava. Já adulta, durante o curso de formação em contação de histórias, tive de enfrentar essa mesma história, mas dessa vez dedicada a conhecê-la melhor. Foi quando descobri, em decorrência de toda uma mudança no meu universo interior, que aquilo que eu considerava fraqueza era, na verdade, sensibilidade. Passei a aceitá-la - inclusive a admirá-la - e, por consequência, aceitar-me.

Descrevemos esse episódio para destacar a possibilidade de se perceber nuances entre dois opostos. Nesse caso, entre o forte e o fraco, entre o resistente e o frágil, há aquilo que pode ser o sensível. Pensemos no bambu, por exemplo. Em sua resiliência. Ao mesmo tempo em que se enverga com o vento, mantém-se firme no solo.

A criança não se fixa indeterminadamente nos opostos. É capaz de passar a desenvolver noções intermediárias dos conceitos existentes e, desse modo, ampliar a sua percepção do mundo. Egan (2002) expõe que “uma vez estabelecida uma oposição e compreendido seu princípio, as crianças não apenas captam as oposições, como também as usam para atribuir significado a quaisquer termos intermediários” (p. 62).

Vygotsky (1998b), indo nessa mesma direção, demonstra que a comparação e a diferenciação – as quais podemos compreender como necessárias para a estruturação binária -, conduzem ao desenvolvimento dos significados das palavras:

O desenvolvimento dos [...] significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória, lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar. (p.104-105)

As categorias intermediárias da estrutura binária possibilitam compreensões mais amplas sobre o mundo, ao conferir a ele um degradê de meios-tons entre o preto e o branco. A esse respeito, Egan (2002) se aprofunda ao dizer que:

O que você consegue quando aplica a estas estruturas binárias o procedimento mediador que se mostra tão eficiente na elaboração de um controle conceitual sobre a temperatura? Quente e frio produzem morno, molhado e seco produzem úmido, e vida e morte produzem — ora, fantasmas, por exemplo. Fantasmas são, para vida e morte, o que morno é para quente e frio ou úmido é para molhado e seco. E quanto à natureza humana e à animal? Léti, sereias, lobisomem. E quanto à natureza e à cultura? Bem há os coelhos falantes, Peter é uma criatura natural com as características culturais da fala e do vestuário. (p. 71)

Concluimos, portanto, que a partir dessa contraposição binária, tão característica dos contos de tradição oral, é possível ampliar o entendimento de alguns conceitos, “destrinchando-os”. Ou seja, a partir da própria experiência, pode-se perceber que entre um oposto e outro há um leque de variações possíveis. Utilizando o exemplo da dicotomia bem x mal²⁸, é possível passar a entender que as pessoas não são ou totalmente boas ou totalmente más, mas sim possuem características diversas - e muitas vezes contraditórias – que poderiam ser aplicadas tanto a um lado quando ao outro.

Acrescentamos que, para haver esse entendimento, para transitar por entre os extremos da jornada de aprendizagem, do campo no qual ainda não se sabe para o campo do saber, precisamos contar com o auxílio daquele mentor citado na “Jornada do Herói”, com a mediação de um parceiro mais experiente. Faz-se necessária a presença do adulto, mediando as narrativas que ela acessa e produz, auxiliando no seu processo de compreensão do mundo. É a respeito desse processo dialógico, que pode ocorrer tanto entre as crianças, como entre criança e adulto, que falaremos a seguir.

II. 4. O diálogo como forma de mediação nas contações de história

Durante os encontros de contação de história, ocorre um verdadeiro diálogo. Enquanto a história é contada, toda reação que emerge das crianças - cada expressão facial, movimento do corpo, fala ou silêncio - conversa com a narrativa. E

²⁸ Tema sobre o qual se tratará no capítulo IV.

a transforma. Dessa forma, mesmo que seja a mesma, a história passa a ser outra a cada vez que é contada.

Bakhtin (1992b), entende a linguagem como fundamentalmente dialógica, caracterizada por um processo de comunicação ininterrupto. Para o autor, não há um enunciado isolado, considerando-se que o mesmo pressupõe todos aqueles ocorreram anteriormente a ele e os que virão em seguida; uma fala – apenas um elo de toda uma cadeia - apenas poderia ser compreendida no âmbito da cadeia como um todo.

Bakhtin (1981) diz ainda que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas sim a expressão que organiza a atividade mental, o nosso mundo interior se adapta mais às possibilidades de nossa expressão do que o contrário. O autor (Id., 1992b) ressalta que, ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o nosso pensamento. Quanto mais se fala e expressa suas ideias, tanto melhor elas são formuladas internamente.

Uma boa ilustração é o que ocorre durante o processo psicoterapêutico. Muitas vezes, mesmo sem que haja nenhuma intervenção explícita do psicoterapeuta, o consulente faz grandes descobertas a respeito de si apenas em razão de externalizar seus pensamentos e de ouvi-los. É como se, dessa forma, eles se materializassem e assim se pudesse de fato vê-los, tocá-los, senti-los. Essa prática habilita a consciência desses e possibilita que se tornem material para futuras criações. Acreditamos que o mesmo se dê por meio da escrita - de diários, poesia e demais textos autorais -, do desenho e outras formas de representação gráfica, como também do canto, da dança e da dramatização. A expressão de um pensamento ou sentimento torna palpável o que antes era um conteúdo invisível. Torna-o, portanto, passível de ser trabalhado.

Como o outro recebe essa expressão e reage a ela, no entanto, é o que, de início, alimenta e organiza a nossa consciência:

Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros, deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo [...] assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. (BAKHTIN, 1992a, p.378)

Mesmo ao assumir uma inclinação do ser humano ao modo narrativo de organização do pensamento, o qual lhe seria inerente, Bruner (1997a) reconhece a essencialidade do papel da cultura, e por consequência, do contato social, para a sua expansão:

[...] embora tenhamos uma predisposição 'inata' e primitiva para a organização narrativa, que nos permite rápida e facilmente compreendê-la e usá-la, a cultura logo nos equipa com novos poderes de narração através de seu kit de ferramentas e através das tradições de contar histórias e interpretá-las, das quais nós logo nos tornamos participantes (p.74)

O ato de conhecer se dá em um processo social, no qual o diálogo se coloca como mediador (FREIRE, 2001a; 2002; 2005). Desse modo, para que haja aprendizado, não cabe tão somente a transmissão e recepção de informações. Conhecer é apreender o mundo em sua totalidade e essa não é uma tarefa solitária. As hipóteses que a criança desenvolve sobre si e o mundo são fruto de discussão, colaboração e negociação com pais e professores (BRUNER, 2001; BETTELHEIM, 2002).

Anteriormente a todos esses autores, Vygotsky defendia ser justamente por meio do contato com os adultos que as crianças, para além de se apropriarem do conhecimento previamente existente, seriam capazes de desenvolver funções psicológicas superiores, sobre as quais se é capaz de ter consciência e controle deliberado:

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos a fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as histórias que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados pela sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, os processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. (VYGOTSKY in LEONTIEV *et al.*, 1988, p.27)

O nosso entendimento de mediação ampara-se, portanto, na concepção de Vygotsky²⁹, segundo a qual o adulto atua como um andaime (DANIELS, 2001) para a criança, auxiliando-a na transição pela Zona de Desenvolvimento Proximal - ou Zona de Desenvolvimento Iminente³⁰ - ao possibilitar que ela venha a realizar de forma independente aquilo que no momento é capaz de fazer apenas com auxílio (Vygotsky, 1998a).

Os adultos, no contexto da contação de histórias, podem exercer distintas formas de mediação junto às crianças. Tratando-se de meninos e meninas com em torno de cinco anos de idade, os quais não têm acesso à literatura diretamente, como leitores das palavras, a mediação mais essencial é justamente entre eles e a aquisição da linguagem (BRUNER, 1997b; 2001), oferecendo-lhes o contato com as histórias e fornecendo, por consequência, modelos de mundo (BRUNER, 2003).

Outra mediação possível vai além do texto da história em si. Envolve ampliar o conteúdo do conto, discutindo-o junto às crianças e instigando-as a questionarem-no, com o intuito de auxiliá-las no exercício de um pensamento crítico e reflexivo por meio do cultivo de hipóteses. A fim de favorecer o seu processo de compreensão do mundo, podem ser problematizados, a partir da história, intenções, sentimentos e atitudes dos personagens, assim como sugerido por Machado (2015):

É possível exercer o espírito crítico para olhar com outros olhos para o nosso mundo de hoje, nossa sociedade, nossa cultura, as relações humanas e nossas funções como cidadãos. Esse rei foi justo? Aquele homem agiu corretamente quando escondeu a verdade de seu amigo? A traição da irmã possibilitou a libertação da jovem heroína? O medo desse príncipe fez dele um covarde ou o levou a buscar um meio de resolver o seu problema? Essas perguntas podem gerar outras que tocam questões vividas diariamente por todos nós. Os alunos, quando é permitido que se expressem, trazem-nas à tona imediatamente. (p. 55)

²⁹ O conceito histórico-cultural de mediação envolve basicamente a intervenção de um artefato cultural sobre a relação entre um sujeito e seu objeto de conhecimento, entendendo-se tal sujeito como o protagonista da atividade e o objeto como sua força motivadora (Daniels, 2001). Tais artefatos podem ser instrumentos técnicos ou psicológicos (Id. Ibid.), cabendo aos primeiros alterarem “o processo de uma adaptação natural, determinando a forma das atividades de trabalho” e aos últimos, também nomeados de signo, alterarem “em sua totalidade o fluxo e a estrutura das funções mentais” (Vygotsky, 1981, p.137).

³⁰ Conforme tradução, diretamente do russo, de (Prestes, 2010), reconhecida por nós como mais fidedigna ao que Vygotsky intentou comunicar.

Porém, como se pode imaginar, a mediação realizada pelo professor não é, por si só, benéfica. Dewey (2011), em sua explanação sobre o que seriam experiências educativas e *deseducativas*, define muito bem o que aqui compreendemos por atitudes na mediação do adulto que abrem ou fecham portas no desenvolvimento infantil. Segundo o autor,

Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa. Uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação, limitando, assim, as possibilidades de experiências mais ricas no futuro. (p.27)

Em contraposição a isso, para que sejam frutíferas, as experiências devem ser reflexivas e mobilizar os esforços da criança, estimulando-a e preparando-a para experiências futuras. Assim se possibilita a “aquisição de novos conhecimentos ou conhecimentos mais extensos do que antes” (p.28), favorecendo a percepção de relações e de continuidades antes não percebidas.

Teóricos pós-vygotskyanos como Rubstov (1981) e Zuckerman (2003) argumentam que a regulamentação externa é precursora do pensamento reflexivo. A mediação auxilia as crianças a resolver problemas em situações em que é necessário o uso de raciocínio lógico (VENGER, 1988) e a refletir sobre seu próprio pensamento, desenvolvendo sua habilidade de metacognição (BODROVA E LEONG, 2007). Dessa forma, a mediação ao longo da narração de contos pode ser muito interessante para o desenvolvimento da compreensão de conceitos abstratos, tais como os abordados no capítulo IV: os papéis sociais; a diversidade étnica e de gênero; e as questões morais, envolvendo a dicotomia do certo x errado.

Entendemos aqui que a prioridade da mediação realizada pelo professor deva ser, portanto, o apoio ao desenvolvimento de uma postura investigativa das crianças em sua jornada de aprendizagem sobre o mundo. Nos apoiamos na constatação de que os meninos e meninas, ao resolverem problemas pela via da experimentação e da reflexão, são capazes de adquirir saberes científicos mais aprimorados e específicos (DEWEY, 1959b).

Concluimos em decorrência disso que, para que a experiência educativa seja significativa, ela deve caminhar na direção do desenvolvimento de hipóteses,

levando ao pensar reflexivo (AMARAL, 2007; MURARO, 2008). É sobre isso que trataremos a seguir.

II. 5. A atividade criadora das crianças e as narrativas

O contato com as histórias oferece às crianças o acesso a um sistema simbólico compartilhado com os adultos. A partir da apropriação da herança cultural do meio social em que vivem, elas passam a ter condições de organizar e expressar seus sentimentos e experiências baseadas nos símbolos gestuais, visuais e verbais nele presentes (VYGOTSKY, 1998b).

As crianças, entretanto, não se limitam à mera reprodução daquilo que acessam. Praticam o que Corsaro (2009) denomina "reprodução interpretativa": uma ressignificação das informações que apreendem para, a partir delas, construir ativamente, gerando uma cultura propriamente infantil. Afinal, elas são detentoras de cultura, assim como os adultos, transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam (FREIRE, 1989).

Entendemos ser papel da educação gerar condições para que os meninos e meninas elaborem concepções próprias sobre aquilo que os rodeia e saibam tomar decisões de forma independente. Compreendemos que o caminho para a conquista dessa autonomia encontra-se no amadurecimento das funções psicológicas e, paralelamente, no desenvolvimento dos conceitos científicos. Considerando que ambos ocorrem de modo cooperativo, por meio da assistência e participação do adulto (VYGOTSKY, 1987), reiteramos aqui a relevância da mediação para essa finalidade.

Julgamos importante esclarecer que, na literatura da psicologia histórico-cultural, não se considera que as crianças pequenas sejam capazes de formar, por conta própria, conceitos objetivos, o que ocorreria somente aos 12 anos de idade (VYGOTSKY, 2009). No entanto, na primeira infância elas já desenvolvem equivalentes funcionais de conceitos, cujas formas de pensamento diferem das do adulto quanto à sua composição, sua estrutura e seu modo de operação (Id., Ibid.).

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções

intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos, amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade. (Id. Ibid., p.167)

As crianças inicialmente criam hipóteses com base em suas observações. Constroem conceitos cotidianos, ou pseudoconceitos, a partir de generalizações ainda amparadas a uma realidade concreta sensorial (VAN DER VEER e VALSINER, 1994, p.343). Desse modo, apesar de na educação infantil não haver a possibilidade de serem realizadas generalizações complexas o suficiente para a compreensão de conceitos científicos, é possível ampliar conhecimentos para que, mais tarde, se possa defini-los com mais clareza.

Dewey (2011) expõe o caráter inerentemente dialógico do cultivo de hipóteses:

no momento em que essas ideias [hipóteses] passam a ser consideradas verdades em si mesmas, já não há motivos para submetê-las a um exame escrupuloso. Como verdades fixas, elas devem ser aceitas e essa é a solução do problema. Porém, como hipóteses, elas devem ser continuamente testadas e revisadas, o que exige que sejam formuladas com precisão. (p. 90)

Compreendendo o cultivo de hipóteses como uma atividade cooperativa e assumindo a linguagem como o mais crucial dentre os possíveis instrumentos de mediação (RATNER, 1998), a contação de histórias tende a apresentar-se como uma escolha muito interessante para o professor que deseja auxiliar as crianças na elaboração dos seus próprios *pseudoconceitos* sobre o mundo. Acreditamos, portanto, que no fluxo contínuo do diálogo, principalmente no contexto de um grupo, os meninos e meninas têm a oportunidade de testar suas compreensões de mundo, desenvolvendo teorias ainda incipientes, mas criações suas, próprias da cultura da criança. Rinaldi (2016) descreve bem esse movimento ao dizer que

Conforme as crianças comunicam as suas imagens mentais e teorias aos outros, elas também as representam a si mesmas, desenvolvendo uma visão mais consciente. [...] Ao transitar de uma linguagem à outra [...] e ao refletir sobre essas mudanças, as crianças modificam e enriquecem suas teorias. Ainda assim, isso só será verdade se as crianças tiverem a oportunidade de realizar essas mudanças em um contexto em grupo – com os outros – e se tiverem a chance de ouvir e de serem ouvidas, de expressar suas diferenças e de se abrirem às diferenças dos outros. (p.238)

Vygotsky (2003) embasa essa constatação ao evidenciar que o círculo da atividade criadora do ser humano (toda aquela que supere a simples reprodução de fatos e impressões) depende do seu acesso a experiências dos outros e com os outros. Podendo essas serem concretas – relações interpessoais – ou vivenciadas virtualmente – por meio de histórias, por exemplo³¹. A dependência do outro se dá na medida em que as experiências com as quais a criança entra em contato ampliem o seu repertório e a tornem capaz de imaginar algo que ela nunca viu antes.

Se, como nos diz Vygotsky (2003), quanto maior o repertório do qual uma pessoa dispõe, mais ampla a sua capacidade de criação, as histórias podem exercer um importante papel ao oferecerem aos seus leitores ou ouvintes uma ampla diversidade de experiências vivenciadas pelos personagens. Engel (1999) expõe de maneira semelhante que “quanto mais rico for o repertório de gêneros e o vocabulário narrativo da criança, mais competente e poderosa ela será na reflexão sobre suas experiências e em sua comunicação aos outros” (p. 207).

Essa constatação de Vygotsky relaciona-se com um dos atributos narrativos que serão abordados no capítulo IV, a intertextualidade. Ela pode ser entendida como a atitude de recorrer a um conhecimento advindo de uma fonte específica e combiná-lo a outros “textos”, sejam esses outras histórias com as quais as crianças tiveram contato ou narrativas acessadas por meio da televisão, cinema, teatro, por experiência própria ou relatada por alguém.

Devemos pontuar, entretanto, que não tratamos aqui apenas da quantidade de histórias ofertadas, mas também da qualidade como elas chegam a quem as acessa. Com relação a isso, podemos destacar dois aspectos levantados por

³¹ Como dissemos anteriormente, as histórias podem ser vivenciadas pelas crianças tal como sendo uma experiência própria delas.

Girardello (2011): primeiro, a necessidade de envolvimento da criança com a arte - nesse caso, a narrativa – por meio de uma mediação que possibilite, de forma equilibrada, tanto a percepção estética quanto a geração de significados próprios da criança sobre a obra (GREENE, 1995); e segundo, a necessidade de um relaxamento maior do tempo, até um “leve tédio”, que ofereça espaço para a mente divagar e a imaginação fluir (EGAN, 1992). Tudo isso de forma a “viabilizar na experiência o plano das possibilidades” (GIRARDELLO, 2011, p.78).

Ao tratar da atividade criadora humana, Vygotsky (2003) se refere a um círculo. Isso porque a criação se alimenta dos elementos da realidade (experiência) do sujeito, fazendo com que os seus pensamentos sofram reelaborações e retornem com "uma força ativa nova, capaz de modificar essa mesma realidade" (VYGOTSKY, 2003, p.24-25). Tal movimento cíclico nos faz recordar tanto da Jornada do Herói quanto do círculo da aprendizagem pluralista, o que nos leva a pensar em uma correlação entre aprender (do círculo da aprendizagem pluralista), criar (círculo da atividade criadora) e transformar(se) (Jornada do Herói).

Essa relação não é, porém, de todo nova. No artigo de Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), em que investigam o que crianças de 5 anos, em uma escola de educação infantil portuguesa³², pensavam sobre os seus próprios portfólios de avaliação de aprendizagens, se é capaz de chegar a uma conclusão semelhante. Isso porque esses meninos e meninas, ao constatarem as transformações pelas quais passaram nos últimos anos – pela via da observação de portfólios com fotografias e desenhos seus –, fazem uma conexão delas com seus aprendizados, como se pode ver a seguir, no depoimento de Maria:

Os meus trabalhos agora também são diferentes de quando era mais pequenina, porque agora faço como eu sei e dantes fazia riscos. Agora já sei fazer meninas. Meto a cabeça, os olhos, a boca, roupa, braços, os dedos, a saia, as pernas e os pés. Já aprendi muitas coisas importantes na minha escola. Aprendi que somos amigos e ajudamos uns aos outros a aprender mais coisas. Eu aprendo coisas, muitas coisas. Também aprendo que já cresci e que já sei fazer coisas diferentes. Mas algumas ainda são

³² A escola pesquisada atuava de acordo com a perspectiva pedagógica da Pedagogia-em-Participação, que possui como um de seus eixos de intencionalidade pedagógica o “narrar e significar”, ou seja, “a narração das aprendizagens como suporte à criação de significado” a respeito da própria experiência (Oliveira-Formosinho, 2016b, p.27).

difíceis. Ainda vou aprender mais. (Maria in AZEVEDO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p.136)

De maneira ampla, compreendemos que toda transformação é, em si, decorrente de uma criação. Para nós, a essência e o valor maior da ação criadora está em fazer surgir algo novo a partir da reorganização e combinação de diferentes elementos, que a princípio podem não ter nenhuma relação entre si. É o conhecido dando vida ao desconhecido. Um movimento marcadamente dialético, por meio do qual uma **tese** – no contexto dessa dissertação, poderia ser uma história que está sendo contada para as crianças -, sofre a ação de uma **antítese** – uma experiência pessoal de um dos meninos e meninas presentes ou mesmo uma outra história real ou fictícia que lhes tenha sido contada -, para enfim gerar uma **síntese** – que pode muito bem vir na forma de uma hipótese criada por eles.

Frequentemente as hipóteses geradas pelas crianças provocam surpresa e admiração nos adultos. Muitas vezes, partem delas relações entre ideias que nunca cogitaríamos fazer. Isso porque, de acordo com Vygotsky (2003), as crianças podem até imaginar menos coisas que os adultos - pelo fato de terem vivenciado menos experiências que eles -, mas elas acreditam muito mais no resultado de sua fantasia e controlam menos a sua exposição, indiferentes à mesma ser real ou não.

Deriva disso a nossa sensação de que a imaginação - entendida em seu sentido comum - é maior na criança que no adulto. Entretanto, longe de ser “algo de outro mundo”, as grandes fantasias criadas por ela são apenas “combinações dos mesmos elementos tomados da realidade, submetidos a modificações e reelaborações em nossa imaginação” (VYGOTSKY, 2003, p.16).

A todo momento os meninos e meninas reelaboram as suas experiências e constroem com elas novas realidades em função de suas preferências e necessidades (VYGOTSKY, 2003). Aliás, se pudermos sintetizar qual é a força motivadora da criação seria essa, a necessidade. Sobre isso o autor nos diz que:

O ser que se encontre plenamente adaptado ao mundo que o cerca, nada poderia desejar, não experimentaria nenhum afã e certamente nada poderia criar. Por isso na base de toda ação criadora reside sempre a inadaptação, fonte de necessidades, sonhos e desejos [...] a existência de necessidades ou sonhos põe, assim, em movimento o processo imaginativo (Id. Ibid.,p. 35-36)

Bettelheim (2002) já apontava para o quão “desconcertante” tende a ser a vida para uma criança, sendo-lhe demandado que compreenda e encontre um lugar ativo para si na sociedade à qual pertence. Justamente essa inadaptação - e a consequente busca por adaptarem-se - faz com que as crianças apresentem uma atitude de criação intensa, tornando-se verdadeiros porta-vozes da inovação e da construção de novos mundos possíveis.

III. Metodologia

III. 1. Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa, de natureza qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2000), tratou-se de um estudo de caso. Compreendeu, portanto, a “exploração, ao longo de um período de tempo, de um sistema delimitado ou caso, através de uma coleta de dados detalhados e em profundidade, envolvendo fontes múltiplas de informação ricas em contexto” (CRESWELL, 1998, p.61).

Para Mucchielli (1991), os métodos qualitativos

[...] são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam, fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte. (p.3)

A investigação envolveu a observação participante da pesquisadora, que era, simultaneamente, professora das crianças pesquisadas. A fim de podermos definir com mais precisão a qualidade desse enquadramento, fomos sem busca de Gold (1958), que oferece um espectro de quatro possíveis instâncias da observação participante: completo participante; participante como observador; observador como participante; e completo observador. Acreditamos que, neste caso, a professora pesquisadora tenha se aproximado da posição de “participante como observador”, instância na qual a atividade de observação do pesquisador - que é de conhecimento do grupo - está subordinada ao seu papel como participante (MERRIAM, 2009). Para Adler e Adler (1998), esse engajamento pressupõe estar envolvido nas atividades centrais daquele contexto, assumindo responsabilidades que promovam o grupo, mas sem comprometer-se completamente com os valores e objetivos do mesmo.

O fato da pesquisadora ser, ao longo da investigação, professora das crianças pesquisadas, ao mesmo tempo em que trouxe benefícios, como a facilidade de acesso às crianças, aos seus pais (para autorização de uso das falas), às professoras, e a documentos da escola pertinentes à investigação, também trouxe alguns poréns.

Para Merriam (2009),

A observação participante é uma atividade esquizofrênica em que o pesquisador usualmente participa, mas não ao nível de estar totalmente absorto naquela atividade. Enquanto participa, o pesquisador tenta estar suficientemente dedicado a observar e analisar. Essa é uma posição marginal e pessoalmente difícil de sustentar. (p.126)

Essa ambiguidade apresentou-se de dois modos. Por um lado, as preocupações da professora de ordem disciplinar, como com o modo que as crianças estavam sentadas, se estavam conversando entre si ou tomando muito tempo de fala. Por outro lado, principalmente no momento da transcrição e análise dos dados gerados, a pesquisadora notou que algumas de suas atitudes ao longo dos encontros não eram favoráveis à conquista dos objetivos inicialmente pretendidos.

Soma-se a isso uma outra particularidade. O fato de dedicar-se à contação de histórias como atividade exclusiva, fazia com que a pesquisadora não fosse apenas docente, mas *contadora de histórias*, e, desse modo, comprometida com a questão estética e com o “prazer dramático” (FOX e GIRARDELLO, 2008) acima de questões morais, comportamentais e cognitivas das crianças, por exemplo. A complexidade advém de a cada momento uma dessas personas (pesquisadora, professora e contadora de histórias) se destacar sobre a outra. Falaremos um pouco mais sobre isso no capítulo IV, sobre mediação.

Acreditamos que o que deve ser buscado na pesquisa participante é um equilíbrio entre a parte “participante” e a parte “observadora”. Como dito por Patton (2002),

Fazer parte do programa como “alguém de dentro”, acentua a parte “participante” da observação participante. Ao mesmo tempo, o pesquisador permanece ciente de ser alguém “de fora”. O desafio é combinar

participação e observação até tornar-se capaz de entender o ambiente como “alguém de dentro”, descrevendo isso para quem está “de fora”. (p.268)

Merriam (2009), no entanto, alerta que, nesse tipo de relação, sempre se tenderá a um certo desequilíbrio:

Na realidade, pesquisadores raramente são completamente participantes ou completamente observadores. Em vez disso, há frequentemente um mix de papéis em que se inicia como completo participante e depois coloca-se mais na posição de pesquisador, ou, ao contrário, começa como total observador e torna-se mais participante ao longo do tempo. (p.125)

De fato, como nos explicita a autora (Id. Ibid.), “a questão não é quanto o processo de observar afeta o que é observado, mas como o pesquisador pode identificar os efeitos e contar com eles na interpretação do material colhido” (p. 127). Podemos, portanto, tirar proveito dessa suposta confusão para enriquecer a investigação, dispondo de distintos ângulos de visão.

Entretanto, a fim de que os múltiplos papéis não sejam prejudiciais à pesquisa, julgamos essencial que o pesquisador tenha clareza quanto à sua intencionalidade junto ao público pesquisado e com relação ao seu trabalho como um todo. Para se conquistar essa segurança, a sua prática há de estar embasada tanto em uma base teórica sólida quanto nas suas crenças e valores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). A coerência e qualidade do trabalho pedagógico e do pesquisador dependem desse movimento, e de que ele esteja sempre sendo repensado e reafirmado.

III. 2. Contexto da pesquisa

III. 2. A. O perfil socioeconômico do público da escola pesquisada

A pesquisa foi realizada em uma escola particular - localizada na zona sul da cidade de São Paulo - que atende desde a Educação Infantil (a partir dos 3 anos de idade) até o 3º ano do Ensino Médio. Apesar da atual ênfase dada ao ensino médio,

em função da unidade escolar ter conquistado, em 2006, uma posição de destaque nos resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a mesma foi criada a partir do segmento de Educação Infantil, em meados da década de 70. Sua expansão para o Ensino Fundamental 1, 2 e Médio deu-se gradativamente, conforme cresciam as crianças atendidas.

De acordo com Rosa, diretora do segmento de educação infantil, a comunidade percebe a escola como: “boa para preparar os alunos para o ingresso em uma boa universidade; que mantém disciplina - fala-se muito do seu perfil exigente; de excelência; e símbolo de status social”. Com mensalidade de R\$2.050,00³³ para o segmento da Educação Infantil no ano de 2015, as famílias atendidas por essa escola são, majoritariamente, pertencentes à alta classe média e à classe alta.

A partir de levantamento feito com base nas fichas de matrícula das crianças pesquisadas, podemos afirmar que 90% desses meninos e meninas moram a até cinco quilômetros da escola. A locomoção casa-escola e escola-casa se dá principalmente por meio de carro particular; com menor incidência, por transporte escolar; e uma minoria a pé, na companhia de um adulto.

Ainda tendo a ficha de matrícula como fonte de dados, pudemos ilustrar o perfil profissional dos pais e mães das crianças pesquisadas. 60% deles exercem as profissões de médico(a), engenheiro(a), advogado(a) ou administrador(a) de empresas e ao menos 10% do total dos responsáveis trabalham em cargos de chefia, como se pode conferir no Apêndice E.

III. 2. B. O perfil cultural das crianças pesquisadas

Em junho de 2016 fizemos entrevistas com algumas das crianças pesquisadas que, durante os encontros de contação de histórias em 2015, tiveram destaque devido à qualidade e à frequência de suas participações orais³⁴. Nossa intenção era a de mapear o seu universo cultural e quais suas referências externas à escola. Dentre o total de 79 crianças, 25 foram chamadas para essa entrevista. A mesma foi realizada em grupos de 5 a 8 meninos e meninas, na mesma sala onde

³³ Valor que é gradativamente quanto mais alto o nível de ensino.

³⁴ A transcrição desta pesquisa está presente no Apêndice G.

ocorria a “Hora do Conto” no período em que fora realizada a pesquisa. Tais oportunidades foram registradas em vídeo e posteriormente transcritas.

Um aspecto que predominou entre as crianças entrevistadas foi o hábito de escutarem histórias em casa, geralmente antes de dormir, contadas pelos pais ou avós; e também fora de casa, majoritariamente em livrarias. Chamou atenção o fato de seis dentre os 25 entrevistados mencionarem já terem criado um livro de histórias e de dois deles declararem ter pais também inventores de contos.

Em suas rotinas fora da escola estão previstos compromissos como fazer lição de casa e realizar aulas de algum esporte específico. A totalidade das crianças indicou que, em seus momentos livres, assiste a programas de televisão, como: “Os Jovens Titãs em Ação”, “Hora de Aventura” e “Meninas Super Poderosas” do canal Cartoon Network; “Tartarugas Ninja” e “Bob Esponja” do canal Nickelodeon; as novelas “Chiquititas”, “Carrossel” e “Cúmplices de um Resgate”, do canal aberto SBT; “A Pantera Cor de Rosa”, da TV cultura; além de outros, exibidos nos canais Disney Channel, Boomerang, Gloob, além da Netflix, provedora de filmes e séries online.

Pudemos ter um panorama com relação ao seu gosto literário, ao verificar junto às bibliotecárias quais os tipos de livros os meninos e as meninas mais retiravam na biblioteca, semanalmente, diferenciando claramente as preferências de uns e outros:

Eu diria que os assuntos que os meninos mais amam são: dinossauros, pré-história, piratas, tesouros no fundo do mar, aventuras de um modo geral e bichos, animais. Gostam não só pelas imagens, mas pelas histórias, eles sentam nos tapetes e discutem os assuntos. As meninas ficam numa mesmice: princesas, muita fantasia, aquele mundo cor de rosa, muito roxo, não passa muito disso não. (Cassilda – Apêndice F)

Eles estão numa transição, né, as meninas, muita princesa e os meninos no auge de dinossauros e animais em geral. Algumas vezes traziam nomes de livros do gosto dos pais, que queriam ler pra eles. Dá pra você dividir o ano entre o início e o final, no início livros mais infantis de filmes, animações da TV, costuma levar até o livro e o DVD do mesmo título. Já no final do ano aceitam sugestões que saiam desses padrões. (Luciana – Apêndice F)

Luciana levanta, ainda, um ponto importante: a escolha de livros pelos pesquisados sofre grande influência do fato de terem irmãos mais velhos e familiares interessados em ler para eles:

Alguns alunos têm irmãos mais velhos, então, eles pegam livros inspirados no que os irmãos mais velhos já pegaram pra ler, mesmo a gente sugerindo outros mais próprios pra idade. Alguns apresentavam já alguma maturidade, levavam livros usados pelo 3º e 4º ano e diziam que era para o avô ou outra pessoa ler. Uma característica dessas turmas é que tinham as famílias bem participativas. Levavam livros com mais textos que imagens, mas era porque algum irmão mais velho havia levado. (Luciana – Apêndice F)

III. 2. C. Os tempos e espaços na escola pesquisada

Em 2015 havia, desde o primeiro ano da Educação Infantil, uma delimitação clara dos horários para as crianças realizarem cada atividade. Conforme se pode verificar no Anexo B, quadro relativo a uma turma de 4 a 5 anos de idade, estavam fixos no cronograma diário das crianças: quinze minutos para os cantos de entrada e de saída³⁵; outros quinze minutos para a realização da roda de conversa; e trinta minutos para o lanche.

Os demais horários eram ocupados por iniciativas propostas pelas professoras responsáveis pela turma e pelas professoras especialistas (de educação física, informática, culinária, movimento, conto, inglês e música). As primeiras tinham maior liberdade de organização dos tempos e dos conteúdos (linguagem, integração social, iniciação às ciências e matemática) a serem abordados junto à sua turma de referência, dispondo-os conforme o que julgavam necessário e conveniente. As últimas, por sua vez, possuíam, em sua maioria, um encontro semanal³⁶ de trinta minutos junto às crianças.

As atividades propostas, tanto pelas professoras de referência quanto pelas professoras especialistas, ocorriam, predominantemente, de maneira dirigida, em

³⁵ “Cantos temáticos ou zonas circunscritas constituem uma forma de organização do espaço para garantir que a criança vivencie diferentes situações de aprendizagens”. (Brasil, 1998b, p. 22)

³⁶ Em exceção a isso, os encontros de Educação Física ocorriam com a frequência de três vezes por semana e os de inglês, duas vezes. Os encontros de Culinária e Informática, originalmente semanais, passaram a se intercalar quinzenalmente na agenda das crianças.

espaços fechados. A única prática não dirigida e prevista para ocorrer em uma área externa, era o brincar livre no pátio. Esse, porém, tinha sua duração delimitada em 30 minutos, três vezes na semana³⁷.

Os elementos apresentados até o momento – a segmentação do horário por disciplinas; a existência de nove professoras lecionando para uma mesma criança; a permanência em salas fechadas; a constante diretividade e a carência do brincar livre – manifestam claramente a perspectiva escolarizante³⁸ que toma unidades de Educação Infantil públicas e privadas Brasil afora. Nesse ensejo, cabe-nos destacar o uso de termos que procuramos evitar ao longo de todo o texto desta dissertação: apesar de nos preocuparmos em fazer referência aos meninos e meninas como *crianças* e aos períodos junto às professoras como *encontros*, lá as denominações eram as mesmas utilizadas a partir do Ensino Fundamental: alunos e aulas³⁹.

Silveira e Abramowicz (2002) denunciam uma consequência perigosa desse movimento ao dizer que “os profissionais que atuam na Educação Infantil, ao permitirem ou mesmo ao implantarem o processo de escolarização semelhante ao Ensino Fundamental, estão impondo à criança pequena a obediência a um tempo que não lhe é próprio” (p. 62).

O contexto exposto propicia o estabelecimento de determinados tipos de relações: entre as pessoas, com o tempo, com o espaço, conosco mesmos. Relações que não se destacavam pela priorização do tempo da criança, tempo esse bastante distinto daquele condicionado pela ansiedade do adulto. Não era, portanto, oferecida a lentidão necessária para o desenvolvimento de laços, para a paulatina descoberta de quem é a pessoa ao lado, para o vagaroso aprendizado sobre si. Cria-se ser mais eficiente apostar no direcionamento do adulto, por supostamente poupar tempo do processo de aprendizagem infantil. Em decorrência disso, negava-se o espaço necessário para a aprendizagem experiencial da criança, na qual “a

³⁷ A quantidade semanal de vezes prevista para as crianças da Educação Infantil irem ao pátio decrescia conforme aumentada a sua idade: os meninos e meninas de três anos de idade iam todos os dias ao pátio; os de quatro anos, quatro vezes; e os de cinco anos, três vezes.

³⁸ Essa antecipação de etapas, por meio da qual se propõe características do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, ocorre muito em função da formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. No Brasil, o curso de Pedagogia, de acordo com Gatti (2010), possui apenas 5,3% do seu conjunto de disciplinas relativas à educação infantil. Na graduação em Pedagogia na USP até o presente momento, dentre 23 disciplinas obrigatórias, existe apenas uma com enfoque específico na primeira infância (e três optativas), enquanto que 5 direcionadas especificamente para o Ensino Fundamental 1.

³⁹ Ao mesmo tempo, utilizava-se por toda a comunidade escolar o termo *tia*, dedicado às professoras, o que tende a desprofissionalizar a ocupação docente e a colocá-la num contexto de informalidade (Freire, 2001b).

intencionalidade é a do fazer - experimentar em continuidade e interação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2015, p.10).

III. 2. D. O trabalho com histórias no contexto da escola pesquisada

Os momentos de contação de histórias que analisamos nesta dissertação faziam parte da “Hora do Conto”, atividade semanal fixa oferecida por uma professora especialista⁴⁰. Mas o contato das crianças da Educação Infantil com narrativas dentro da escola não era restrito a essa ocasião. Havia uma visita semanal de cada turma à biblioteca, onde elas escutavam uma história lida por uma das bibliotecárias e também podiam selecionar um livro para levar para casa. Ademais, as próprias professoras selecionavam títulos para ler junto aos seus grupos de referência. Cabe, portanto, ressaltar que a prática corrente fora da “Hora do Conto” era a de leitura e não a de contação de histórias, salvo situações excepcionais.

Em declaração feita por uma das bibliotecárias que atendia as crianças pesquisadas, podemos notar de que forma as três iniciativas responsáveis pela oferta de histórias se entrecruzavam:

Acho que mesmo além da “Hora do Conto”, vi e vejo que as professoras são muito atuantes em sala. As crianças são muito interessadas em levar o livro usado pelas professoras, porque também querem mostrar em casa e/ou querem que algum familiar leia pra eles novamente. Eles são muito abertos, e a hora do conto é uma ponte para a transição para o novo. (Luciana – Apêndice F)

Como se pode conferir na entrevista feita com as professoras responsáveis pelas turmas pesquisadas, disponível no Apêndice F, a leitura de contos, por parte delas, ocorria de uma a três vezes por semana. A escolha do livro tinha como principais critérios abordar um tema que estivesse sendo trabalhado junto às crianças ou tratar de algum valor que, segundo a professora, requeresse a atenção da turma. A bibliotecária Luciana era frequentemente solicitada para indicar

⁴⁰ Ou seja, que não era docente de referência de uma turma específica.

exemplares que satisfizessem essas demandas. Um outro critério, menos referido que os dois citados, seria o gosto pessoal da docente, aliado à sua intenção de gerar um momento de fruição juntamente aos meninos e meninas.

III. 3. Procedimentos de pesquisa

A investigação empírica teve início em março de 2015 e término em dezembro do mesmo ano. Estiveram envolvidas na mesma 79 crianças de quatro anos e meio a cinco anos e meio de idade, divididas em cinco turmas de aproximadamente 15 integrantes. A pesquisa se deu a partir de encontros semanais de contação de histórias, com duração de aproximadamente 30 minutos, em uma escola de Educação Infantil localizada em São Paulo, capital.

Tal iniciativa ocorreu de maneira dialógica, considerando a comunicação como aspecto central. A pesquisa realizada baseou-se majoritariamente nas falas das crianças ao longo da narração dos contos, sob a forma de questionamentos, sugestões e diálogos criança-criança e criança-adulto, que conduziam a reflexões e desenvolvimento de hipóteses sobre o mundo. Mas não apenas de palavras era feita a comunicação nesse espaço, como também de corpo - que se expressava principalmente pela expressão facial e pelos gestos –; de desenhos; de dramatizações; de cantorias; e do brincar livre, que muitas vezes ocorria após as histórias, alimentado pelos elementos da narrativa e pela mediação dos objetos utilizados para contá-la.

As crianças eram chamadas a imergir na narrativa, vivenciando junto aos personagens toda a sua trajetória de desafios e conquistas, muitas vezes empatizando com seus sentimentos e atitudes. O cultivo de hipóteses pelas crianças a respeito dos porquês de determinadas atitudes dos personagens e acontecimentos das histórias foi decorrente da intenção explícita da professora de que os meninos e as meninas expusessem suas percepções de mundo a partir das histórias com as quais tinham contato, contando para isso com uma mediação que favorecesse esse processo.

III. 3. A. A escolha das histórias contadas

Em função de critérios já apontados na introdução e na explanação teórica presente no capítulo anterior, tais como a predominância, tanto no ambiente escolar, quanto em casa, da leitura de contos - fazendo-se uso do livro como objeto - realizou-se, em vez dessa alternativa, a contação de histórias. No contexto do qual tratamos aqui, essa equivalência à narração oral de contos de forma dramatizada, sem a presença concreta de um livro, com apoio de instrumentos musicais, fantoches, adereços e objetos. Escolheu-se trabalhar com contos da tradição oral de países de quatro continentes distintos por algumas razões. Uma delas envolve o alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considerando que as histórias podem ser uma fonte relevante para o acesso às diversas culturas existentes:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições [...] que assegurem [...] a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2010, p.19-20)

Tal escolha possibilitou às crianças a identificação de semelhanças e diferenças tanto entre elas e os personagens quanto entre a sua cultura e os elementos culturais pertencentes às histórias apresentadas. Tais diferenças, que eram destacadas pelas crianças sob a forma de estranhamento e surpresa, na medida em que eram expostas e conversadas, assumiam um caráter de reconhecimento e admiração. Já em outros casos, quando semelhanças eram encontradas em histórias de povos tão distantes, um sentimento semelhante transparecia, suponho que decorrente da sensação de pertencimento a algo maior, ao mundo. O intuito era o de que elas pudessem amparar-se nesses materiais para realizarem a categorização entre aquilo que eram e que não eram, a fim de construírem as suas próprias identidades.

Estamos, portanto, de acordo com o que diz Machado (2015) a esse respeito:

Costumes, crenças, paisagens, objetos, tipos de ornamentos, vestimentas, hábitos alimentares e outras características culturais estão representados

das mais variadas maneiras nos contos chineses, esquimós, africanos, dos índios americanos, das diferentes regiões brasileiras ou europeias. A riqueza com que se apresentam nas narrativas tradicionais possibilita um encontro fecundo com a diversidade cultural dos povos, trazendo a oportunidade para o estudo das diferenças e das peculiaridades de nossa própria cultura, favorecendo a consciência de nossa identidade. (p.56)

Durante o primeiro bimestre de 2015 foram contadas histórias tradicionais de países da América Latina, no segundo bimestre, histórias originárias de países da Europa, como França, Inglaterra, Rússia, Dinamarca e Alemanha; no terceiro contos asiáticos, originários da China, Japão e Índia; e no quarto bimestre, contos de diversos países africanos⁴¹. A quase totalidade dessas histórias foi acessada por meio de livros, presentes na biblioteca da escola pesquisada; uma minoria foi encontrada por meio da internet.

A escolha dessas histórias específicas, em detrimento de outras, foi feita com base, principalmente, no envolvimento da professora-pesquisadora com as mesmas. Algo aprendido no decorrer de sua experiência de contar histórias para crianças foi que, para que elas possam se envolver com uma determinada narrativa, é condição essencial que o contador: primeiro, tenha sido e ainda seja emocionalmente tocado por ela; segundo, acredite naquilo que está contando; e terceiro, tenha gerado vívidas imagens internas das passagens do conto.

A respeito disso, Girardello (in FOX e GIRARDELLO, 2008) compartilha que

O gosto pessoal do narrador – sua certeza de que a história merece ser ouvida – é o primeiro fator de uma narração bem sucedida. Partilhar com a criança a emoção e a lucidez que as histórias nos trazem é uma forma elevada de ação educacional. (p. 133)

Cremos veementemente que somente assim os meninos e as meninas também serão capazes de, do mesmo modo, acreditar, emocionar-se e criar suas próprias imagens internas. Será como se, de fato, estivessem vivendo aquilo, como se aquela fosse agora a “sua” história.

⁴¹ Consta no Apêndice D a listagem, em ordem cronológica, de todas as histórias contadas para as crianças no contexto desta pesquisa.

III. 3. B. O convite à participação das crianças e a ética profissional

O fato de termos tido grande interesse na escuta daquilo que as crianças tinham a dizer - valorizando, desse modo, as culturas infantis - pode dar uma primeira impressão de que, por si só, essa iniciativa se enquadraria em uma perspectiva participativa de educação. Independente disso, a carência de alguns cuidados éticos junto às crianças pode ter gerado “uma vivência meramente retórica da inovação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a, p.19). Como primeiro aspecto desse cenário, pontuo a necessidade de que fossem explicitadas a elas, desde o início, as motivações e intenções da professora-pesquisadora com o trabalho a ser realizado. Conforme dito pela professora Julia Oliveira-Formosinho (informação verbal)⁴², “a declaração por parte do investigador, de crenças, compromissos e interesses é um princípio ético essencial”.

Ao ser iniciada a pesquisa empírica junto às crianças, em 2015, houve uma conversa na qual lhes foi dito que, a partir daquele momento, os encontros de contação de histórias passariam a ser filmados pelo telefone celular, objeto esse que estaria sempre posicionado em um local específico da sala. Foi exposto que aquelas gravações seriam feitas porque eles (os meninos e meninas) falavam coisas interessantíssimas durante as histórias e, por isso, a professora-pesquisadora queria registrar e guardar consigo tudo o que dissessem.

É importante destacar que, do modo como foi conduzida essa conversa, não se buscou o consentimento das crianças – esse foi pressuposto – e, por fim, elas foram apenas avisadas. Do mesmo modo como não lhes foi solicitada uma autorização inicial, essa não foi renovada, como seria ético de ser feito, na medida em que mudamos a todo instante, e, portanto, autorizações muitas vezes demandam renovação, não bastando a adesão inicial. Apesar disso, buscou-se a permissão dos pais⁴³, para os quais foi enviada uma carta na qual informava-se sobre a pesquisa a ser realizada e solicitava-se a autorização dos mesmos para o uso das falas de seus filhos para fins acadêmicos.

Uma segunda questão a ser problematizada com relação à ética, tanto na pesquisa como na ação pedagógica, envolve o planejamento do percurso a ser

⁴² Fala proferida no contexto da disciplina “Pedagogias Participativas”, oferecida por Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho em maio de 2017 na Faculdade de Educação da USP.

⁴³ Concedida por meio do “Termo de Consentimento dos Pais”, presente no Apêndice B.

trilhado junto aos meninos e meninas pesquisados. Uma investigação *com* crianças, que era o que se imaginava estar realizando – não *para* e nem *sobre* crianças –, envolve um planejamento solidário para uma aprendizagem solidária (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2015). E, para isso, é necessário que haja o compartilhamento de poder com elas e a suspensão da diretividade do adulto. Isso, no entanto, não ocorreu na experiência aqui relatada. Os encontros eram planejados de maneira solitária, com o suporte apenas da coordenação pedagógica da escola, sem consultar as crianças com relação ao que lhes poderia interessar. Mais uma vez, houve uma pressuposição do que poderiam ser seus interesses.

O planejamento solidário é um recurso valiosíssimo na medida em que

cria [...] momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve. O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si. (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2015, p.23)

Conforme dito pelos autores (Id., Ibid.), ao ser dada a oportunidade de a criança escutar à si mesma, ela é capaz de “definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões” (p.23), ao mesmo tempo em que a educadora passa a “incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (p.23-24).

Uma terceira questão ética a ser destacada envolve o respeito aos compromissos estabelecidos com as crianças, ou seja, a responsividade com elas. É preciso, para isso, dar retorno aos pesquisados. Não apenas no momento do término da pesquisa, mas durante todo o percurso trilhado. E, como dito pela professora Julia Oliveira-Formosinho (informação verbal)⁴⁴, faz diferença se esse retorno é dado para as crianças antes ou depois da defesa da tese ou dissertação. A diferença está na possibilidade de haver modificações no material produzido a partir da reação delas ao que lhes foi apresentado, a necessidade do adendo ou da supressão de uma informação ou imagem, dependendo do consentimento ou não das pessoas envolvidas.

⁴⁴ Fala proferida no contexto da disciplina “Pedagogias Participativas”, oferecida por Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho em maio de 2017 na Faculdade de Educação da USP.

Apesar de ainda estar aberta a oportunidade de dar um retorno às crianças com relação ao que foi produzido a partir de suas falas e da relação estabelecida entre elas e a professora-pesquisadora, a chance de realizar um compartilhamento contínuo – e o consequente ganho de qualidade e aprendizado ao longo do tempo – perdeu-se. Foi perdida, portanto, a possibilidade de transformação da prática - tanto docente quanto acadêmica - com mais organicidade e direção.

Ganhou-se agora, no entanto, consciência disso. Essa conscientização, tal como dito por Freire (2005), envolve pensar o que a educação praticada envolve em si mesma, o que ela envolve junto às crianças e o que envolve no pensamento sobre a formação dos profissionais que educam as crianças.

Conforme dito por Morin (1999), os métodos carregam ideologias. Por trás de cada ação do professor existe uma escolha e uma intenção, mesmo que ele não seja consciente disso. E essa intenção é composta de uma visão específica do que seja a criança e o que cabe a ela; da função da educação e da escola; e do que compete a um professor nesse contexto.

III. 3. C. Instrumentos de geração de dados

A quase totalidade dos encontros foi gravada em áudio, por meio de um gravador compacto simples; e/ou em áudio e vídeo, por meio de um aparelho celular com suporte de mesa. Houve, no entanto, encontros que não puderam ser gravados ou cuja gravação foi interrompida antes do término, em função de questões tecnológicas, como bateria e espaço de inserção de dados no aparelho; ou físicas, como o toque de uma criança na tela, não percebido pela professora, que por vezes fazia o vídeo parar de ser registrado.

A escolha de utilizar esses recursos citados foi devida à necessidade de que o processo ocorresse da forma mais natural possível - considerando a presença de um aparelho de gravação -, sem que houvesse a necessidade de pausas para fazer anotações durante os encontros. Devido a essas características, definimos o material gerado como material oral “contextualizado”, tendo em vista que ocorria naturalmente, em um local específico (LANKSHEAR e KNOBEL, 2004).

Com relação ao uso de registros em vídeo, Lankshear e Knobel (2004), em tradução livre, esclarecem que:

Vídeos capturam informação visual relevante que não pode ser captada por gravadores de áudio sozinhos, mas que pode incrementar o material apenas falado. Por exemplo, um vídeo pode identificar as pessoas falantes e capturar gestos que acompanham a fala, que dá entonação à fala, e possibilita destacar o sentido do material falado. (p.197)

Concordamos integralmente com essa afirmação. No contexto deste trabalho, ainda mais por se tratarem de momentos em que havia muito ruído, decorrente de falas simultâneas, o recurso da imagem foi de grande auxílio. O benefício foi tanto no sentido de facilitar a identificação do falante quanto no de elucidar o sentido impresso na sua comunicação oral, por meio da visualização de gestos, olhares e expressões faciais.

Mesmo nas ocasiões em que não houve esse registro direto, pudemos recorrer a um registro indireto, as anotações post facto, “[...] escritas de memória, depois de terminado o período de observação [...]” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p.152). Tais anotações estão presentes no diário profissional da professora-pesquisadora, que proveu uma descrição e reflexão sobre todo o processo vivido junto às crianças.

III. 4. A análise e interpretação dos dados gerados

A partir dos registros feitos em áudio e vídeo, citados anteriormente, os dados gerados foram então transcritos⁴⁵. A transcrição manteve as falas das crianças⁴⁶ tal como elas ocorreram, mas algumas falas da professora pesquisadora foram resumidas para apenas dar o contexto da história sendo contada, em vez de serem reproduzidas palavra por palavra. Como o foco não era a contação da história em si, mas as falas dos meninos e das meninas e o contexto em que ocorriam ao longo

⁴⁵ Alertamos que, em vista da quantidade de eventos transcritos – 140 episódios – ter gerado um material muito extenso para ser compartilhado integralmente junto a esta dissertação, optamos por apenas expor aqui uma amostragem dessa transcrição, delimitada aos encontros realizados no 1º semestre de 2015. Tanto esse conteúdo quanto os diários profissionais da professora-pesquisadora relativos a esse mesmo período podem ser conferidos no Apêndice C.

⁴⁶ A respeito das falas das crianças expostas neste trabalho, pontuamos duas questões relevantes. A primeira é a de que os seus nomes foram substituídos por outros, a fim de preservar sua identidade. A segunda envolve a referência que segue logo abaixo dos diálogos transcritos: foram identificados, entre parênteses, a turma da qual fazia parte a ou as crianças envolvidas no diálogo e a história que estava sendo contada naquele momento.

dos encontros, deu-se prioridade ao registro dessas últimas, não havendo, portanto, uma transcrição integral dos mesmos.

Honan *et al.* (2000) dizem que “transcrições não são representações neutras sobre aquilo que foi dito e como foi dito. Uma transcrição é uma representação da visão, modo de pensar e orientação teórica do pesquisador”. Dessa forma, selecionamos para transcrever unicamente aquilo que estava alinhado com o intuito inicial da pesquisa, ou seja, a forma como se estruturam e qual o conteúdo das falas das crianças no contexto de uma contação de histórias. Consequentemente, não foram transcritas as narrativas ocorridas em momentos anteriores à história ter início, como por exemplo, quando as crianças se organizavam em roda para dar-se início ao encontro.

Em certos momentos houve dificuldade para compreender a fala de algumas crianças, o que pode ter causado prejuízos para a pesquisa, pressupondo a intenção de recolher a fala de todos. Lankshear e Knobel (2008) expõem essa fragilidade da pesquisa com gravações em vídeo, dizendo que:

Há sempre limitações envolvidas na gravação em áudio de dados verbais contextualizados. Por exemplo, é impossível coletar toda a conversa que ocorre em sala de aula, reunião, evento recreativo ou outro local. O fluxo e refluxo da linguagem falada nesses contextos nem sempre está diretamente relacionado ao principal fluxo de interação na atividade ou evento [...].
(p.169)

Concluída a transcrição, o material resultante foi analisado, lendo-se fala por fala das crianças e procurando classificá-las de acordo com os atributos narrativos levantados na pesquisa de Gomes (2005). Essas, identificadas pela autora na obra de Bruner (1974; 1978; 1986; 1987; 1990b; 1990a; 1997a; 1997b; 1999; 2001; 2003) foram as seguintes: subjetividade; estrutura não canônica; fio da história / ciclo hermenêutico; indiferença à realidade; dramatismo; outras linguagens; leitura de imagens; domínio da linguagem/sequencialidade; o adulto como mediador; protagonismo; esquematização; atribuição de significado; texto virtual; psicologia popular; cultivo de hipóteses/polissemia; metacognição; e intertextualidade.

Na presente dissertação acrescentamos e rejeitamos algumas categorias - a partir da sistematização criada por Gomes (2005) - conforme o que julgamos

necessário dentro do contexto que nos foi apresentado. Por um lado, não chegamos a abordar a temática da “leitura de imagens”, que tratava das ilustrações dos livros infantis, em razão de não termos trabalhado com esse tipo de recurso; e também não incluímos o debate sobre “metacognição”, devido a esse tema não ter ganhado destaque durante a pesquisa empírica. Por outro lado, somamos “imagens internas” (MACHADO, 2015) ao campo da “subjetividade”, em função da importância desse tema à contação de histórias e do caráter intrinsecamente subjetivo das mesmas; e acrescentamos as categorias “metáfora” (EGAN, 2002) e “estruturação binária” (BRUNER, 1986) à análise do material empírico em decorrência da alta incidência dessas duas na pesquisa realizada.

Após a referida classificação, houve o esforço de interpretar os conteúdos da pesquisa empírica à luz da base teórica apresentada. Por fim, as categorias abordadas foram as seguintes, agrupadas conforme a semelhança que apresentavam umas com as outras: subjetividade (em que também se insere o conceito de “protagonismo”, “imagens internas” e “outras linguagens”); compreensão da estrutura narrativa e quebra da canonicidade (estando previstas as categorias “círculo hermenêutico”, “atribuição de significado”, “dramatismo”, “domínio da sequencialidade” e “independência da realidade”); intertextualidade e metáfora (fazendo parte desse segmento também o “texto virtual”, a “polissemia” e a “esquematização”); e, por fim, a estruturação binária. Todas elas serão devidamente explanadas no Capítulo IV.

Entendemos aqui análise e interpretação conforme elucidação feita por Lankshear e Knobel (2008):

Análise diz respeito a descobrir o que há ‘dentro’ dos dados que coletamos que nos parece importante, e interpretação tem a ver com dizer o que isso ‘implica’ ou ‘significa’ para a questão ou o problema [...]. Envolve buscar direções e tendências, padrões e regularidades nos dados, assim como o que pareça tratar-se de exceções e variações [...]. (p.39)

O diário profissional da professora pesquisadora também foi utilizado, com o intuito de nos alimentar de informações ou sobre encontros não registrados em áudio/vídeo ou sobre o processo de mediação do adulto.

Depois de feita essa primeira análise e interpretação, houve uma segunda fase, em que se procurou identificar quais temáticas eram mais abordadas e problematizadas nas falas das crianças, a partir das contações de histórias. As mesmas foram: as representações sociais e/ou socioeconômicas, como a família, o ser criança e ser adulto, a riqueza e a pobreza; a diversidade de gênero e de etnia, assim como “o diferente”, protagonizado pela morte, pelos povos indígenas e as pessoas com deficiência; e, por fim, o juízo moral relativo ao que é o bem x o que é mal.

Apesar da amplitude dos conteúdos tocados pelos meninos e meninas, é necessário pontuar que não desejamos atribuir um caráter generalizante aos resultados obtidos. Muito provavelmente, os contos escolhidos e narrados pela professora-pesquisadora tenham delimitado as possibilidades de temas que foram levantados pelas crianças. Fossem outras histórias as selecionadas, de outros gêneros narrativos, de outras origens, talvez fossem também outras as problematizações feitas.

IV. Resultados e discussão

Dada a estranheza provocada pelo que os meninos e meninas comentavam durante os encontros de contação de histórias, este trabalho se propôs a explorar a matéria da qual a fala infantil é composta, tanto no modo como ela é veiculada – seus atributos narrativos –, sobre o que trataremos na primeira parte deste capítulo; quanto no seu conteúdo – os temas mais problematizados e os vieses de leitura das crianças sobre os mesmos –, o que será abordado na segunda parte do mesmo.

É necessário destacar que as problematizações feitas pelas crianças durante a pesquisa nos é útil apenas a título de exemplo. Não podemos assegurar que, fossem outros contos os escolhidos, não seriam então levantadas outras temáticas ou, ainda, não haveria outro tipo de percepção sobre o mesmo assunto quando abordado de maneira distinta. Temos clareza que a escolha das histórias contadas já apresenta um determinado viés, uma leitura da própria professora sobre aquilo que é relevante de ser tratado junto aos meninos e meninas.

A contação de histórias acaba sendo mais do que um pano de fundo para as falas que serão aqui analisadas. As narrativas apresentadas às crianças exerceram um papel catalisador para a formulação de questionamentos e hipóteses sobre questões que de algum modo já despertavam o seu interesse e sobre as quais elas já possuíam algum conhecimento prévio, advindo da Psicologia Popular (BRUNER, 1997a) ou mesmo do Inconsciente Coletivo (JUNG, 1976).

A fonte da qual as crianças se alimentam para fazer as suas leituras do mundo é toda a sorte de manifestações e veículos da cultura: publicidade, jogos, novelas televisivas, desenhos animados, programas radiofônicos, cinema, teatro e literatura⁴⁷, apenas para citar os mais relevantes. Nesta pesquisa, as histórias contadas nos encontros suscitaram nos meninos e meninas conexões com experiências anteriores próprias ou advindas dessas referidas fontes. Conexões essas que pudemos ter conhecimento na medida em que oferecemos espaço para que eles verbalizassem aquilo que surgia em suas mentes ao longo da escuta dos contos.

⁴⁷ Dados coletados em entrevista realizada junto às crianças pesquisadas em junho de 2016.

IV. 1. Atributos narrativos

IV. 1. A. Subjetividade

Um aspecto essencial da nossa relação com a narrativa é o seu caráter subjetivo. Como a todo momento nós vamos além das informações que recebemos (BRUNER, 1974) – interpretando-as de acordo com nossas percepções e com a cultura em que estamos inseridos - em alguma medida, nossas falas sempre estarão carregadas de subjetividade.

Da mesma forma, as crianças, ao longo dos encontros de contação de histórias, frequentemente levavam elementos da sua própria realidade para o contexto dos contos. O que se sente e percebe a cada passagem da narrativa, o que causa entusiasmo ou faz sentir medo, o desejo de se colocar na pele de determinado personagem... Tudo isso faz parte do campo subjetivo, decorre do modo como cada um dá sentido à experiência:

Ao relatar como foi uma experiência de ouvir determinado conto, cada pessoa mostra que ouviu “um” conto: o seu. Algumas coisas chamam atenção, outras não. [...] o conto estabelece uma conversa entre a sua forma objetiva – a narrativa – e as ressonâncias subjetivas que desencadeia, produzindo um efeito particular sobre cada ouvinte. (MACHADO, 2015, p.43)

Na história do folclore brasileiro “Sopa de Pedra” (GUIMARÃES, 1999), a personagem de uma senhora conhecida por ser avarenta rendeu uma série de comentários por parte das crianças. Ao dizer que ela não dava nada a ninguém, nem ao menos dizia “bom dia”, diversas crianças se mobilizaram para dizer que dão “bom dia” para os seus pais, outro compartilhou sobre a recente separação dos seus e um terceiro comentou sobre o nome de sua cachorra, “Chia”, cujo som parecia com “bom dia”. Durante a contação de “O Cesto da Vovó” (MUTÉN, 2008a), Benício (turma 1) fez um comentário comparando a avó da história com a sua própria: “e *ela ficava em casa enquanto o papai chega, né? Igual a minha vó*”.

Ao longo da contação de “O Ganso de Ouro” (ESTÉS, 2005a), houve uma conversa interessante, em que se estabelecia um paralelo entre o lenhador,

personagem da história, e aspectos do cotidiano das crianças naquele momento: a queda e o corte de árvores na cidade de São Paulo.

Pesquisadora:	O pai deles era lenhador e ficava na floresta cortando lenha com o seu machado.
Carla:	<i>Ele faz isso pras árvores não ficarem entortando.</i>
Flávia:	<i>Na minha casa tem uma árvore que foi cortada faz pouco tempo, eu vi.</i>
Douglas:	<i>Na casa do meu avô uma árvore foi cortada, mas eu não vi a parte de baixo.</i>
Túlio:	<i>Cortaram uma árvore que tava perto da minha casa porque ela já tava velha.</i>
Raoni:	<i>Um dia eu tava andando de carro e uma árvore tava no meio do caminho. Alguém cortou e não percebeu que caiu na rua.</i>
Cecília:	<i>Sabia que eu já vi um assalto da polícia? Um ladrão queria entrar no prédio.</i>
(Turma 1 – O Ganso de Ouro)	

Tal compartilhamento, feito pelas crianças, de questões que lhes são particulares, a partir da contação de histórias, pode ter origens diversas. Uma delas envolve o fato de, como diz Tfouni (1995), o discurso narrativo ser, por si só, um espaço privilegiado para a subjetividade, na medida em que oferece um lugar para que o sujeito do discurso fale de si mesmo, de suas relações, conhecimentos e experiências, organizando sua simbolização particular. Para além disso, a ficção promove um ambiente distanciado do “aqui e agora”, uma rede de segurança a qual permite que a criança fale de si mesma de uma maneira segura e aparentemente descomprometida (CARREIRA, 2000).

Situações como essa, em que a criança compartilha algo de sua vida que se relacione com a história, ocorreram ao longo de toda a pesquisa empírica. Mas, a título de exemplo, durante a contação de “O Cavalinho das Sete Cores” (CORZO, 1995), Gilda (turma 4), no momento em que se falava sobre os cavalos entrando no quintal do “Seu Izidoro”, recordou dos cavalos da fazenda de seu pai: “*É tipo um dia na fazenda do meu pai, tinha um monte de cavalo, assim, que ia pra lá, pra cá...*”. No mesmo conto, ao ser mencionado o uso da folha de urtiga para um personagem

manter-se acordado, a mesma menina comenta lembranças da sensação causada pela planta: *“tia, tem um lugar que eu vou que tem um escorregador que tem um monte de plantinha que coça muito, coça, coça e não para de coçar”*.

Outro ponto percebido na pesquisa empírica foi o de que, quando as crianças encontram uma conexão entre o que ocorre na narrativa e as suas próprias vidas, a história assume um tom de veracidade. Isso ocorreu durante a contação de “A origem das histórias” (GÖTTING, 2007) na qual, em razão de haver um marimbondo tanto no conto quando na piscina de sua casa, Jéssica (turma 4) conclui que aquilo deve ter ocorrido na realidade: *“Acho que essa história existe mesmo, acho que o marimbondo do Nyame fugiu e foi lá pra minha piscina”*.

No fim dessa mesma narrativa, o personagem Kwaku – na figura do herói – consegue reaver as histórias roubadas no início pelo rei Nyame, e as leva de volta para o seu povo dentro de um baú. Ao fim do encontro com as crianças, a professora mostra a elas o baú em que estariam guardadas aquelas histórias. Dentro dele, pequenos papéis dobrados, contendo as falas das meninas e meninos nos recontos feitos durante o 1º semestre. Ao se deparar com essa surpresa, Gilda (turma 4) exclama: *“São as nossas histórias! Então quer dizer que esse rei existe!”*.

As crianças podem evocar processos significativos de identificação com as histórias que se relacionam com a sua vida cotidiana (BRUNER, 1997b). Uma demonstração clara disso ocorre quando elas tomam para si as histórias contadas, inserindo a si mesmas como protagonistas da narrativa, tal como quando - após a professora contar “Sopa de Pedra” (GUIMARÃES, 1999) e outros breves contos do personagem Pedro Malasartes - uma criança narrou uma história protagonizada por ela própria, mas com inspiração clara em uma das que foram contadas, no caso a conhecida como “Malasartes e o Passarinho”:

Pesquisadora: É, esse Pedro é muito malandrinho...

Marília: *É, mas ele é esperto, igual eu. Sabia que um dia ‘tavam’ querendo me pegar pelas orelhas, daí eu fiz cocô no chão e daí eu pus no meu chapéu e ele pôs a mão e grudou a mão dele?*

(Turma 3 – Sopa de Pedra)

Essa experiência nos fez lembrar de Labov (1972). Esse autor entende o autoengradecimento como um dos principais objetivos de quem conta uma história e identifica a narrativa de experiência pessoal, na qual ele próprio - narrador personagem (BAL, 1985) - se envolve em uma situação perigosa ou inesperada, como o modo mais comum de alcançar tal objetivo.

Podemos também considerar os estudos de desenvolvimento moral de Piaget (1994), os quais afirmam que crianças com menos de 6 anos de idade não fazem distinções claras entre si mesmas e os outros, ou seja, entre o seu pensamento e acontecimentos externos, atribuindo realidade objetiva a acontecimentos mentais internos. O autor esclarece tal ponto ao dizer que “o indivíduo começa a compreender tudo e tudo sentir a partir de si próprio, antes de distinguir o que pertence às coisas ou às outras pessoas e o que resulta de sua perspectiva intelectual e afetiva particular” (p.297).

Quando uma narração é bem-sucedida, as palavras que chegam aos nossos ouvidos vão gerando uma sequência de imagens internas que, combinadas, compõem uma espécie de filme em nossa mente. E é interessante que, durante uma contação de histórias, mesmo sendo escutadas exatamente as mesmas palavras por todos, serão criadas por cada ouvinte imagens subjetivas. Isso porque o entendimento de cada termo, expressão, e mesmo do conto como um todo, dependerá das experiências anteriores do interlocutor, relacionadas àquele conteúdo específico.

A particularidade dessas imagens e sua relação intrínseca com a comunicação humana é bem descrita por Egan (2002):

Uma consciência curiosa do desenvolvimento da linguagem foi a descoberta de que as palavras podem ser usadas para evocar imagens nas mentes dos que as ouvem e de que essas imagens podem ter um efeito tão forte e emocional quanto os próprios eventos reais. Essas imagens mentais são diferentes de qualquer coisa com que estejamos familiarizados. Imagens mentais são, afinal, mesmo quando estiverem mais próximo de quase-retratos, bem diferentes do que vemos com nossos olhos. (p.90)

Já Machado (2015) estabelece uma conexão direta entre a geração de imagens internas e uma aprendizagem significativa:

Quando aprendemos, essa aprendizagem é significativa se conversa com nossa história pessoal, quer dizer, é produto de uma ação conjunta de pensamento, sentimento, percepção, intuição e sensação. Tudo isso junto realiza uma forma, uma imagem interna ou um conjunto delas. (p.54)

Ainda segundo a autora, a escuta e leitura de contos tradicionais possibilita “nutrir, despertar, valorizar e exercitar o contato com imagens internas” (p.55), abrindo oportunidades ao questionamento das crianças. Na nossa pesquisa empírica - na qual o foco dado foi justamente esse último -, por mais que imagens internas fossem geradas a todo o momento pelos meninos e meninas, eles as externalizavam geralmente ao perceber algum conflito entre o que fora imaginado por eles e pela professora-pesquisadora. Podemos ver isso durante a contação de “O Cavalinho das Sete Cores” (CORZO, 1995), abaixo.

Pesquisadora: Foi o que ele fez. Chamou: “Cavalinho, Cavalinho das Sete Cores!” O Cavalinho apareceu, tirou o José lá de dentro, o José agradeceu e saiu correndo de novo atrás dos irmãos.
Gilda: *Ele não chamou o cavalinho para ele poder subir em cima e o cavalinho sair correndo?*
(Turma 4 – O Cavalinho das Sete Cores)

Foi possível notar o quanto as crianças ficaram envolvidas quando, na mesma história citada acima, o personagem José estava à procura do anel da princesa e, a cada lugar que chegava, eles questionavam “*lá que ‘tava’ o anel?*” ou mesmo afirmavam “*aí que tinha o anel!*”, demonstrando visualizar, de alguma forma, a existência do objeto *anel* nos ambientes descritos.

Diversas vezes, as crianças também faziam perguntas a fim de melhor compor as suas imagens internas:

Silvia: *Ela botava [o anel] nesse aqui?* (mostrando o dedo indicador)
Silvia: *No casamento ele tava com roupa de príncipe?*
(Turma 4 – O Cavalinho das Sete Cores)

Breno: *Mas a garrafa tava fechada, né? Senão derrama.*

Em outros momentos, eles chegavam a brincar com a possibilidade de criar uma imagem mental compartilhada entre todos, como ocorreu na contação de “O Ganso de Ouro” (ESTÉS, 2005a) no momento em que o personagem do rei lança ao “João Bobão” uma série de desafios. Como nessa oportunidade Nilton (turma 2) estava fazendo o papel do rei, a professora-pesquisadora pergunta a ele o que mais solicitaria a João, ao que o menino responde com o pedido de que esse personagem pulasse um vulcão. Lúcio, tendo imaginado no espaço da sala a localização dessa estrutura geológica, e ao ver a professora andar pelo ambiente, faz o alerta de que ela não poderia pisar em tal lugar, considerando-se que lá haveria lava.

Pesquisadora: E aí, rei, o que você pediu mais para o João?

Nilton: *Você agora tem que pular um vulcão!*

[...]

Pesquisadora: Ele andou muito, passou por muitos caminhos...
(caminhando pela sala)

Lúcio: *Não! Tinha lava aí!*

(Turma 2 – O Ganso de Ouro)

Ao ser contado “O Pequeno Polegar” (ESTÉS, 2005b), ocorreu algo semelhante. Logo no início da história, o personagem principal – um menino que tinha o mesmo tamanho de um dedo polegar -, a fim de conduzir o cavalo de seu pai até o estábulo, sentava-se dentro da orelha do animal e ia dando-lhe direções. Paulo imaginou que, em razão do “Polegar” ser bem pequeno e estar dentro da orelha de um cavalo, não conseguiríamos escutar aquilo que ele viesse a falar. Por isso, solicita à professora que faça com que esse personagem fale de forma inaudível na passagem mencionada.

Paulo: *Tia, fala mais baixo.*

Pesquisadora: Ân? Por quê?

Paulo: *O polegar tava falando na orelha do cavalo.*

Pesquisadora: Assim? (falando bem baixo)

Paulo: *Não, mais baixo. Pra gente não escutar nada.*

(Turma 1 – O Pequeno Polegar)

Uma outra potencialidade das imagens internas é o seu auxílio no cultivo de hipóteses pelas crianças, tal como ocorreu durante a contação de “O Homem Jacaré” (REI, 1996), quando tais visualizações subjetivas puderam alimentar uma série de cenários possíveis:

Pesquisadora: De um lado do rio os homens tomavam banho e do outro lado do rio, as mulheres. Mas bem no meio do rio tinha um tornado que fazia a água ficar girando com muita força, e ninguém podia atravessar de um lado para o outro, senão se afogava.

Crianças: *Não!*

Luiza: *Mas tia, lá tem um chãozinho, né?*

Pesquisadora: Lá no meio não.

Luiza: *Mas do lado, um chãozinho do lado!*

Pesquisadora: Tinha chão de um lado do rio e do outro lado do rio, mas no meio era água.

Luiza: *Eles podem andar no chãozinho, e depois chegar lá e...*

Pesquisadora: Sabe o que dava pra fazer? Construir uma ponte!

Luiza: *Mas como, tia? Tem que entrar lá pra poder fazer aquilo!*

Pesquisadora: Hum... Não sei então como ia dar...

Isis: *E se ele desse um pulo por cima do furacão?*

Pesquisadora: Mas aí teria que ser um super pulador, né?

Caio: *Mas ele poderia colocar molas nos pés!*

(Turma 4 – O homem jacaré)

A subjetividade da fala infantil, manifestada em suas imagens internas, não se resume, porém, apenas ao conteúdo daquilo que comunicam as crianças, mas também nas suas formas de se expressar. Porque ao se comunicar, ela não se fixa apenas na voz, o corpo inteiro fala. Malaguzzi (in EDWARDS *et al.*, 1999)⁴⁸ expressa com grande delicadeza sua percepção a esse respeito na poesia “Ao contrário, as cem existem”:

⁴⁸ Grande defensor da liberdade da criança em expressar-se por meio das mais variadas linguagens, Loris Malaguzzi é largamente conhecido pela criação da filosofia educacional de Reggio Emilia e pela participação, junto à comunidade de pais e administradores locais, do nascimento e construção da rede municipal de creches e pré-escolas de Reggio Emilia, cidade localizada ao norte da Itália (Reggio Children, 2016).

A criança/ é feita de cem./ A criança tem/ cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/ de jogar e de falar./ Cem, sempre cem/ modos de escutar/ as maravilhas de amar./ Cem alegrias/ para cantar e compreender./ Cem mundos/ para descobrir. Cem mundos/ para inventar./ Cem mundos/ para sonhar./ A criança tem/ cem linguagens/ (e depois, cem, cem, cem)/ mas roubaram-lhe noventa e nove./ A escola e a cultura/ separam-lhe a cabeça do corpo./ Dizem-lhe:/ de pensar sem as mãos/ de fazer sem a cabeça/ de escutar e de não falar/ de compreender sem alegrias/ de amar e maravilhar-se/ só na Páscoa e no Natal./ Dizem-lhe:/ de descobrir o mundo que já existe/ e de cem/ roubaram-lhe noventa e nove./ Dizem-lhe:/ que o jogo e o trabalho/ a realidade e a fantasia/ a ciência e a imaginação/ o céu e a terra/ a razão e o sonho/ são coisas/ que não estão juntas./ Dizem-lhe:/ que as cem não existem./ A criança diz:/ ao contrário, as cem existem.

Sim, as cem existem. Por mais que os adultos procurem restringir e impor condições sobre a maneira das crianças se expressarem, felizmente elas seguem manifestando a si mesmas e se comunicando a partir de toda sorte de linguagens que tiverem à sua disposição: corporal, musical, dramática, plástica... Elas resistem.

Durante a pesquisa, com frequência as crianças fizeram uso de outras linguagens, que não a oral, para se expressarem. Fosse por gestos, para imitar um cavalo trotando, movimentos de nadar, de plantar uma muda, o modo de um animal andar; ou fosse para testar a expressão facial e corporal de um dado personagem, as manifestações sempre vinham acompanhadas da fala “ele/ela fazia assim, ó!”.

O movimento corporal teve destaque dentre as formas de expressão das crianças pesquisadas e isso não se trata de um fato isolado. Vygotsky (1998a) menciona que as ações gestuais são características das idades precoces - principalmente entre zero e seis anos -, diminuindo sua incidência ao mesmo tempo em que a fala passa a predominar. Podemos entender, desse modo, que os meninos e meninas que participaram da pesquisa empírica, por terem entre quatro anos e meio e cinco anos e meio de idade, encontram-se em um momento em que a fala e o gesto ainda seguem em uma parceria bastante relevante, um auxiliando o outro nos processos de significação, para, no decorrer dos anos, esse segundo ir gradualmente sendo prescindido como forma de comunicação.

A expressão musical também esteve presente. Um exemplo foi quando as crianças se referiram à história “Os Compadres Corcundas” (CÂMARA CASCUDO, 1986) a partir da canção cantada pelos bruxos no conto: “*aquela [história] da música*

que canta os dias da semana! Segunda e terça-feira vai e vem... quarta e quinta-feira meu bem". Podemos compreender também que a musicalidade não se resume a canções, mas também à sonoridade das palavras, com a qual as crianças sentem muito prazer em brincar (Chukovsky, 1963). Um exemplo se deu durante a contação da história "O filho do vento" (Barbosa, 2001), quando, ao ser mencionado o nome de um dos personagens, Caio (turma 5) exclamou, risonho: "Nakati, quase abacate!".

Juntamente com o gesto, a linguagem mais utilizada pelas crianças foi a dramática. Dramatizava-se o modo dos personagens interagirem entre si, simulando a fala dos mesmos, inclusive mudando a postura do corpo e o tom da voz, como na seguinte passagem do reconto de "O Homem Jacaré" (REI, 1996):

Pesquisadora:	E ele falou o que?
Marcos:	<i>"Nunca fala com a minha filha de novo!"</i>
Túlio:	<i>"Nunca mais você vai ver ela"</i>
Paulo:	<i>"Nunca mais você encontra aquele moleque!"</i>
	(Turma 1 – O Homem Jacaré – reconto)

Um outro exemplo do uso de uma linguagem dramática foi quando, enquanto era contado "O Cesto da Vovó" (MUTÉN, 2008a), as crianças começaram a intervir na história, alertando os personagens da mesma que a bruxa estaria vindo. Com espaços progressivamente mais curtos de intervalo entre as falas, era comunicado aos ouvintes que o momento de chegada da bruxa estaria cada vez mais próximo, até que uma menina tornou-se a própria bruxa. Isso denota um posicionamento da criança de ser personagem daquela história tanto quanto os que de fato o são, sendo capaz de inclusive interagir com eles.

Rebeca:	<i>A bruxa tá vindo!</i>
Rebeca:	<i>A bruxa tá chegando...</i>
Rebeca:	<i>A bruxa tá chegando...</i>
Lucio:	<i>Ela tá mais perto.</i>
Elisa:	<i>Ela tá mais perto ainda.</i>
Luan:	<i>Chegou!</i>
Rebeca:	<i>Ela bateu a cabeça na árvore.</i>
Nadia:	<i>Mas ela tá vindo.</i>
Rubia:	<i>Ela bateu a cabeça de novo.</i>

Rebeca: *Eu tô chegando, eu tô chegando!!!*

(Turma 2 – O Cesto da Vovó)

Tal como ocorreu nesta pesquisa empírica, em uma investigação de Tolstoi (in Vygotsky, 2003) “a criança não se limitava a fazer o seu relato, representava o seu papel e atuava como um protagonista do mesmo” (p.74). Para Vygotsky (2003), essa atitude de somar a linguagem teatral à narrativa, o que para alguns autores é chamado de sincretismo, faz parte da atitude criadora infantil - “os elementos de poesia, prosa e drama se unem em um só conjunto na obra da criança [...] [e são] uma das formas mais originais e fecundas da criação artística nessa idade” (p.74).

Como vimos, a subjetividade, alimentada pelas imagens internas e manifestada em formas diversas de expressão, é inerente à fala infantil. A escuta de histórias, desde que conte com o envolvimento da subjetividade da criança – no estabelecimento de conexões com o seu próprio mundo interno – possibilita a ela compreender as suas partes e seu todo, distinguir o seu gênero e reconhecer sua estrutura. Somente estando ciente disso que ela é então capaz de brincar com a canonicidade percebida, até mesmo de maneira independente da realidade. É sobre isso que trataremos a seguir.

IV. 1. B. Compreensão da estrutura narrativa e quebra da canonicidade

De acordo com Bruner (1991), uma narrativa apenas pode ser compreendida por meio do círculo hermenêutico, que corresponde à relação de sentido existente entre as partes e o todo de uma história. Diz-se “círculo” em virtude do caráter cíclico dessa compreensão: para que se entenda o todo é necessário ter domínio das partes, assim como elas apenas podem fazer sentido se analisadas a partir da narrativa integral. É justamente essa co-dependência parte/todo presente no ciclo hermenêutico “que faz com que as histórias fiquem sujeitas à interpretação, não à explicação” (Id., 2001, p.119).

Durante a narração da história “Sopa de Pedra” (GUIMARÃES, 1999) pudemos ter uma demonstração do entendimento das crianças a esse respeito:

Rian: *Ele pegou essas pedras porque ele ia fazer sopa de pedra e pôs na panela.*

Luiza: *Ele enganou a velhinha.*

Pesquisadora: Por quê?

Luiza: *Posso falar uma coisa? É que na verdade, ela achou que fosse de pedra, aí e aí ela deu tudo que ele pediu só por causa das pedras e aí ele jogou e a Maria ficou triste porque ele usou a comida dela.*

Pesquisadora: E a velhinha saiu correndo atrás do Pedro falando o quê?

Rian: *Pedro, vamos comer a sopa junto!*

Pesquisadora: Mas ela tava feliz ou tava brava?

Luiza: *Brava!*

Pesquisadora: Por quê?

Sara: *Porque ele jogou toda a comida.*

Luiza: *Porque o Pedro prometeu que ia dividir com ela.*

(Turma 4 – Sopa de Pedra)

Nesse caso, a compreensão das crianças foi possível a partir da combinação de informações presentes na história – como a de que a “velhinha” era avarenta – e da representação canônica da realidade – como a de que não se come pedra – com os fatos de, mesmo sendo pouco generosa, a senhora ter oferecido a Pedro diversos alimentos e temperos; e, mesmo sem ser possível comer pedra, Pedro estar fazendo uma sopa com esse elemento. Pôde-se supor, portanto, que a senhora, assim como Pedro, foram movidos por algum interesse particular.

Ao serem perguntadas do porquê a Dona Maria (“senhora avarenta”) teria agido daquela maneira, oferecendo seus alimentos ao personagem Pedro, dentre as crianças de sua turma, Roberto (turma 3) respondeu com precisão: *“Por que ele inventou uma sopa e ela ficou com vontade e deu um monte de comida”*. Tanto essa quanto a outra conclusão à qual as crianças de outro grupo chegaram - *“Ele tá enrolando ela!”* (Vânia, turma 5) - não seriam possíveis a partir da observação de um fato isolado.

Os meninos e as meninas, assim como já identificado por Bruner (1997b), são plenamente capazes de atribuir significado às histórias que escutam e àquilo que vivenciam, mas apenas depois de finalizada a experiência, quando constatarem a que gênero as mesmas pertencem. Esse processo de compreensão integral do texto e identificação do seu gênero é bem ilustrado por Egan (2002):

Sabemos que chegamos ao fim de uma história [...] quando sabemos como nos sentir com relação aos fatos que a compõem. [...] O instrumento refinado de que dispomos [para identificar uma boa história] é nossa reação emocional e o reconhecimento daquela satisfação peculiar que nos diz que uma história terminou, seja comédia ou tragédia. Podemos nos sentir alegres ou lamuriosos, exultantes ou angustiados, mas sabemos quando a história terminou. (Id. Ibid., p.94)

Os três comentários, ocorridos em dias e turmas diferentes, que seguem abaixo, dizem respeito a esse entendimento:

Isis: *Essa história é de amor?*
(Turma 4 - O Homem Jacaré)

Douglas: *É sempre assim, um [irmão] mais velho, outro do meio e outro mais novo.*
(Turma 1 - O Ganso de Ouro)

Elisa: *Todos os contos de fada têm bruxa.*
(Turma 2 - A Bela Adormecida)

Caio: *Alguém sempre consegue, nas histórias, nos filmes, então por isso é que ele vai conseguir*
(Turma 5 - A origem das histórias)

Nesses, pode-se perceber que as crianças tiram suas próprias conclusões a respeito de uma história partindo da compreensão do gênero ao qual ela pertence. Em “O homem jacaré” (REI, 1996), por se tratar de um conto em que um homem e uma mulher se apaixonam e fogem juntos no final, Isis subentendeu tratar-se de uma “história de amor”. A partir de “O Ganso de Ouro” (ESTÉS, 2005a), Douglas pôde encontrar semelhanças com outras histórias já conhecidas em que também há três irmãos. Já a narração de “A Bela Adormecida” (PHILIP et al., 2000b) favoreceu a constatação de Elisa de que “todos os contos de fadas têm bruxa”, tendo em vista as experiências anteriores dos meninos e meninas com esse tipo de narrativa, nas quais há sempre um personagem representante do mal – como pode ser a bruxa -

em contraposição ao bem. Nessa mesma direção, outra conclusão feita pelas crianças, por ser algo repetido exaustivamente nas narrativas que acessam, é o famoso “o bem sempre vence”, presente na conclusão feita por Caio.

As crianças têm capacidade de compreender a estrutura da história, a sequência dos eventos apresentados na trama (o começo, o meio e o fim), tendo compromisso não com o tempo cronológico, mas com o tempo dos personagens (BRUNER, 1997a). Temos em mente, porém, que tal competência não é inata, mas sim dependente da experiência cultural da criança, da frequência e da qualidade do seu acesso a um leque diverso de histórias (VYGOTSKY, 2003).

Como ilustração a isso, durante a contação de “O Cavalinho das Sete Cores” (CORZO, 1995), guiando-se pela repetição de acontecimentos que ocorria na história, pôde-se perceber na fala de Gilda uma clara compreensão do caminho narrativo da mesma:

Pesquisadora: E enquanto ele dormia...
Gilda: *Os cavalos chegaram.*
Pesquisadora: Sim! E destruíram a horta toda outra vez.
Gilda: *Aí ele veio, plantou um monte de planta, arroz, feijão, cenoura, pimenta...*
Pesquisadora: Isso!
Gilda: *E aquela é a parte que os cavalos chegaram comendo a planta, pisando...*
(Turma 4 – O Cavalinho das Sete Cores)

Já no diálogo abaixo, as crianças, ao identificarem a chegada do momento final da história, indicam-no enunciando “e eles se casaram” ou o inusitado “Parabéns pra você”, como uma espécie de finalização, similar ao “felizes para sempre”:

Pesquisadora: E chegando lá, o que ele fez?
Cibele: *O jacaré subiu em cima dele.*
Rebeca: *Não! A Roquelina que subiu em cima do jacaré.*
Cibele: *Eles estavam nadando lá. Eles tavam passeando lá.*
Benício: *E sabem para onde eles foram? “Parabéns pra você!” (cantando)*
(Turma 1 – O homem jacaré - reconto)

Pesquisadora: E quando a bruxa chegou colocou o quê?
 Lucio: O grampinho!
 Nadia: Aí ela virou um pombo!
 Rebeca: O pombo ele voou pra procurar o príncipe.
 Pesquisadora: E encontrou?
 Crianças: Sim!
 Lucio: E quando ele viu o grampo, ele tirou o grampo, aí virou uma princesa de volta.
 Rebeca: E eles se casaram!

(Turma 2 - As três laranjas mágicas)

A compreensão das crianças sobre a estrutura da narrativa vai, porém, muito além da percepção de início, meio e fim. Quando narram, as crianças organizam sua história incluindo atores, ação, meta, cenário, instrumento e mantendo foco em um problema específico a ser resolvido (BRUNER, 1997a). Podemos compreender melhor tal especificidade ao ter como exemplo o reconto coletivo da história “Os Compadres Corcundas” (CÂMARA CASCUDO, 1986):

*Era uma vez dois corcundas (**atores**), um rico e outro pobre. Um dia o pobre foi pra floresta (**cenário**) e ouviu uma música que era "segunda e terça-feira vai e vem, segunda e terça-feira vai e vem, segunda e terça-feira vai e vem" (**ação**). Era um monte de bruxos e bruxas cantando (**atores/problema**). Ele então fez um novo versinho (**instrumento**), que era "quarta e quinta-feira meu bem". A bruxa achou o versinho muito legal e tirou a corcunda dele e deu um saco (**ação**). Quando ele abriu o saco, ele viu que dentro tinha um monte de pedras preciosas. Então ele comprou uma casa, um cavalo e uma piscina (**ação**). Ele foi na igreja e encontrou o amigo corcunda dele. O corcunda rico foi e fez a mesma coisa. Ouviu a música e falou "sexta sábado e domingo e acabou" (**instrumento**). A bruxa não gostou do versinho. Ela ficou brava com ele porque nesses dias ela tinha perdido um monte de coisas. Então ela pegou a corcunda do pobrezinho e colocou em cima da corcunda dele (**ação**) e daí ele ficou muito pesado.*

(Turma 5 – Os compadres corcundas – reconto)

O entendimento da criança sobre a estrutura narrativa, o gênero textual e o círculo hermenêutico não faz com que ela fique restrita a seguir a canonicidade daquilo que lhe é exposto. Pelo contrário, o surgimento durante a história de algo

inesperado ou que se tenha motivo para duvidar – isto é, a quebra da canonicidade - é um dos itens essenciais a uma narrativa, sem a qual ela não seria justificada (BRUNER, 2001). Segundo o autor (Id, 2003), “a narrativa em todas as suas formas é a dialética entre aquilo que esperamos e aquilo que de fato acontece. Então, para ser uma história, algo imprevisto deve ocorrer” (p.15).

Observamos claramente as crianças exercitando tal violação durante um reconto da história “Sopa de Pedra” (GUIMARÃES, 1999):

Jéssica:	<i>O Pedro era um menino muito alegre e ele inventou uma sopa de pedra.</i>
Pesquisadora:	<i>E por que ele inventou essa sopa de pedra?</i>
Gilda:	<i>Pra Maria, que era a velhinha, dar umas coisas para eles comerem.</i>
Isis:	<i>O João conversou com os amigos, o Miguel, o Pedro, a Dona Bianca e o Dono Bianco. Eles conversaram e aí eles riram e aí eles fizeram uma sopa de cenoura e mexeram para ele e aí eles pegaram farinha e aí eles ‘fez’ um bolo e aí ele levou pra casa.</i>
Diogo:	<i>E aí ele pegou fogo e queimou toda a casa.</i>
Luiza:	<i>Aí ele pegou a panela pra colocar na cabeça.</i>
Pesquisadora:	<i>Panela na cabeça?</i>
Luiza:	<i>Porque ele deu comida pros outros e ficou com a panela na cabeça.</i>

(Turma 4 – Sopa de Pedra)

As crianças sentem um verdadeiro prazer com a alteração da função original dos objetos. Quanto mais conscientes da correta relação entre as coisas, mais cômica e divertida é a sua violação (CHUKOVSKY, 1963). De maneira similar à quebra da canonicidade, a fala dos meninos e meninas tem como um ponto característico a independência da realidade, ou seja, a circunstância de fatos reais e imaginários serem narrados da mesma maneira.

Podemos citar como exemplo um diálogo ocorrido durante a contação da história wapixana “A Árvore de Tamoromu” (LACOMBE, 2013):

Paulo:	<i>O índio, sabe o que ele fez em mim? Ele deu uma sopa esquisita com lagarto.</i>
Pesquisadora:	<i>E você encontrou ele onde?</i>

Paulo: *O índio apareceu lá na minha casa. Foi lá pra minha casa e me deu uma sopa esquisita com perna de lagarto.*
(Turma 1 – A Árvore de Tamoromu)

E também uma interação ao longo da narração do conto colombiano “O Homem Jacaré” (REI, 1996):

Marcos: *Sabia que quando eu durmo, meu pai vira jacaré, sabia?*
Pesquisadora: *Quando você vai dormir seu pai vira jacaré?*
Marcos: *Não, quando eu tô dormindo ele vira jacaré.*
Carla: *E quando você acorda?*
Marcos: *De dia ele já volta.*
Túlio: *Ele dorme jacaré?*
Marcos: *Dorme.*
(Turma 1 – O Homem Jacaré)

Chama a atenção a seriedade com a qual as crianças narraram esses episódios, tal como se de fato tivessem acontecido. Sobre isso, Bruner (1997a) compartilha que a narrativa

[...] pode ser ‘real’ ou ‘imaginária’ sem perder seu poder como história. Quer dizer, o significado e a referência da história guardam um relacionamento anômalo entre si. A indiferença da história à realidade extralinguística sublinha o fato de que ela tem uma estrutura interna ao discurso. Em outras palavras, a sequência das suas sentenças, e não a verdade ou falsidade de quaisquer dessas sentenças, é o que determina sua configuração geral ou enredo. (p.47)

As criações das crianças voltadas à quebra da canonicidade e à invenção de novos mundos possíveis não decorrem de germinação espontânea. São fruto do círculo da atividade criadora humana (VYGOTSKY, 2003), ou seja, provêm da combinação de dois elementos distintos: as suas experiências anteriores - próprias ou compartilhadas por terceiros - e outras narrativas, cuja fonte pode ser a contação de histórias, a literatura, o cinema, o teatro, a televisão, exposições de arte, entre outros. A essa capacidade de combinar referências diversas em uma mesma narrativa podemos dar o nome de Intertextualidade.

IV. 1. C. Intertextualidade e Metáfora

Durante a criação de suas narrativas, é facilmente reconhecível na fala das crianças a intertextualidade com histórias ouvidas e outras referências, principalmente do universo televisivo. Kishimoto (2007, p.263) nos traz um exemplo interessante, no qual a intertextualidade foi provocada por uma notícia de jornal sobre a matança de animais em um zoológico. Em uma escola de educação infantil do município de São Paulo, as crianças criaram uma história na qual um lobo mau de duas pernas (simbolizando o homem) matava outros animais, dentre eles, “o lobo do bem”, de quatro patas.

Na pesquisa empírica, as crianças, em diversos momentos, fizeram conexões entre as histórias a que estavam tendo acesso naquele momento com contos que ouviram durante os encontros semanais de contação de história já ocorridos, mesmo em anos anteriores. Um exemplo disso foi quando uma menina lembrou-se, durante a contação de “Sopa de Pedra” (GUIMARÃES, 1999), de outra história - “O menino das cinzas que venceu o Troll” (ASBJORNSEN e MOE, 2003), contada às mesmas crianças no ano anterior -, devido à existência de um elemento comum entre os dois contos.

Pesquisadora: O Pedro pediu à Dona Maria que pegasse dois pratos, duas colheres e uma concha.
Patrícia: *O que é uma concha?*
Pesquisadora: É como uma colher maior, mais funda e tortinha.
Patrícia: *Mas tia, sabe aquela história que você contou pra gente que tinha dois irmãos, que um foi pra floresta, aí um foi primeiro, voltou pra casa, outro foi, teve medo, outro foi, teve medo e aí ele cortou a mochila?*
Pesquisadora: Ah! É a história do Troll. Tem sopa também, né?
(Turma 5 – Sopa de Pedra)

Também, durante a contação de “O Bicho das Mil Peles” (GRIMM e GRIMM, 2015), uma criança sugere, fazendo referência a um trecho da história “A Bela Adormecida” (PHILIP et al., 2000b) - especificamente do momento em que a

princesa espeta o seu dedo no fuso -, que a princesa fure o dedo do seu pai para que ele durma e, dessa forma, ela se livre do problema que esse personagem lhe impunha na história.

Pesquisadora: Ela também pegou o fuso da roca, guardou dentro da caixinha e fechou. Sabe o que ela fez depois?

Gilda: *Ela pegou o fuso da roca e espetou o dedo do pai.*

(Turma 4 – O Bicho das Mil Peles)

Muitas outras situações de intertextualidade ocorreram. Durante a contação de “O Homem Jacaré” (REI, 1996), a peça de Shakespeare “Romeu e Julieta” foi citada por uma menina como referência do que seria uma história de amor. Já “O Corcunda de Notre Dame” (TROUSDALE e WISE, 1996), conhecido pelas crianças por meio da animação da Disney, foi lembrado por um menino a fim de descrever o que seria para ele um corcunda, quando questionado pela professora durante a contação de “Os compadres corcundas” (CÂMARA CASCUDO, 1986).

As novelas televisivas “Carrossel” e “Patrulha Salvadora”, exibidas pelo canal SBT, foram especialmente lembradas em razão do seu personagem Cirilo, que, por ser órfão de mãe, possuía uma madrasta malvada, assim como nas histórias “O Cesto da Vovó” (MUTÉN, 2008a) e “A Senhora Holle” (MUTÉN, 2008b), contadas durante a pesquisa empírica. O videogame Minecraft (PERSSON e BERGENSTEN, 2009) foi recordado por conta do cultivo de uma horta em “O Cavalinho das Sete Cores” (CORZO, 1995), em vista de que, no jogo, essa é uma das atividades possíveis de serem feitas pelo jogador. Entretanto, acima de todas as referências citadas pelas crianças, estão as histórias recontadas pela Disney, desde clássicos como “Branca de Neve”, até séries recentemente produzidas, como o desenho animado “Princesinha Sofia”.

Três contos narrados ao longo da pesquisa empírica - “A Bela Adormecida” (PHILIP et al., 2000b), “A Bela e a Fera” (PHILIP et al., 2000a) e “Aladim” (BRAGA, 2012) - possuem versão cinematográfica produzida pelos estúdios Disney. Esse fato fez com que, durante essas contações, as crianças tecessem uma série de comentários comparando filme e narração, destacando os aspectos divergentes entre os dois. Nessas oportunidades, a professora-pesquisadora explicou às

crianças que aquela história sendo contada era mais antiga que o filme – tendo inclusive servido de inspiração a ele - e, por isso, havia alguns elementos diferentes.

Alguns contadores de histórias, influenciados pelo pensamento de Bettelheim (1998), acreditam que os contos de fadas são mais adequados que outros gêneros na tarefa de auxiliar as crianças a entenderem a si mesmas e ao contexto que as circunda. Não negamos essa competência das histórias de tradição oral, mas tendemos a concordar com Corso e Corso (2006) quando dizem que “quanto mais alternativas ficcionais forem oferecidas a uma pessoa, mais instrumentos ela terá para elaborar seus dramas” (p. 165).

As histórias não terminam em si mesmas, possuem significados infinitos, que continuam seu caminho na mente do leitor ou daquele que as escuta, transmudando-se a partir das experiências e demais referências que se acrescentam a ela. A esse novo texto que se cria a partir da resignificação de uma narrativa anterior dá-se o nome de texto virtual.

Para Bruner (1997b), enquanto “o texto real permanece inalterado, o texto virtual muda quase de momento a momento no ato da leitura” (p. 7). De acordo com o autor, a criação do texto virtual depende dos significados de uma narrativa estarem em aberto. Para isso, necessita-se de três elementos: que o texto dê condições para que se façam pressuposições sobre ele; que haja sujeitificação - ou seja, que se consiga ver o que se passa na história pelos olhos dos personagens -; e que existam perspectivas múltiplas, para a captação de diferentes ângulos de uma mesma realidade.

Não faltam exemplos de pressuposições feitas pelas crianças, considerando que, ao se comunicar, elas somam as representações canônicas que possuem do mundo social às experiências gravadas em sua memória (BRUNER, 1997a), compondo impressões sobre aquilo que as rodeia. Isso posto, podemos observar, no diálogo abaixo, Caio (turma 3) pressupor que uma pedra amoleceria no forno, provavelmente em função da experiência prévia de observar que alimentos, mesmo muito rígidos, amolecem no forno:

Pesquisadora:	Ele cozinhou o macarrão, a cenoura e a batata até ficar tudo molinho...
Caio:	<i>E as pedras?</i>
Pesquisadora:	Pedra fica mole?

Caio: *Fica quando corta.*
 [...]
 Pesquisadora: Será que agora a pedra ficou mole?
 Caio: *Não, porque a pedra só fica mole se por ela no forno.*
 (Turma 3 – Sopa de Pedra)

Durante a contação de “O Homem Jacaré” (REI, 1996), ao ser mencionado que o pai da personagem Roqueline era um homem muito poderoso, Luiza (turma 4) logo pressupôs que o mesmo tinha poderes, provavelmente vinculando esse termo aos super-heróis e seus “superpoderes”. Já na narração de “O Cavalinho das Sete Cores” (CORZO, 1995), a mesma criança, na intenção de dizer que o irmão mais novo deveria buscar a ajuda do cavalinho mágico diz “*Ah! Então que tal ele chamar o gênio da lâmpada dele?*”, fazendo uma alusão a um personagem recordado por ser um “realizador de desejos”. Outra representação canônica ou uma pressuposição compartilhada por eles foi a de que um príncipe necessariamente possui uma espada, a qual deve ser usada para cortar plantas perigosas, como ocorreu em “A Bela Adormecida” (PHILIP et al., 2000b):

Pesquisadora: Então ele pegou uma laranja, cortou a casca da laranja, abriu a laranja no meio...
 Gilda: *Ele tinha uma faca junto?*
 Pesquisadora: Tinha, aqui no bolsinho dele.
 Gilda: *Então era uma espada!*
 Pesquisadora: Era uma faquinha pequenininha, senão ele não ia conseguir cortar a laranja direito. É muito grande a espada.
 Fábio: *E aí ele cortou a árvore com ela, né?*
 (Turma 5 – As três laranjas mágicas)

Já a prática da sujeitificação, citada como um dos elementos que levam à geração de um texto virtual, também ocorreu em diversos momentos durante a pesquisa empírica. Na história “O Brocado Maravilhoso” (PHILIP et al., 2000b), três irmãos, cada um em um momento distinto, na intenção de resgatar um bordado de sua mãe, têm de passar por uma bruxa, a qual lhes pede que retirem um dos seus dentes e depositem na boca de um cavalo de pedra, a fim de que ela então possa indicar o caminho correto a seguir. Os dois irmãos mais velhos se recusam a realizar a tarefa, ao contrário do irmão mais novo, que a aceita.

Talvez pelo fato de estarem perdendo os dentes de leite e, portanto, se reconhecerem de alguma forma no personagem, muitas das crianças ficaram perplexas com essa situação e puseram-se no lugar do irmão mais novo, imaginando as consequências de sua ação. Dois exemplos de falas que surgiram nessa ocasião foram: “Tia, pra arrancar os dentes do filho mais novo, sangrou um pouquinho, né?” (Luan, turma 2) e “Nossa! Caraca, isso vai ser muito dente, ele vai ter que pegar uma corda bem longa, aí a corda vai puxar, a porta vai puxar, puxar, vai puxar, aí a porta vai arrancar dois dentes dele num só dia?” (Gilda, turma 5).

Manifestações desse tipo também ocorreram em outras histórias, como em “Urashima Tarou” (CARRASCO, 2014). Nesse conto, uma tartaruga que estava sendo atacada por crianças na praia é salva pelo pescador Urashima. Como forma de demonstrar sua gratidão pela ajuda, ela se dispõe a levá-lo até o castelo da princesa Dragão, localizado no fundo do mar. No momento em que estava sendo descrito esse trecho, da viagem subaquática até o castelo, Fábio (turma 5) se põe no lugar da tartaruga e imagina, portanto, que ela não poderia respirar embaixo d’água, tendo em vista que ele próprio não consegue: “Como a tartaruga respira no fundo do mar? Ela consegue viver sem viver, consegue viver sem respirar?”. Do mesmo modo, em “Abiyoyo” (SEEGER, 1994), quando o mágico faz desaparecer o agasalho de um dos personagens, Iago (turma 4) diz: “ela congelou! Vai ficar doente!”.

Já a existência de perspectivas múltiplas, terceiro elemento citado como gerador de um texto virtual, acreditamos ser equivalente à polissemia. Conforme Pietro (1999), “a mesma narrativa pode conter muitas chaves para a compreensão de uma verdade” (p. 16). Fruto disso é o caráter polissêmico das narrativas, conforme exposto por Bruner (2001): “as narrativas e suas interpretações negociam significado e os significados são intransigentemente múltiplos: a regra é a polissemia” (p. 92).

De acordo com o autor, ao acolherem interpretações, sem que uma inviabilize a outra, as crianças colocam-se como construtoras de uma multiplicidade de mundos possíveis (BRUNER, 1997b; 2001). Os três diálogos abaixo, ocorridos em turmas distintas, ilustram bem essa capacidade polissêmica das crianças ao narrarem:

Flávia: *Era a mesma princesa, as três eram a mesma princesa!*

Gilda: *Eram a mesma, só que a bruxa colocou outro cabelo nela.*
 Caio: *Eu sei por que ela colocou!*
 Pesquisadora: Por quê?
 Caio: *Só pra poder enganar o príncipe.*
 (Turma 5 – As três laranjas mágicas)

Pesquisadora: Era uma vez...
 Paulo: *Um moço que trabalhava na feira. Ele vendia um monte de... ele vendia laranja.*
 Marcos: *Laranja com poção!*
 Pesquisadora: Laranja com poção mágica?
 Carla: *Eu acho que foi a laranja que fez ele virar jacaré!*
 (Turma 1 – O homem jacaré – reconto)

Tadeu: *Mas ele não ouviu os cavalos?*
 Pesquisadora: Não, ele continuava dormindo. No dia seguinte, o Isidoro ficou muito chateado por terem destruído a sua horta novamente.
 Luiza: *E agora? Vai acontecer tudo de novo e ele não tem mais filho pra poder cuidar então ele que vai ter que cuidar.*
 Rian: *Ou melhor! Todo mundo vai ficar lá na horta e vai ficar a noite inteira junto pra pegar todos os cavalos.*
 (Turma 4 – O Cavalinho das Sete Cores)

Nota-se que cada nova informação incorporada à história não anula nem desmerece a anterior, permanecendo todas compatíveis, uma servindo de “trampolim” para que a seguinte possa existir, compondo uma rica cultura infantil de pares, em que se cria e se preserva (CORSARO, 2009).

Como apontado por Chukovsky (1963), durante a primeira infância a criança prescinde de ser fiel a determinadas verdades – ou, em outras palavras, de ser coerente, sob um olhar adulto – e, por essa razão, brinca despreocupadamente com conceitos, criando fantasias e fazendo uso delas conforme sua vontade. Um exemplo disso, dado pelo autor, é o de uma menina de quatro anos que, no intuito de agradar tanto à sua avó, religiosa, quanto ao seu pai, ateu, disse: “Deus existe; mas, é claro, eu não acredito nele” (p. 26).

Outro exemplo da existência de perspectivas múltiplas deu-se durante o reconto de “As três laranjas mágicas” (PHILIP et al., 2000a), em que Rebeca

ressignificou o fim da bruxa, fazendo com que ocorresse o mesmo que se passou com a princesa. Já Luan gerou em seguida outro significado a partir disso, conectando a imagem do grampo a um fio de cabelo.

Pesquisadora: Quando o príncipe tirou o grampo da cabeça da pomba e ela voltou ao normal, aconteceu uma coisa com a bruxa?
Rebeca: *Aconteceu, ele pegou o grampo e foi na cabeça da bruxa e ela virou um pombo.*
Luan: *Ela virou um fio de cabelos!*
(Turma 2 – As três laranjas mágicas)

As falas das crianças com frequência pegam de surpresa quem as escuta, em razão das suas atribuições de significado geralmente serem distintas daquelas geradas pelos adultos. Na história “O homem jacaré” (REI, 1996), o personagem principal, após comer um prato de arroz com coco e um copo de rum era capaz de transformar-se em um jacaré. Na passagem abaixo, ocorrida durante a narração desse conto, a professora-pesquisadora não havia conseguido compreender a razão de o coco metamorfosear-se na cor do jacaré, conforme a sugestão de uma criança. A razão disso era Raoni ter uma imagem interna da fruta como sendo branca, em função da coloração da parte interior; ou mesmo marrom, pensando na parte externa de um coco maduro; mas não verde. Conforme por Cohn (2005, p.33), “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”.

Pesquisadora: E ele...
Rebeca: *Virou um jacaré!*
Benício: *O arroz virou os dentes.*
Raoni: *O que virou a cauda?*
Cibele: *O rum!*
Marcos: *O queijo virou o corpo.*
Douglas: *E as pernas?*
Raoni: *O coco virou a cor.*
Pesquisadora: O coco virou a cor?
Benício: *Sim, porque o coco é verde e o jacaré é verde.*
(Turma 1 – O homem jacaré - reconto)

Estiveram também presentes nas falas das crianças, durante os encontros, representações dos conselhos e alertas que recebem de seus pais e/ou cuidadores, como: “brincar com fogo é perigoso”, quando assistiam os curumins brincando junto à fogueira em “Território Indígena Panará” (TERRITÓRIO DO BRINCAR, 2015); ou “se balançar muito na rede, vomita”, durante a contação de “A Árvore de Tamoromu” (LACOMBE, 2013), em que havia uma cotia comilona que adorava se balançar de um lado para o outro em sua rede. Durante a história “O Bicho das Mil Peles” (GRIMM e GRIMM, 2015), quando contado que a rainha estava muito doente e ficando cada vez mais fraca, surge o seguinte diálogo, muito semelhante ao discurso “se não comer vai ficar fraca!”, frequentemente vindo de pais ou avós preocupados:

Gilda: *Mas ela não come, essa rainha?*
Pesquisadora: Comia, mas ela estava doente.
Gilda: *Mas se ela comia, como ela ficava fraca?*
(Turma 5 – O Bicho das Mil Peles)

Fez também parte das representações trazidas pelas crianças durante os encontros, a prática de fazer “unidunitê” para se escolher com qual príncipe a princesa iria ficar em “Os quatro irmãos habilidosos” (ESTÉS, 2005c), uma solução comum ao contexto infantil:

Pesquisadora: Como todos haviam feito algo para salvar a princesa, o rei decidiu que nenhum se casaria com ela. Será que foi a melhor decisão?
Tiemi: *Ó, podia fazer assim: tirar eles e fazer unidunitê.*
(Turma 3 – Os quatro irmãos habilidosos)

Uma das manifestações da intertextualidade é, aos nossos olhos, a metáfora, tendo em vista que também utiliza-se de uma referência anterior que se combina a um texto, para dar origem a uma nova narrativa. A metáfora é uma forma básica de pensamento discursivo, fundamental à linguagem (LÉVI-STRAUSS, 1964). Sua função essencial é a de estabelecer “uma nova relação entre ideias heterogêneas, de modo a acrescentar algo a ou a lançar uma nova luz sobre a coisa de que se está falando” (EGAN, 2002, p.83). Vemos uma nítida semelhança entre essa figura de

linguagem e o fundamento do círculo da atividade criadora humana (VYGOTSKY, 2003): criar algo novo a partir de dois elementos distintos.

Para nós, ela é uma ferramenta que nos habilita a compreender mais acuradamente o mundo que nos cerca, promovendo uma expansão do nosso universo conhecido. Dizemos isso por experiência própria. Em todos os momentos em que nos é demandada a compreensão de algo novo - uma emoção não assimilada, um objeto nunca visto antes ou mesmo uma situação cujo sentido ainda não foi desvendado – recorremos a elementos já conhecidos, já pertencentes ao nosso repertório. E, ao recorrer a eles, comparamos os dois - o novo e o já apreendido - criando significados. Diríamos, portanto, que a metáfora nos permite ser mais sábios, ao nos tornar mais competentes para compreender o mundo.

Egan (2002) defende que “a fluência na e o reconhecimento da metáfora pela criança bem pequena é algo que os educadores deviam achar crucialmente importante” (p. 83), afinal, como bem colocado por Aristóteles (2006), “palavras comuns só transmitem o que já sabemos; é da metáfora que melhor podemos aprender algo novo”.

Demonstrou-se, em investigação realizada por Gardner e Winner (1979), que crianças bem pequenas usam metáforas com facilidade e o fazem frequentemente: “o número mais elevado de metáforas adequadas era proporcionado pelas crianças do pré-escolar [...] [e] crianças de três e quatro anos criavam metáforas significativamente mais adequadas do que crianças de sete ou onze anos” (p.130).

Reforçando essa constatação, Chukovsky (1963) relata um caso em que uma menina de cinco anos, ao observar o céu anoitecendo pela a janela enquanto a mãe preparava tortas, a questiona sobre a origem das estrelas. Depois de alguns minutos, havendo uma demora na mãe em respondê-la, a própria criança responde: “Já sei como as estrelas são feitas! Eles fazem elas com o que sobra da lua!” (p. 29). Muito provavelmente, segundo o autor, tal conclusão veio da comparação feita por ela ao notar que a massa que estava sendo sovada deu origem tanto a uma grande torta como a outras pequenas tortinhas, com as sobras da primeira.

Na pesquisa empírica por nós realizada, pudemos colher alguns exemplos de uso de metáfora pelas crianças. Como no diálogo abaixo, registrado no diário profissional da professora, ocorrido durante a contação de “Os compadres corcundas” (CÂMARA CASCUDO, 1986):

Ao perguntar, antes de começar a história, se eles conheciam algum corcunda, ou se sabiam o que era, a maioria não sabia, mas alguns responderam coisas interessantes: "é como a corcova de um camelo", disse o Luan, e "é como se ele tivesse uma montanha nas costas", disse Benício, que também comparou formigas carregando uma folhinha a índios carregando uma tora de madeira.

(diário profissional - 20/03/2015)

Outro exemplo ocorreu na história "O Ganso de Ouro" (ESTÉS, 2005a). No momento em que era narrada uma cena em que se formava uma fila de pessoas, grudadas umas às outras, caminhando juntas pela cidade, um menino disse que aquilo seria "*tipo uma minhoca*". Durante uma conversa sobre os índios, após a visualização do vídeo "Território Indígena Panará" (TERRITÓRIO DO BRINCAR, 2015), um dos meninos estabeleceu uma relação entre a moradia dos indígenas e os acampamentos dos soldados durante um treinamento ou guerra: "[a oca é] *igual dos soldados se escondendo na floresta, mas não é, né? Porque essa é toda camuflada*" (Benício, turma 1).

Em todas as metáforas citadas acima, reconhecemos algo que Chukovsky (1963) já havia destacado décadas atrás: a qualidade gráfica. De acordo com o autor, "a maioria dos versos produzidos por crianças são repletos de imagens" (p.79), o que poderia ser especialmente útil como material de base para ilustradores.

Percebemos também um padrão desvelado por Steinbergh (1999):

apesar de haver crianças bem pequenas que às vezes usam a metáfora com a finalidade de nomear um objeto cujo nome real elas não sabem ainda, a maioria das crianças usa metáforas por uma razão: para transformar em um objeto de brincadeira, para comunicar similaridades observadas, para explicar algo mais claramente ou para brincar com palavras e sons. (p. 325)

Uma metáfora curiosa ocorreu durante o reconto da história "Ganso de Ouro", quando, ao narrar o casamento do personagem João Bobão com a princesa, uma criança substituiu o termo "casar" / "casamento" pela marcha nupcial, tradicionalmente utilizada nas cerimônias matrimoniais: "*e daí foi 'Tan tan taram, tan tan taram!'*". De acordo com Chukovsky (1963) as crianças tem prazer em falar pares rimados de

palavras e encaram isso como brincadeira. Além disso, segundo o autor, “é notável que sílabas rimadas proferidas pelas crianças sejam sempre melódicas. Sua musicalidade é atingida, primeiramente, por um fluxo incomum e então pela fluidez do som” (p. 147).

É também característico da criança pequena, de acordo com Egan (2002), um pensamento pertencente a um mundo “emocional, imaginativo e metafórico”: o pensamento poético. Destacamos aqui três comentários feitos pelas crianças em diferentes histórias, que podemos considerar serem fruto do sentir, do imaginar e do exercício da metáfora.

Durante a contação de “A Bela e a Fera” (PHILIP et al., 2000c), em meio a uma conversa em que as crianças comentavam sobre o caráter mágico do castelo da Fera, foi dito por uma criança:

Breno: *Eu acho que a chuva também é mágica, porque começa bem forte e depois vai diminuindo...*
(Turma 5 – A Bela e a Fera)

Fica nítida nessa fala a referência à percepção do som da chuva, inicialmente forte, para ir enfraquecendo aos poucos, tal como uma mágica que faz algo desaparecer paulatinamente. No uso da metáfora recorremos a fragmentos de memórias capturadas por todos os cinco sentidos: “a metáfora poética traz pensamento e emoção de uma maneira que pode ser visualizada, tocada, ouvida, provada e cheirada” (STEINBERGH, 1999, p.325).

Já no reconto de “O Cesto da Vovó” (MUTÉN, 2008a), houve um momento em que a bruxa fazia pedidos bem difíceis para as crianças da história cumprirem e, nesse contexto, um menino da turma sugeriu que a mesma pedisse para “fazer chover o céu”. Mais adiante no conto, um cachorro entregava às crianças um espelho que, ao ser jogado no chão, viraria um lago, a fim de que eles pudessem se proteger da bruxa. Nessa ocasião o menino faz, então, um novo comentário, estabelecendo paralelos entre o espelho e a água.

Douglas: *E ela pediu “faça chover o céu” e eles apertaram a nuvem?*
[...]
Douglas: *Porque o espelho significa água, que reflete.*
(Turma 1 – O Cesto da Vovó)

Soma-se aqui, a comparação entre elementos distintos por meio da percepção sensorial: o espelho e a água têm em comum a capacidade de “refletir”; e o uso da imaginação para criar novos mundos possíveis, como é o caso do “apertar a nuvem” para fazer chover. Isso nos faz recordar aquilo que Freud (1980) diz à respeito de escritores criativos:

ao brincar, toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada [...]; e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. (p.147).

Se é na combinação de diversos textos que a criança vai compondo a sua percepção a respeito do mundo, é por meio da categorização dessas informações que ela é capaz de organizá-las e torná-las passíveis de análise. Como já dissemos no capítulo II, as crianças tendem a polarizar o seu mundo perceptível em opostos, de modo a facilitar a sua compreensão do mesmo. Tal maneira de organizar o conhecimento dicotomicamente pode ser chamada de estruturação binária.

IV. 1. D. Estruturação Binária

Para Kishimoto *et al.* (2007, p.432), “a estrutura binária: bom/mau, certo/errado, presente nos contos e nas situações vividas pelas crianças, facilita a elaboração e expressão de significados por sua ordenação em duas categorias: pertencer e não pertencer”. Os contos tradicionais servem muito a esse propósito, na medida em que os heróis e heroínas neles presentes “enfrentam situações nas quais os valores humanos como coragem, liberdade, beleza, determinação e justiça subjagam o medo, a inveja, a covardia, a traição” (MACHADO, 2015, p.55).

Mas não somente nos contos tradicionais e em algumas obras da literatura infantil esse padrão está presente. Nas narrativas das próprias crianças, de algum modo derivadas dessas histórias (EGAN, 1989), também encontramos conflitos binários. Eles nos são extremamente úteis, em função de provavelmente serem “a primeira etapa no nosso processo de organizar informações novas e torná-las

significativas” (p.28). Inclusive na vida adulta, conforme exposto pelo autor (Id., Ibid.), ao recebermos uma notícia, nós imediatamente procuramos encaixar a informação nas nossas estruturas ideológicas binárias já formadas. Caso não consigamos fazer isso, corre-se o risco dela não chegar a adquirir um sentido.

Ao longo das contações de “O Ganso de Ouro” (ESTÉS, 2005a), houve algumas problematizações com relação a um binômio específico - bobo x esperto -, ocorridas a partir do nome do seu personagem principal, “João Bobão”. Ser bobo, para as crianças pesquisadas, pôde tanto envolver não saber voltar para casa / se perder; como não ser gentil e generoso com as outras pessoas, como foi o caso dos dois irmãos mais velhos do personagem principal, que não dividiram o seu lanche com o idoso pedinte na entrada da floresta, portando-se de forma arrogante.

Pesquisadora: E o João ficou carregando seu Ganso de Ouro por tudo quanto é canto, e andou, e andou, e andou...

Iuri: *Ele é bobo mesmo!*

Pesquisadora: Por quê?

Iuri: *Ele eu acho que já até tinha se perdido de casa.*

(Turma 2 – O Ganso de Ouro)

Pesquisadora: Eles não gostavam muito do filho mais novo, porque eles achavam que ele era meio bobão.

Erasmus: *Igual os irmãos que achavam?*

Fábio: *Mas era o contrário, né?*

Ingrid: *Os irmãos mais velhos que eram bobos.*

(Turma 5 – O Ganso de Ouro)

Na mesma oportunidade, Adolfo (turma 2) lembrou-se do brinquedo “João Bobo” - boneco geralmente feito de plástico inflável, com a base arredondada, que, por mais que seja inclinado, tende a permanecer em pé - e disse, comparando-o com o personagem: “[é] *igual o João Bobo, que dá pra dar soco*”. Interpretamos que, para o menino, quem é bobo aceitaria levar um soco e permaneceria resiliente.

Ser esperto, para algumas crianças, seria justamente possuir as virtudes que João apresentava, de gentileza e generosidade, como demonstradas no contato que o personagem teve com um senhor pedinte na floresta, dividindo com o mesmo o

seu lanche, mesmo que fosse pouco: *“Ele é esperto! Ele não é bobo porque ele dividiu o lanche dele com o velho”* (Nicácio, turma 2).

Outro paralelo que estabeleceram com a esperteza de João foi o de possuir conhecimento ou sabedoria. No caso, essas qualidades seriam equivalentes à capacidade do personagem para concluir que, ao passo que o modo de agir dos seus irmãos não surtiu bons resultados, a solução seria agir de maneira distinta à deles para que o mesmo não lhe ocorresse.

Luan:	<i>Com o pequenininho não vai acontecer a mesma coisa porque ele vai fugir! Ele tinha uma história, ele já sabia a coisa que aconteceu, ele tava na janela espionando e ele foi pro ooutro lado da árvore.</i>
Vilma:	<i>Mas ele é muito forte e muito esperto, ele não vai se machucar. Ele vai bater tão forte que o machado vai passar.</i>

(Turma 3 – O Ganso de Ouro)

A categorização binária é, como dissemos, um modo da criança compreender o mundo de maneira facilitada. E é justamente no processo de se conhecer no mundo que ela passa a elaborar hipóteses sobre o mesmo.

Por meio do trabalho realizado na pesquisa empírica acreditamos ter aberto espaços para que as crianças questionassem e expusessem as suas percepções e hipóteses sobre os fatos ocorridos nas histórias, procurando estimular-lhes o espírito crítico. Como consequência disso, a massiva maioria das suas falas se direcionou a problematizar questões referentes à organização e funcionamento da sociedade. Por essa razão, decidimos analisá-las à parte, categorizando-as em temas específicos.

IV. 2. Percepções das crianças sobre o mundo

Antes de darmos início a esta parte da análise, reafirmamos que os temas levantados pelas crianças no contexto específico dessa pesquisa não são parâmetros para serem generalizados enquanto assuntos que mais lhes sejam caros. Além disso, inevitavelmente as histórias contadas estabeleceram uma gama limitada de temas pelos quais os meninos e meninas puderam circular.

A busca aqui foi de fazer emergir das crianças seus conhecimentos prévios e colocá-los para conversar com as informações constantes na história, a partir de um espaço aberto à verbalização das suas questões e hipóteses. Fruto disso foi o compartilhamento de representações sociais, que são “um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida quotidiana, no curso de comunicações interpessoais, que funciona como uma espécie de ‘teoria do senso comum’” (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

IV. 2. A. Compreensão dos Papéis Sociais

Devido à existência, em muitas das histórias contadas, de personagens representando papéis pertencentes ao contexto familiar, grande parte das problematizações realizadas pelas crianças girou em torno de representações sociais, tanto na esfera da família quanto na da sociedade como um todo. Em alguns comentários feitos pelos meninos e meninas estava, portanto, presente uma determinada compreensão daquilo que deveriam ser as relações em família, em específico os papéis conferidos ao pai, à mãe, à madrasta, à avó e aos irmãos.

No diálogo abaixo, ocorrido durante o conto “Os quatro irmãos habilidosos” (ESTÉS, 2005c), percebe-se uma preconcepção da criança de que caberia ao pai decidir o que é bom para sua filha.

Pesquisadora: Vocês concordam com a decisão do rei?

Tiemi: *Não, o do arco e flecha devia se casar com a princesa.*

Pesquisadora: Por quê?

Tiemi: *Porque ele atirou no dragão.*

Gilda: *O rei que tem que decidir porque ele que é o pai dela.*

(Turma 4 – Os quatro irmãos habilidosos)

Mesmo que estejamos em um momento de grandes avanços com relação à conquista de um maior protagonismo infantil, ainda é majoritariamente presente no discurso e nas práticas do adulto com relação à criança uma postura de superioridade, a qual não oferece espaço para que ela opine sobre sua própria vida. Acreditamos que a criança acima tenha se colocado na posição da princesa e, como filha, não caberia a si, mas a seu pai, decidir com quem iria se casar. Quanto a isso, Sarmiento (2006) denuncia uma ainda existente “invisibilidade social” da criança, que diz respeito à sua subalternidade histórica e cívica com relação ao mundo dos adultos, sendo encaradas como seres incompletos.

Durante a contação de “O Bicho das Mil Peles” (GRIMM e GRIMM, 2015), mesmo que o rei da história tenha o desejo de casar-se com a sua própria filha – o que, por razões óbvias, não é algo com o qual a princesa compactue -, mantém-se no imaginário das crianças a figura de um pai ao qual não se deva magoar e a quem devemos sempre atender as demandas.

Pesquisadora: Quando o rei falou para a sua filha que iria se casar com ela, como será que ela ficou?
Silvia: *Ela falou assim “AAAAAAh, Nããã!”*
Pesquisadora: Isso, só que só dentro da cabeça dela. Então ela pensou, e pensou, e pensou...
Luiza: *Porque ela não queria magoar o pai dela.*
(Turma 4 – O Bicho das Mil Peles)

Marília: *Por que ela colocou o fuso na sopa? Já sei! É porque ela não gostou do rei [de outro reinado].*
Fábio: *Porque ela queria matar o rei [de outro reinado].*
Larissa: *É porque ela queria sair pra voltar pro pai dela.*
(Turma 5 – O Bicho das Mil Peles)

Há explicações psicanalíticas para isso. De acordo com Corso e Corso (2006), há uma condescendência com o personagem do pai nos contos de fadas – ao contrário do que ocorre com as mães más e madrastas -, não importando o quanto aquele tenha feito sua filha sofrer. Para os autores,

A dedução que se impõe é que algum tipo de reconciliação com o pai é necessária. É preciso algum acordo para que se possa transferir o amor que o pai e a filha tinham entre si para outro homem. No fim, ele deve comparecer para entregá-la ao herdeiro desse afeto inaugural. (p. 97)

No entanto, algumas crianças ficaram intrigadas com o fato do pai querer casar-se com a filha, sendo bem enfáticos quanto a isso não ser possível, inclusive ser proibido. Em algumas turmas disseram que não podia "*senão o filho ia sair diferente*" ou "*não podia ter filho*", o que demonstra um conhecimento elaborado sobre essa constatação científica de que a mistura de genes semelhantes pode vir a causar deficiência física ou mental.

Na história mencionada, na tentativa de escapar de um casamento com o seu próprio pai, a princesa coloca para ele a condição – a qual julga impossível de ser cumprida - de que apenas se casará após ser presenteada com um vestido dourado como o sol, outro prateado como a lua, um terceiro brilhante como as estrelas, e um feito com a pele de mil animais diferentes. Ao ter os seus pedidos atendidos, a personagem se vê encurralada. E nesse momento, tendo em vista que “a possibilidade de contar pequenas lorotas e ludibriar o adulto é um ato de independência, de perceber a limitação desse em controlá-lo” (CORSO e CORSO, 2006, p.221), as crianças chegaram a sugerir a mentira como saída, como conferimos nos diálogos abaixo:

Pesquisadora: Ela guardou aqueles vestidos em uma caixinha.
Gilda: *Não, ela guardou no guarda-roupa.*
Iago: *E falou assim, ó: “perdi”.*
[...]
Pesquisadora: Ela também pegou o fuso da roca, guardou dentro da caixinha e fechou. Sabe o que ela fez depois?
Gilda: *Ela pegou o fuso da roca e espetou o dedo do pai.*
Jéssica: *Virou uma bruxa.*
Sílvia: *Ela fingiu que morreu.*
(Turma 4 – O Bicho das Mil Peles)

Pesquisadora: E o que ela fez depois?
Talita: *Dormiu, porque ela não queria casar.*
Gilda: *Ela podia fingir que morreu.*
Caio: *É, assim, ó. (jogando-se no chão)*

Não só nessa história, como em outras, as crianças julgam legítima a saída por meio da mentira no caso de situações de perigo. Durante a contação de “A Origem das Histórias” (GÖTTING, 2007), o herói Kwaku deveria levar ao rei Nyame um leopardo conhecido por ser muito perigoso, a fim de libertar as histórias de seu povo. Para realizar tal feito, porém, Kwaku assume a estratégia de enganar o animal. É nesse momento que ocorre o diálogo abaixo.

Flávia: *Mas ele tava mentindo!*

Cecília: *É muito melhor fazer assim do que ser comido!*

(Turma 1 – A Origem das Histórias)

É esperado pelas crianças que, tanto o pai como a mãe, em suas posições canônicas, estejam disponíveis para apoiar e estar ao lado de seus filhos quando os mesmos precisarem. Isso ficou claro durante a contação de “A Bela Adormecida” (PHILIP et al., 2000b), quando Carla (turma 1) estranhou que os pais não ficassem junto à princesa quando a mesma foi enfeitiçada: “*mas os pais não ficaram lá, dormindo também?*”.

No conto “O Ganso de Ouro” (ESTÉS, 2005a) também fica clara essa expectativa das crianças. Nessa narrativa, três irmãos, perante a incapacidade do pai em ir trabalhar como lenhador, vão para a floresta e são parados por um senhor que lhes pede comida. Os dois irmãos mais velhos, tendo negado esse pedido, acabam se ferindo ao tentar cortar uma árvore. Logo depois dessa passagem, é imaginado por Carla que caberia ao pai cuidar do ferimento:

Túlio: *Mas como cortou o braço?*

Pesquisadora: Ele errou a mira quando foi cortar a árvore.

[...]

Carla: *Mas o pai dele não colocou gesso?*

(Turma 1 – O Ganso de Ouro)

Na história, mesmo cientes de que os pais davam preferência aos dois filhos mais velhos, não se importando com o mais novo, as crianças esperavam que eles se preocupassem com a sua integridade física e ficassem contentes simplesmente

em saber que o filho estava bem: *“mas o João Bobão devia ter voltado, porque daí os pais deviam estar felizes porque ele não cortou nada”* (Silvia, turma 4).

Já a imagem da mãe, projetada nas falas das crianças, assemelha-se à do pai, mas com algumas distinções. Assim como com relação ao pai, espera-se que ela seja acolhedora, alguém a quem se deva recorrer na necessidade de ajuda. Quando, na história “O Cesto da Vovó” (MUTÉN, 2008a), narrou-se a expulsão da madrasta da casa da família, uma das crianças logo concluiu: *“ela voltou pra casa da mãe dela”* (Lucio, turma 2). Na mesma história, a figura da avó também representa para as crianças essa perspectiva do acolhimento. Quando os dois irmãos estavam aflitos, por não conseguirem cumprir com as tarefas da bruxa, foi dada uma ideia: *“já sei, eles podiam fugir para a casa de volta, pra casa da vovó!”* (Diogo, turma 4).

Durante a mesma história, a personagem da madrasta foi também bastante comentada. As crianças apresentaram um conceito inicial de que madrasta é uma mulher malvada, o que é largamente construído pela vinculação a contos tradicionais mais conhecidos como “João e Maria”, “Cinderela” e “Branca de Neve”. Um exemplo disso segue na fala abaixo, em que é feito uso da palavra “madrasta” no sentido canônico das histórias, em comparação com a figura da mãe:

Vilma:	<i>A minha mãe é mais brava que madrasta. Quando ela grita quase quebra o prédio.</i>
	(Turma 3 – O Cesto da Vovó)

Porém, ao fazerem uma conexão com o real - *“a mãe da Vilma é uma madrasta, mas ela não é má”* (Vânia) / *“a mãe do meu pai morreu e o pai do meu pai casou com outra pessoa”* (Túlio), os meninos e meninas ressignificam a palavra, diferenciando o sentido que a mesma possui nos contos daquele que é apresentado na realidade: *“a madrasta da Cinderela é má, mas existe madrasta boazinha e má”* (Carla).

Carla:	<i>Madrasta é pessoa má.</i>
Marcos:	<i>Não! Madrasta é uma moça que cuida das crianças. A mãe vai embora e ela fica com as crianças.</i>
Vânia:	<i>A mãe da Vilma é uma madrasta, mas ela não é má.</i>
Pesquisadora:	<i>É, é a moça que casa com o papai depois da mamãe ir embora.</i>

Paulo:	<i>Igual ao João e Maria, que tem uma madrasta!</i>
Cecília:	<i>Que nem a Cinderela.</i>
Carla:	<i>Igual a mamãe da Branca de Neve que morreu e o papai casou com a bruxa da Branca de Neve.</i>
Túlio:	<i>A mãe do meu pai morreu e o pai do meu pai casou com outra pessoa.</i>
Carla:	<i>A madrasta da Cinderela é má, mas existe madrasta boazinha e má.</i>
(Turma 1 – O Cesto da Vovó)	

Ressaltamos também, a partir desse diálogo, uma concepção de que cabe à mãe (e por consequência à madrasta, na falta dessa) cuidar das crianças, reproduzindo uma crença ainda arraigada na nossa sociedade de que a maternidade e o cuidado das crianças são um “destino natural de mulher” (MEYER, 2003): “Madrasta é uma moça que cuida das crianças. A mãe vai embora e ela fica com as crianças” (Marcos, turma 1). Na turma 4, durante a narração da mesma história, também houve uma fala similar: “*Não é que madrasta serve pra se a mãe morrer, o pai pode casar e aí tem ela pra cuidar?*” (Diogo).

Com relação ao papel atribuído ao irmão, durante o relato de “Os quatro irmãos habilidosos” (ESTÉS, 2005c), tiveram destaque duas apreensões distintas e complementares:

Renata:	<i>Na hora de dormir o irmão mais novo ficou triste e começou a chorar, mas o irmão mais velho foi até a cama dele e disse que ia ficar tudo bem.</i>
Luan:	<i>Então o irmão mais velho foi fazer cocô e depois pulou em cima do irmão mais novo.</i>
(Turma 2 – Os quatro irmãos habilidosos – 1º relato)	

Percebe-se, a partir dessas falas, uma concepção do irmão mais novo como sendo mais frágil, alguém a ser protegido e cuidado pelo irmão mais velho. Mas, ao mesmo tempo, ele pode apresentar-se, justamente devido a essa fragilidade, como alguém passível de ser vítima de gozação ou de brincadeiras que o submetam ou constringam perante o mais velho.

Com relação à compreensão e à diferenciação das faixas etárias, algumas crianças compartilharam o seu entendimento do que seria uma pessoa “velha”. Durante a contação de “O Brocado Maravilhoso” (PHILIP *et al.*, 2000b), enquanto a professora descrevia a personagem principal do conto, uma senhora que já tinha três filhos adultos, Sara (turma 4) questiona: “Então é por isso que ela era velha? Porque tinha três filhos mais crescidos?”. Não concordando com a conclusão da colega, Gilda (turma 4) a contrapõe: “Minha mãe tem 3 filhos e não é velha!”.

As crianças problematizam não apenas os papéis familiares, mas também aqueles exercidos no campo externo à família. Quando foi apresentado o personagem do ladrão em “Os quatro irmãos habilidosos” (ESTÉS, 2005c), logo um menino comentou: “*Ai que nojo!*” (Túlio, turma 1). Quanto a isso, Moscovici (2003) explica que “quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que ‘não é exatamente’ como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida” (p. 56).

Já na narração de “O Pequeno Polegar” (ESTÉS, 2005b), história na qual também estava presente o personagem do ladrão, as crianças reagiram ao mesmo buscando formas de puni-lo pelos seus atos. Dentre elas, a mais provável seria a de ser preso, mas, segundo Luan, jogá-lo do penhasco seria uma solução aceitável.

Pesquisadora: Os ladrões ficaram com medo e saíram correndo.
Douglas: *Por quê?*
Benício: *Porque senão ela ia levar eles pra polícia.*
(Turma 1 - O Pequeno Polegar)

Pesquisadora: Se a cozinheira encontrasse os ladrões, o que ela poderia fazer com eles?
Adolfo: *Prender.*
Luan: *Ou se tivesse um penhasco e jogasse eles.*
(Turma 2 - O Pequeno Polegar)

Aos nossos olhos, a resolução sugerida por Benício (turma 1) envolve uma sanção por reciprocidade, “aquelas que exigem uma restituição, ou fazem o culpado suportar as consequências de sua falta, ou ainda que consiste num tratamento de repreensão e explicação mais proveitosa que o castigo” (PIAGET, 1994, p. 176). Já a indicada por Luan (turma 2) corresponderia ao nosso ver a uma “sanção

expiatória” (Id. Ibid.), caracterizada por sua arbitrariedade - falta de ligação de sua natureza com o conteúdo do ato cometido - e severidade, justificada pela eficácia no cumprimento das normas.

De acordo com o autor, quanto mais jovem a criança, mais ela considera justa a sanção expiatória, o que condiria com a sua moral ainda heterônoma. Porém, no decorrer do seu desenvolvimento moral e, conseqüentemente do amadurecimento da noção de justiça, “a importância da sanção expiatória parece decrescer com a idade, e isto na medida em que a cooperação vence a coação adulta” (Id. Ibid., p. 200).

Outros episódios como esse ocorreram em outros momentos durante a pesquisa empírica. Nas falas abaixo, ocorridas na contação da história “Urashima Tarou” (CARRASCO, 2014), algumas crianças reagiram propondo sanções expiatórias na ocasião do conto em que alguns meninos jogavam pedras em uma tartaruga na praia:

Mafalda:	<i>O pescador devia jogar [pedra] também nos meninos.</i>
Fábio:	<i>Dá um carrinho por trás e o cara come areia.</i>
(Turma 3 - Urashima Tarou)	

O mesmo se deu durante a contação de “O Cesto da Vovó” (MUTÉN, 2008a), em reação aos personagens da bruxa e da madrasta:

Túlio:	<i>Então joga ela [madrasta] no lixo, não quero ver mais ela.</i>
(Turma 1 – O Cesto da Vovó)	

Diogo:	<i>Ele devia pegar a bruxa pra ser de jantar.</i>
(Turma 4 – O Cesto da Vovó)	

Ao contrário da representação feita a respeito do ladrão, dois ofícios foram vistos pelas crianças de maneira positiva, inclusive como dignos de fama. Foi o caso do “aventureiro”, em “Os três irmãos habilidosos” - “O aventureiro sempre é famoso. Porque ele encontra coisas” (Benício, turma 1) - e do escritor de livros - “Essas histórias que vocês vão contar vão entrar em um livro.” (Pesquisadora) / “A gente vai ficar famoso!” (Jéssica, turma 4).

Supomos que tanto o aventureiro quanto o escritor, por serem, segundo as crianças, reconhecidos socialmente - e portanto “famosos” - assumem para elas uma representação semelhante à do herói das histórias, também aclamado pelos seus feitos gloriosos. cremos, portanto, que a simpatia dos meninos e meninas por esses personagens decorre do que diz Von Franz (2010) a respeito na nossa identificação com a figura do herói:

Identificar-se a esse estilo de personagem é tão evidente e espontâneo que é difícil manter uma certa objetividade em relação a elas; nós nos reconhecemos nelas, vivemos suas aventuras imaginárias (p.35)

Outros pontos que chegaram a ser abordados pelas crianças resvalaram por questões sociais e econômicas. O diálogo abaixo ocorreu durante a contação da história “O Bicho das Mil Peles” (GRIMM e GRIMM, 2015), no momento em que a princesa, fugindo de seu pai, encontra-se escondida dentro do oco de uma árvore, disfarçada com uma capa feita da pele de mil animais e com seu rosto e mãos pintados de carvão. É nessa ocasião que a mesma é surpreendida pelos soldados de um outro reino que, comovidos com a sua suposta miséria, oferecem a ela o trabalho de limpar os aposentos do castelo e de cozinhar para o rei.

Pesquisadora:	“Então tá bom, eu trabalho na cozinha”.
Jéssica:	<i>Tomara, porque se você não trabalhar, a gente vai te matar de vez.</i>
Tadeu:	<i>Não, a gente só vai te expulsar do castelo.</i>
Isis:	<i>Não, isso não acontece na história!</i>
Tadeu:	<i>É, nós vamos te expulsar do castelo.</i>
Isis:	<i>Eu sei onde é, moça, vem cá, a gente não vai matar você, é sério.</i>
Luiza:	<i>É, você vai ter que voltar para o seu mundo! Se você não souber cozinhar...</i>
Iago:	<i>Senão você vai comer cocô.</i>

(Turma 4 – O Bicho das Mil Peles)

Chama a atenção o rigor e autoritarismo com que as crianças, ao representarem os soldados, tratam a princesa disfarçada - que, nessa condição, pertence a um lugar social desvalorizado -, reproduzindo um modo de agir que

submete o outro, tido como mais frágil. Tal modelo pode estar presente em desenhos, filmes, ou até em falas de pessoas observadas pelas crianças. Isis chega a perceber tal atitude dos colegas e fica visivelmente incomodada, retratando-se com a princesa ao dizer: “*Eu sei onde é, moça, vem cá, a gente não vai matar você, é sério*”.

Podemos analisar esse episódio tendo em vista o comportamento de grupo, que se altera em comparação com o do indivíduo sozinho. De acordo com Moscovici (1985), é possível assumir que as pessoas se comportam de maneira correta e racional quando estão sozinhas, mas tornam-se imorais e irracionais quando agem em grupo.

Algo que também podemos levar em consideração é o exposto por Corso e Corso (2006), sobre a tendência ditatorial das crianças quando em situação de poder:

Verificamos que, quando a infância dita as leis, o autoritarismo revela-se de uma intolerância sem limites, tal qual Peter Pan, que exerce o seu poder como um rei absolutista, matando sem dó quem queira contrariá-lo. A violência é diretamente proporcional à impotência e à falta de legitimidade de quem está no mando, por isso, as crianças terminam sendo tão ditatoriais quando têm algum poder, como compensação pela sua fragilidade e falta de preparo para decisões. (p. 238)

Em contraposição à princesa-serva, o personagem do rei gera nas crianças a ideia de uma figura de autoridade máxima, cuja ordem não se deve discutir. Na mesma história, mas em uma turma diferente, no momento em que foi dito que a princesa fugiria de casa para não se casar com seu pai, Rebeca (turma 2) comenta: “*Mas o rei **queria** casar com ela*”, dando ênfase na palavra “queria”, como se o desejo de um rei tivesse de ser cumprido necessariamente, por mais absurdo que possa ser casar-se com o próprio pai.

Isso demonstra um respeito unilateral pelo adulto, uma conformidade no sentido de que o bom e o correto é determinado por regras externas, o que caracteriza a heteronomia (PIAGET, 1994). De acordo com La Taille (2006), as pessoas moralmente heterônomas - nesse caso, as crianças pequenas - elegem para si os valores dominantes da sua comunidade, ou melhor, aqueles colocados pelos adultos de sua referência.

Durante a contação da história tradicional “A origem das histórias” (GÖTTING, 2007), as crianças ainda compartilharam algumas representações que fazem com relação ao papel do rei. Benício (turma 1), por exemplo, quando a professora mencionou que o rei Nyame morava sozinho em um castelo, questionou, surpreso: “Ele não tinha rainha? Nem guardas?”. Lemos dessa manifestação que alguém em situação de poder – posição que o rei representa – possui uma família nuclear estabelecida (ao menos uma esposa) e proteção (guardas).

O entendimento das crianças sobre o que é pobreza e riqueza emergiu algumas vezes ao longo desse semestre. Em “Os quatro irmãos habilidosos” (ESTÉS, 2005c), Douglas (turma 4) fez a conexão direta entre uma casa muito pobre e uma favela, já sabendo identificar locais de moradia distintos dos dele. Ele também pareceu ter uma noção mais acurada do sentido e das possibilidades do dinheiro ao afirmar que sem tal recurso não se teria como comprar uma loja. Já Luiza (turma 4) deu a impressão de saber que tipo de prioridades uma pessoa muito pobre pode ter com o dinheiro que eventualmente ganhar.

Pesquisadora:	Eles moravam em uma casa muito pobre...
Douglas:	<i>Eles moravam na favela?</i>
[...]	
Luiza:	<i>Ele quer fazer uma profissão que ganha dinheiro pra comprar comida.</i>
Cibele:	<i>Ele devia comprar uma loja lá e depois ele ia vender um monte de coisa e ele ganhasse dinheiro.</i>
Douglas:	<i>Mas aí ele tá sem dinheiro e como ela vai comprar uma loja sem dinheiro?</i>

(Turma 4 – Os quatro irmãos habilidosos)

Houve, também, algumas falas sobre aquilo que as crianças entendiam sobre “ser rico”. Para elas, poderia ser equivalente a encontrar um baú do tesouro, como ocorreu em um dos encontros, em que a pesquisadora utilizou um baú para contar histórias - “*É um baú do tesouro! A gente tá rico!*” (Marcelo, turma 3). A riqueza também poderia ser vista como consequência imediata de possuir uma grande habilidade em determinada atividade – conforme mencionado no diálogo abaixo durante a história “Os quatro irmãos habilidosos” (ESTÉS, 2005c). Ou, ainda, ser

rico poderia ser um elemento gerador de avareza, como mencionado ao longo da contação de “Sopa de Pedra” (GUIMARÃES, 1999).

Pesquisadora: Depois de muito treinar, ele conseguiu ganhar um arco e flecha.

Gilda: *E ele ganhou bastante dinheiro?*

(Turma 4 – Os quatro irmãos habilidosos)

Pesquisadora: A Dona Maria era muito avarenta, não dava nada para ninguém.

Tiemi: *Ela era rica?*

(Turma 5 - Sopa de Pedra)

Durante a história “Os Compadres Corcundas” (CÂMARA CASCUDO, 1986), conforme registro do diário profissional da professora, houve um processo de reflexão a respeito da própria condição sócioeconômica. A conclusão foi bastante inesperada, dado que, para a criança, o fato de “ser rica” estava mais relacionado a ter “cofrinhos cheios de moeda” do que a possuir diversas casas.

Em uma turma, quando comparávamos o corcunda rico ao corcunda pobre, descrevi que o rico tinha uma casa grande, um cavalo gordo, muitas roupas no armário. Esse foi o chamariz para as crianças começarem a dizer (ou talvez inventar) o que tinham dentro de casa: Luiza disse: “Minha casa tem três andares, três banheiros, quatro televisões, uma piscina...” outra menina, a Gilda, disse, em um fluxo bem rápido de pensamento: “Minha casa tem só uma sala, cozinha, duas televisões. Eu sou pobre. Eu só tenho três casas: a daqui, a de Atibaia e uma no Guarujá. Mas eu tenho uns cofrinhos cheios de moeda. É, eu sou rica”.

(Diário profissional - 20/03/2015)

Para Moscovici (2003), uma das funções das representações sociais é a de convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontramos: “elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e compartilhado por um grupo de pessoas” (p.34).

Podemos entender que, apesar de estarem inseridas em uma sociedade de adultos, dentro de alguns espaços as crianças organizam-se em uma verdadeira comunidade infantil. Desse modo, é possível que se tenha categorizado, no interior dessa sociedade específica, que a própria riqueza seja medida por meio da quantidade de moedas que guardam em seu cofrinho.

Mas, afinal, o que é próprio de ser criança? Durante as histórias contadas, as crianças pesquisadas compartilharam um pouco daquilo que consideram próprio da sua idade, dos bebês e dos adolescentes. Para elas, os bebês não fazem nada. Crianças, por exemplo, não podem tomar vinho, mas sim suco de laranja. Já o adolescente precisa fazer faculdade.

Pesquisadora: A mãe preparou um bolo bem gostoso e uma garrafa de vinho para o filho.
Túlio: *Ele já toma vinho?*
Benício: *Ele tinha quantos anos?*
[...]
Breno: *O irmão mais novo leva suco de laranja porque era mais pequenininho.*
(Turma 1 – O Ganso de Ouro)

Pesquisadora: Enquanto a Kiara não fazia nada da vida e ficava deitada só olhando pra cima...
Gilda: *Mas ela era bebê?*
Pesquisadora: Não, ela era adolescente, tinha uns 14 anos.
Pesquisadora: Enquanto a Kiara não fazia nada, não trabalhava, não estudava, ficava só se espreguiçando...
Gilda: *Mas ela tinha que fazer faculdade, tia!*
(Turma 5 – A Senhora Holle)

Em “A Senhora Holle” (MUTÉN, 2008b), os comentários giraram em torno do tipo de comportamento que uma criança deve ter. Quando foi perguntado para as turmas por que a personagem havia ganhado um vestido de ouro da Senhora Holle, enquanto a outra ficou com a roupa toda enlameada, seguiram-se respostas como estas:

Flávia: *A moça não foi bem educada.*

Douglas:	<i>Ela fez tudo ao contrário, em vez de fazer coisa bonita, ela fez coisas feias.</i>
Benício:	<i>É porque ela não fez favores pra velhinha, ela não pegou de propósito as maçãs, ela não obedeceu a fala do pão e também ela nem afofou o cobertor e roubou da velhinha.</i>
(Turma 1 – A Senhora Holle)	

Reconhecemos, nas falas acima - voltadas para “fazer coisa bonita”, “obedecer” e ajudar - um discurso semelhante ao que o adulto direciona às crianças, o qual supomos que esteja sendo reproduzido por elas nesse momento. cremos, mais uma vez, que essa atitude das crianças decorra da fase de desenvolvimento moral em que se encontram, ou seja, da sua heteronomia. Piaget (1994) elucida tal comportamento ao dizer que

[...] o respeito da criança pelo adulto tem por efeito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião do ambiente. Assim tem origem uma distinção equivalente àquela do verdadeiro e do falso: algumas afirmações são reconhecidas como válidas, outras não. (p. 298)

No entanto, a obediência, colocada pelas crianças como uma virtude a ser exercida, não caberia em todas as situações, conforme já tratamos anteriormente. Por exemplo, em “O Cesto da Vovó” (MUTÉN, 2008a), as crianças levantaram a questão de que os irmãos na história não deveriam entrar na casa da bruxa quando ela pedisse para que o fizessem - *“Eles não deviam obedecer, porque ela era uma bruxa”* (Tadeu, turma 4) -, ao contrário do que sugeriram com relação ao personagem do rei em “O Bicho das Mil Peles” (GRIMM e GRIMM, 2015), conforme já dito, por se tratar de uma figura tradicionalmente respeitável, mesmo que no contexto dessa história ele tivesse intenções duvidosas.

Outras representações sociais que também foram expostas pelas crianças durante a pesquisa dizem respeito às diversidades de gêneros e etnias, assim como o tema da morte, o que será abordado a seguir.

IV. 2. B. Diversidade e o diferente

No que se refere às questões relacionadas a gênero, as crianças apresentaram concepções que vão desde o uso de cores até determinados tipos de atitude que caberiam a meninos e meninas de forma distinta. Durante a história “Os quatro irmãos habilidosos” (ESTÉS, 2005c), foram utilizados para a contação quatro canos extensíveis de cores diferentes - um vermelho, um roxo, um azul e um verde -, a fim de representar os personagens. Observando tais objetos, Caio (turma 5) questionou: “*São dois meninos e duas meninas?*”, dando a entender que compreendia ser o vermelho e o roxo cores “para meninas” e o azul e o verde “para meninos”. Já Luiza (turma 4), ciente do senso comum em torno da cor rosa ser direcionada especificamente ao sexo feminino, faz questão de afirmar que foge a esse padrão esperado: “*Sabia que a minha cor preferida é roxa, não é rosa?*”.

Nesse momento, em que as crianças encontram-se na primeira infância, as representações daquilo que é “de menino” ou “de menina” estão em plena formação e sendo fortemente influenciadas pelas narrativas com as quais elas têm contato, assim como pelas experiências pelas quais passam. No ambiente escolar é possível que as próprias professoras sejam incentivadoras de uma visão restritiva quanto ao que cabe a cada gênero, conforme relatado por uma docente de Educação Infantil: “[...] nas cores eles se prendem ao azul e o cor de rosa, a gente, mesmo adulto, acaba impondo isso, se você vir as portas dos banheiros é azul dos meninos e rosa das meninas” (VIANNA e FINCO, 2009, p.276). Vale ressaltar que na escola pesquisada se dava da mesma forma: banheiros separados e identificações estereotipadas nas portas.

Já com relação à percepção do tipo de conduta que caberia a cada gênero, na história “Os quatro irmãos habilidosos” (ESTÉS, 2005c), quando a princesa está presa em uma ilha junto a um dragão, algumas crianças expuseram o entendimento de que as meninas precisam ser salvas (pedem “socorro”, em contraposição a salvarem-se sozinhas) e são vaidosas (preocupam-se com o cabelo ou com o vestido). Cibele intervém, por fim, esclarecendo que sua indisposição por molhar o cabelo não seria por vaidade, mas sim por não gostar - ou talvez ter preguiça - de secar o cabelo em seguida:

Túlio: *E a princesa, ela fez o quê?*

Caio:	<i>Ela ficou gritando “ai, socorro!”</i>
Benício:	<i>Porque as meninas não gostam de molhar o cabelo.</i>
Lia:	<i>Não, as meninas não gostam de molhar o vestido.</i>
Cibele:	<i>Eu não gosto porque eu tenho que secar o cabelo.</i>

(Turma 1 - Os quatro irmãos habilidosos)

Na contação da história “A Bela e a Fera” (PHILIP et al., 2000c), Douglas (turma 1) pergunta, incrédulo, se a personagem Bela sabia mesmo cavalgar, o que provavelmente deveria ser entendido por ele como algo feito apenas por homens. Tal concepção das crianças tem origem naquilo que percebem à sua volta. De acordo com Romero (1990), as meninas sempre foram “poupadas”, costumando ser orientadas a não realizar determinados tipos de atividades, lúdicas e físicas, sob a justificativa de que são mais frágeis.

Mesmo que não saibamos com clareza a fonte, nota-se na fala das crianças uma reprodução daquilo que elas acessam da cultura do adulto. Em “A Árvore de Tamoromu” (LACOMBE, 2013), houve um diálogo inusitado entre as crianças, em que se sugere uma conexão entre estar gorda, estar cansada e esperar um marido, como se vê abaixo:

Pesquisadora:	A Cotia comeu tanto, mas tanto, que ficou gordona!
Tadeu:	<i>Eu não disse que ela disse gorda?</i>
Luiza:	<i>Ela tá cansada.</i>
Sara:	<i>Esperando um marido.</i>

(Turma 4 – A árvore de Tamoromu)

Tadeu fica impressionado com o fato da professora-pesquisadora ter feito menção ao adjetivo “gorda” e compartilha com o colega aquilo que chamou a sua atenção. A sua expressão é de grande surpresa, como se tivesse ouvido um xingamento. Luiza, em seguida, faz uma conexão entre ser gorda e estar cansada. Sara complementa as impressões dos colegas, sugerindo que, na situação apresentada – gorda e cansada - ela devesse estar esperando um marido. Tal narrativa encontra compatibilidade em um discurso que coloca o feminino na condição de tímido, frágil e dependente (DAOLIO, 2003). A crença de ser necessário ter um marido para considerar-se plena ou bem sucedida como mulher aparenta ser antiga e superada, mas permanece sendo veiculada socialmente.

Na contação da história “Abdu e a Kalimba mágica” (PINGUILLY, 2005) pudemos observar algumas outras apreensões das crianças sobre o gênero feminino. Nessa, Abdu encontra uma kalimba (instrumento musical africano) capaz de realizar todos os seus desejos e, ao encantar-se por uma princesa, ela, ciente do sentimento despertado, passa a lhe fazer uma série de pedidos. Quando perguntado às crianças da pesquisa o que ela poderia ter pedido a Abdu, seguiram respostas como: “um castelo!” (Talita, turma 4); “uma coroa e uma carruagem nova” (Fábio, turma 4); “um vestido beem lindo e um anel dourado” (Dulce, turma 4); “uma maquiagem” (Paulina, turma 2); “e faltou o sapato” (Rebeca, turma 2).

Fica nítido aqui que o consumo seja considerado “um atributo da feminilidade de classe média” (BREAZEALE, 1994, p.1), percepção que pode ser alimentada tanto pelas histórias acessadas pelas crianças quanto pela publicidade direcionada ao público feminino, de mulheres adultas a meninas. Nos contos, para citar alguns exemplos, a princesa de “O bicho das mil peles” (GRIMM e GRIMM, 2015) ganha vestidos e possui um anel de ouro; a personagem Cinderela ganha de sua fada madrinha também vestidos, uma carruagem e sapatos; e em “Aladim” (BRAGA, 2012), Magna Lua ganha um castelo de seu marido.

Já a publicidade, que ocupa um lugar central na cultura contemporânea (COELHO, 2007), é fonte de conceitos e valores ao transmitir estereótipos dos papéis destinados à mulher na sociedade (PALACCE, 2011). Dentre esses conceitos está, por exemplo, o de que cabe à mulher ter aparência jovem e bela, devendo, se preciso for, fazer uso de artifícios – como a maquiagem - para chegar a esse fim.

Na mesma situação citada acima – ocorrida durante a contação de “Abdu e a Kalimba mágica” (PINGUILLY, 2005) -, Jéssica (turma 4) respondeu que a princesa poderia pedir a Abdu para “ter um monte de filhos!”. Já pontuamos aqui, quando analisamos os papéis sociais, que a maternidade é tida comumente como um “destino natural de mulher” (MEYER, 2003). Ou seja, é esperado que todas as mulheres tenham filhos, pressupondo-se, portanto, que os desejem.

Na contação da história “O Ganso de Ouro” (ESTÉS, 2005a), conforme já mencionado aqui, o personagem João Bobão era preterido pelos pais, os quais preferiam seus filhos mais velhos. Estranhando esse fato, Gilda (turma 4) demonstrou compreender que a partir do momento em que se escolhe ter um filho, deve-se amá-lo; e que toda gestação é desejada e planejada pela mãe.

Pesquisadora: Eu acho que a mãe não gosta muito dele...

Gilda: *Se a mãe não gosta dele, por que a mãe queria ter ele?*

Pesquisadora: Às vezes as mães têm os filhos sem querer ter eles.

Gilda: *Mas por que ela deu o nome de João Bobão?*

Pesquisadora: Era um apelido.

Diogo: *Porque ela não gosta dele, porque ela deu o apelido de João Bobão.*

Rian: *É porque ele era bobão.*

(Turma 4 – O Ganso de Ouro)

Desde a modernidade até os dias atuais têm-se a ideia de que, a partir do momento em que a mulher se torna mãe, deve amar incondicionalmente a criança por ela gerada, oferecendo-lhe sua devoção e sacrifício (MOURA e ARAÚJO, 2004). Apesar disso, como expõe Badinter (1985), o amor materno é apenas um sentimento humano e, dessa forma, incerto e variável conforme as experiências de cada mulher e a cultura em que está inserida.

Para Moscovici (2003), as representações sociais que fazemos - nesse caso, relacionadas às questões de gênero,

[...] tomam, geralmente, a forma de noções ancoradas em sistemas de oposições (isto é, termos que são contrastados a fim de ser relacionados) relativas ao corpo, ao ser, à ação na sociedade e ao mundo de maneira geral; toda linguagem testemunha isso. [...] Consequentemente, no francês, como em muitas outras línguas, há a oposição entre homem/mulher, que permite que alguns temas conceituais sejam derivados (homem = força; mulher = graça) que, através de um longo período, irão conformar nosso comportamento, nossa conduta e, sobretudo, nossas imagens [...]. (p. 245-6)

Ainda nessa temática, outro ponto interessante foi a mudança da reação das crianças com relação a meninos dramatizarem personagens femininos e meninas personagens masculinos. Houve uma resistência, no início, a essa prática.

No final de abril, foi escrito no diário profissional da professora:

Aconteceu de novo isso de meninos não quererem colocar tiara de menina: alguns encaram com naturalidade, como brincadeira, e outros não se

permitiram de forma alguma. Ao "sair" um casamento de duas meninas ou dois meninos acabam surgindo comentários de "isso é gay!", mas muitos nem chegam a problematizar.

(diário profissional - 30/04/2015)

Exatamente um mês depois, em maio, o relato já apresentou um cunho diferente:

Houve muitas turmas em que um menino foi a princesa e a menina o rei e isso tem se tornado cada vez mais comum. Não sei se é porque eles notaram que nesse espaço não há julgamento, pelo menos meu, com relação a isso. Sempre reforço, quando dizem que "isso não pode", que na brincadeira e nas histórias, tudo pode, a gente pode inventar qualquer coisa.

(diário profissional - 29/05/2015)

Kishimoto (2008), em uma investigação sobre relações de gênero em brincadeiras na brinquedoteca, nos oferece uma série de exemplos de situações ocorridas em que tanto meninos como meninas exploraram aspectos tidos como pertencentes ao sexo oposto. Um menino fantasia-se de "Vandinha", personagem da família Adams, outro coloca uma coroa na cabeça, enquanto um terceiro brinca de dona de casa. Uma menina brinca de futebol de botão, apenas com meninos, fantasiada de Homem Aranha. Todas as situações são exemplos de desconstrução de estereótipos de gênero, promovendo uma forma de equidade entre os sexos, no campo do brincar. Assim como na experiência da pesquisa empírica, aqui se pôde verificar nas crianças um grande prazer em explorar um campo não comum para elas, na condição de pertencimento a um gênero específico.

Durante o relato de "O Homem Jacaré" (REI, 1996), ao ser descrito que em uma margem do rio os homens tomavam banho, enquanto na outra, as mulheres, Teodoro (turma 1) questionou o porquê disso - "*Por que eles não 'faz' do mesmo lado do rio?*" – conforme diálogo abaixo:

Pesquisadora: E quando ele foi pro rio...

Túlio: *A Roqueline tava do outro lado.*

Pesquisadora: Fazendo o quê?

Benício: *Tomando banho.*

Pesquisadora: Ah, é! Por que de um lado as mulheres tomavam banho e do outro lado eram os homens.

Teodoro: *Por que eles não ‘faz’ no mesmo lado do rio?*

Pesquisadora: Não tem banheiro de mulher e de homem? Os homens e as mulheres, quando crescem e viram adultos, não tomam banho mais juntos.

Túlio: *Minha mãe toma!*

(Turma 1 – O homem jacaré – reconto)

É curioso notar que, por mais que Teodoro já tenha a percepção da diferença biológica dos corpos masculino e feminino, em função da sua idade⁴⁹, não vê razões para que haja a separação de homens e mulheres em momentos nos quais precisam expor os seus corpos nus. Isso pode demonstrar ou que ele ainda não foi totalmente atingido pela normatização do adulto com relação a práticas diferenciadoras e segregadoras dos gêneros ou que em seu meio sociocultural tais práticas sejam questionadas.

Durante a contação das histórias, para além das representações de papéis sociais e questões de gênero, outros três temas despertaram curiosidade nas crianças, justamente pelo caráter inusitado que apresentavam para elas: os indígenas, indivíduos de outras etnias, pessoas com deficiência e a morte.

De acordo com Bruner (2003), as crianças são naturalmente atraídas por aquilo que é diferente, estranho a elas:

Crianças entram no mundo da narrativa precocemente. Elas desenvolvem expectativas sobre como o mundo deveria ser, e suas expectativas demonstram vieses estranhos e singulares, assim como as dos adultos. Novamente, assim como os adultos, elas estão profundamente sintonizadas com o inesperado, mais que isso, atraídas por aquilo que é estranho. O fascínio pelo inesperado está impregnado na sua brincadeira. (p. 31)

Ao assistirem o vídeo “Território Indígena Panará” (TERRITÓRIO DO BRINCAR, 2015), muitos comentários surgiram. Como forma de demonstrar estranhamento, algumas crianças na turma 5 disseram que os indígenas seriam malucos: “essa menina aí é maluquinha, é uma índia” (Dulce) e “eu acho que eles

⁴⁹ Para Freud, de acordo com Carvalho (1999), em torno dos dois anos de idade a criança já é capaz de diferenciar o sexo masculino do feminino.

são malucos” (Fábio), seguido de “*eles não tem medo de se queimar não?*” (Mafalda), devido a uma passagem em que os curumins brincam com fogo. Algumas crianças chegaram inclusive a dizer que os índios não existiam mais ou que “não eram de verdade”.

Podemos encarar tal atitude das crianças de chamá-los de “malucos” ou mesmo de mencionar que “não eram de verdade”, como uma forma de rejeição àquilo que não lhes seja familiar. Moscovici (2003) auxilia-nos a compreender essa reação ao dizer que:

O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma [...]. Isso se deve ao fato de que a ameaça de perder contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável. E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida. (p.56)

As crianças chegaram a comparar o que viram com o filme “Kiriku e a Feiticeira” (OCELOT, 1998), conforme consta no diário profissional da professora:

Ao assistirem ao vídeo, algumas crianças da turma 2 lembraram-se do filme “Kiriku e a Feiticeira”, que lhes fora exibido no ano passado, dada a semelhança da composição e disposição das ocas, e também pela nudez das crianças e alguns adultos. Eles ficaram muito interessados durante todo o tempo, mas se surpreenderam mais com os curumins brincando na chuva e com o fogo, atividades que costumam ser expressamente proibidas para eles.

(Diário profissional - 17/04/2015)

No diálogo a seguir observamos o caminho lógico de Marcos, dando-se conta de que a atmosfera cultural dos povos indígenas não é a mesma em que estamos imersos. O menino faz uma conexão entre a sopa de perna de lagarto com magia, o que o deve ter levado então a recordar-se das fadas. Por fim, conclui que o contexto das fadas, ou o do conto de fadas, marcadamente europeu, não é o mesmo dos índios:

Paulo:	<i>O índio apareceu lá na minha casa. Foi lá pra minha casa e me deu uma sopa esquisita com perna de lagarto.</i>
Marcos:	<i>De verdade? Mas índios não gostam muito de fadas...</i>

(Turma 1 – A árvore de Tamoromu)

Após assistir ao vídeo “Território Indígena Panará”, uma criança fez um questionamento interessante: “*Eles [índios] são pobres?*”. Foi surpreendente essa pergunta, mas deu-se a entender que as crianças fazem uma relação bem clara entre os indígenas e a pobreza, considerando que esse pensamento foi compartilhado mais de uma vez. É possível imaginar que, no entender delas, uma pessoa que ou ande nua ou com roupas bem simples, que não tenha ou não usufrua de muitos bens materiais, só possa ser pobre. Meses depois, já no 4º bimestre de 2015, durante a contação da história africana “O filho do vento” (BARBOSA, 2001), após a professora mencionar que o personagem principal morava em uma aldeia, Marcos (turma 1), imediatamente pergunta “ele é pobre?”.

Quanto a isso, Moscovici (2003) nos traz luz novamente, dizendo que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar” (p. 54). Para que isso ocorra, o autor diz que fazemos uso de um mecanismo de “ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (p. 60-61). No entanto, ele alerta que

mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros sob a pena de não ser nem compreendido, nem decodificado. (Id. Ibid., p 34)

Acreditamos que, ao realizar esse movimento de ancorar o conceito de “indígena”, ainda não familiar para essas crianças, a categoria que mais se assemelhou e pareceu compatível a elas foi a da pobreza. Para o autor (Id. Ibid.), uma vez que nós aceitamos esse conteúdo – nesse caso, a conexão entre o povo indígena e a pobreza – ele passa a fazer parte de nós e do modo como nos relacionamos e julgamos os outros, isso até o momento de definirmos nossos próprios valores.

A veiculação do vídeo sobre o povo indígena possibilitou a transição para um diálogo sobre as diferenças de traços e cor de pele entre as pessoas. Nessa conversa, conforme diário profissional da professora-pesquisadora,

Uma menina da turma 1 deu um exemplo, dizendo que a sua babá era negra. Parece ser muito rara a convivência dessas crianças com negros, a não ser em situações em que são funcionários de seus pais, como babás, empregadas e motoristas. É importante sempre expormos a eles outras culturas e etnias, para que não achem que pessoas diferentes deles são seres de outro mundo.

(Diário profissional – 17/04/2015)

A respeito disso, no decorrer da contação da história “Abdu e a kalimba mágica” (PINGUILLY, 2005), originária do oeste da África, enquanto a professora-pesquisadora descrevia a princesa pela qual o personagem principal havia se apaixonado - “Ela tinha a pele da cor marrom e tranças...” -, Mafalda (turma 5) disse: “Que feio! E que tal o rosto dela ser pele? Da nossa cor? Se ela tiver a pele bem marrom todo mundo vai achar ela feia!”.

Tal declaração, apesar de impactante, não se trata de um caso isolado. Em pesquisa realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo, nos deparamos com dados semelhantes. A professora de uma turma de crianças na faixa etária de cinco anos pediu para que elas escolhessem quais lendas seriam abordadas nas próximas semanas, por via de uma votação. Em meio a uma série de opções, as únicas histórias que não receberam nenhum voto foram a do Saci e do Negrinho do Pastoreio. Ao serem questionados pela docente sobre o porquê disso ter ocorrido, houve as seguintes respostas das crianças:

05⁵⁰ (branca) respondeu: “Eu não votei neles porque o saci é preto e o negrinho é preto, eu não gosto de gente preta”. 17 (branco) diz: “Aqui todo mundo é Maria Joaquina⁵¹, então nós não gostamos de pretos” e 23 (branco): “A foto do Negrinho do pastoreio é feia, Prô, eu não gosto dele...” (SANTOS, 2015, p.2162)

⁵⁰ Na referida pesquisa, a investigadora optou por substituir os nomes das crianças por números, com o intuito de preservar suas identidades.

⁵¹ Personagem da novela televisiva Carrossel, da rede SBT, já referida na presente dissertação. Tal personagem é lembrado nesta fala pelo fato de não gostar do seu colega Cirilo, uma criança negra, inclusive chegando a destratá-lo.

Em outro momento, ao ser comunicado pela professora que a história do Lobisomem seria lida para a turma, uma menina comentou que esse personagem parecia um colega - identificado na pesquisa pelo número 13 -, em função do mesmo estar com as unhas grandes. A partir dessa fala,

19 (branca) rapidamente comentou: “Ele não parece o 13, ele parece o Cirilo⁵², é feio igual o Cirilo, aquele Cirilo parece o Lobisomem, porque o Lobisomem é mau e o Cirilo é preto”. (SANTOS, 2015, p.2164)

Voltando para a pesquisa por nós realizada, Mafalda ao mesmo tempo em que expõe considerar feia a pele negra, pressupõe uma opinião similar de outras pessoas. Para ela, seria melhor, portanto, que a princesa da história tivesse a mesma cor de pele que a sua, branca. Ao dizer “que tal o rosto dela ser pele?” demonstra-se claramente que para ela, pele tem apenas uma cor, a dela própria.

Por mais absurdo que possa parecer, tal pensamento é bastante disseminado. Em 2015 - mesmo ano de realização da nossa pesquisa empírica -, constava na embalagem de um creme hidratante da marca Dove, focada em produtos para cuidados pessoais, a indicação de uso “para peles normais a negras” (PRADO, 2017), pressupondo como “normal” a pele branca. Outro exemplo, ainda hoje bastante comum, inclusive entre crianças mais velhas, é o hábito de se nomear o lápis de cor rosa claro de “cor de pele”⁵³. Em 2017, em uma escola pública da cidade de São Paulo, presenciamos um menino negro de 10 anos insistir que essa seria a cor do mesmo.

Nos comentários feitos pelas crianças da pesquisa de Santos (2015), há novamente a conexão entre ser negro e ser feio, agora com o adendo do vínculo entre a negritude e a maldade, ao comparar o Lobisomem, que é mau, com o personagem Cirilo, que é negro. Tais resultados são similares ao famoso “doll test” ou “teste das bonecas”, realizado na década de 40 pelos psicólogos Kenneth e Mamie Clark e reaplicado em diversos países como México (CANAPRED, 2011),

⁵² Cirilo, como já mencionado, é outro personagem da novela Carrossel, que se destaca nas falas dessas crianças pelo fato de ser negro.

⁵³ Há, porém, iniciativas para mudar esse cenário. Uma delas é da Uniafro (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra), que em parceria com uma marca brasileira de produtos de arte, a Koralle, desenvolveu uma caixa de giz de cera com 12 cores da pele. (Korale, 2015)

Itália (IAVARONE e DURSO, 2016) e Brasil (MARTINS, 2006) até hoje, com resultados semelhantes.

Nesse teste, a maioria das crianças, incluindo as negras, ao serem postas frente a duas bonecas – uma branca com olhos azuis e outra negra com olhos pretos – respondem às perguntas “qual é a boneca feia?” e “qual é a boneca má?” apontando para a de cor negra e justificando sua escolha de forma tautológica ao dizer “porque é negra”. Da mesma maneira ao serem questionadas “qual é a boneca bonita?” e “qual é a boneca boa?”, dizem ser a branca, “porque é branca e tem olhos azuis”.

A partir desses dados, podemos buscar algumas explicações. Como já sabemos, a criança é exposta desde muito cedo a toda sorte de manifestações da cultura, tais como a publicidade – direcionada ou não a ela; os desenhos animados; as histórias que escutam ou leem; e os brinquedos que veem nas prateleiras das lojas e/ou que lhes são presenteados. E o que observamos, em todas essas mídias e objetos culturais? Representações massivas de uma pessoa branca, magra, preferencialmente loira e de olhos claros. Sabemos que esse cenário vem mudando, que há diversas iniciativas de desconstrução desse padrão. Mas ele ainda prevalece.

Com relação a isso, Jahnke e Marques (2011) nos complementam expondo que os brinquedos definem o que seria uma figura modelo para a sociedade:

A cultura da exclusão vem pegando carona nos brinquedos e se entranhando no imaginário infantil. A partir disso, as crianças vão construindo a noção de que será mais fácil ter amigos para brincar, para rir e para conversar quando seu corpo estiver “formatado” no modelo aceito como “bonito” pelo grupo ao qual ele pertence ou quer pertencer. Como consequência temos crianças que não só desejam ter a boneca Barbie, como também desejam “ser” como ela. (p. 125)

Todas essas referências, para além das falas e comportamentos que observam dos adultos, compõem e reforçam as representações que as crianças fazem de todos os elementos que compõem a vida em sociedade. Acreditamos que o nosso choque ao receber afirmações preconceituosas de crianças tão novas provenha do esquecimento de que tudo isso é construído, de que somos enormemente influenciados pela cultura.

Nascimento (2009) nos representa ao dizer que

O olho é onde a imagem se forma, mas a decodificação do que enxergamos, é uma decodificação cultural. Vemos beleza naquilo que acreditamos e/ou aprendemos que é belo. Nesse sentido, a beleza não é reconhecida instantânea e instintivamente: temos de ser treinados desde a infância a fazer aquelas discriminações. (p. 8)

A nossa necessidade de “tornar familiar algo não-familiar” (MOSCOVICI, 2003, p.54) faz com que categorizemos o desconhecido em comparação com o que já conhecemos. Se a nossa referência, a partir da cultura, é a de que o branco de olhos azuis é a representação do bom e do belo, então, por consequência, o negro deve ser o mau e feio. Isso é ainda mais intenso quando o nosso contato com pessoas negras se resume a essas referências mediadas, tendo em vista que a falta de experiência com o alvo de preconceito – como ocorre com as crianças pesquisadas - é um fator determinante para a existência desse (CROCHIK, 2011).

Outro elemento do campo do “diferente” que gerou discussão entre as crianças foi o das pessoas com deficiência física, especialmente no conto “O Ganso de Ouro” (ESTÉS, 2005a), no qual os dois irmãos mais velhos, quando vão à floresta, acabam ferindo a si mesmos, um nos braços e o outro nas pernas.

Pesquisadora:	Então o machado escapou e cortou o pé dele. Começou a sangrar e, ele foi pulando pra casa, machucado.
Tadeu:	<i>Mas se o pé tava sangrando então ele morreu.</i>
Pesquisadora:	Não, foi só um machucadinho... e mesmo que ele tivesse perdido o pé, ele não teria morrido por causa disso.
Diogo:	<i>Eu vi uma vez uma pessoa na rua que uma perna era mais curta e a outra não.</i>
Tadeu:	<i>Sabia que a minha tia, ela só tem três dedinhos. Eu acho que cortou os outros dedinhos.</i>
Luiza:	<i>Quando eu tava indo pra casa a noite de carro a minha mãe viu um homem com uma perna só passando pela rua, aí ela deu dinheiro pra ele poder comprar uma cadeira de rodas.</i>
Rian:	<i>Na Bahia um dia o meu tio ele quebrou a perna aí ele tá andando de cadeira de rodas.</i>
Iago:	<i>Tem uma amiga da minha mãe que tá com uma perna de plástico, de robô. É que ela tava fumando e aí caiu a perna.</i>

Luiza: *O soluço [do filme “Como treinar o seu Dragão”] ele tem a perna assim, só que é de pau.*

Hugo: *Um dia eu fui pra casa da Dinda e eu vi um cara com perna de robô.*

(Turma 4 – O Ganso de Ouro)

Pesquisadora: *Ele só cortou um pedacinho da mão...*

Breno: *E morreu?*

Pesquisadora: *Não, e tem muita gente que não tem mão e vive normalmente.*

Breno: *E se cortar a cabeça?*

Pesquisadora: *Aí sim, não tem como.*

Fábio: *E o olho?*

Pesquisadora: *Sem o olho também continua vivo.*

Gilda: *Tem gente que não tem braço.*

Erasmus: *Tem gente que não tem perna.*

Fábio: *Igual o Saci Pererê.*

Breno: *Sabia que eu fui na loja de mulheres e tinha um homem que não tinha esse olho aqui, ó?*

Marília: *Você sabia que o meu irmão quando eu tava tomando Yacult, ele pegou a faca sem pedir para a mamãe e o papai e acabou cortando a mão?*

(Turma 5 – O Ganso de Ouro)

Algumas crianças demonstraram ter pouca familiaridade com a questão da deficiência, confundindo-se ao imaginar que, ao perder um braço ou uma perna, a pessoa poderia morrer. Apresentaram, porém, interesse e curiosidade a respeito do tema, por se tratar de algo não canônico para eles (BRUNER, 2003), estabelecendo conexões com suas experiências anteriores – como os machucados que sofreram ou pessoas com deficiência que já chegaram a conhecer -, além de recuperarem referências de outras narrativas, como o filme “Como Treinar o seu Dragão” (SANDERS e DEBLOIS, 2010) e as histórias do nosso folclore em que está presente o personagem Saci Pererê.

O modo como as crianças desta pesquisa se manifestaram não destoa dos dados obtidos em estudos sobre as atitudes de crianças sem deficiência frente às deficiências e à inclusão. Nessas, elas geralmente indicam tanto um desconhecimento das deficiências como assimilações de informações equivocadas,

que podem provocar a criação de explicações fantasiosas e estereotipadas (MAGIATI *et al.*, 2002).

Dentre os temas que mais despertaram interesse nas crianças também está a morte, discutida em algumas oportunidades durante as contações de histórias. Destaca-se em suas falas uma recusa em aceitar que ocorrerá a própria morte ou a de pessoas próximas. Tal tendência, de acordo com Chukovsky (1963), decorreria de um otimismo intrínseco às crianças. A isso se soma a dificuldade ou mesmo incapacidade do ser humano - em geral - de imaginar a sua própria morte (COSTA, 1999) e, por isso, tender-se a evitar a sua menção socialmente (KÜBLER-ROSS, 2005).

Em “From two to five”, Chukovsky (1963) expõe falas de meninos e meninas de quatro a cinco anos de idade que ilustram a grande resistência por parte deles frente ao fato de que iremos todos morrer um dia. Em face desse receio, são desenvolvidas por eles uma série de teorias, soluções ou projeções que evitem esse fim, ao menos para eles próprios:

“primeiro ficaremos todos velhos e depois ficaremos jovens de novo” (p. 46)

“todos vão morrer, mas eu vou ficar.” (p. 47)

“todas as pessoas vão morrer. Mas alguém vai ter que colocar em algum lugar a urna com as cinzas da última pessoa morta. Deixa que eu faço isso, ok?” (p. 47)

Ao longo da narração de “A Bela e a Fera” (PHILIP *et al.*, 2000c), enquanto dramatizava-se o momento em que a Fera estava prestes a falecer, Jéssica reflete a respeito da sua própria mortalidade e diz algo muito similar a um comentário feito por uma das crianças pesquisadas por Chukovsky (1963) - “eu não quero morrer, mamãe, eu quero viver mil anos.” (p. 49):

Jéssica:	<i>Nossa tia, essa parte me fez ficar muito triste. Mas eu sei que você não vai morrer de verdade, só na brincadeira.</i>
Gilda:	<i>Todo mundo vai morrer. Até você vai morrer, Jéssica.</i>
Lúcio:	<i>Mas só quando ela tiver velha, né?</i>
Jéssica:	<i>Só quando eu tiver mil anos.</i>
Sara:	<i>A minha avó morreu, ela tava bem velhinha.</i>

Nesse exemplo, Gilda já demonstra estar ciente do caráter universal da morte, ou seja, de que ela ocorrerá para todos. Já Jéssica e Lúcio dão a entender que a morte apenas ocorreria na velhice, de forma natural, concepção essa muito comum entre as crianças (SALVAGNI *et al.*, 2013).

Em outras oportunidades, duas outras crianças, porém, demonstraram compreender que outros fatores, não somente a velhice, podem gerar a morte. Esses poderiam ser, por exemplo, um ataque cardíaco – “Pesquisadora: o coração começou a disparar... / Vilma: e ele morreu!” (turma 3 - Aladim) – ou a exaustão corporal – “Pesquisadora: “o filho foi andando, sem descansar, dia e noite, noite e dia... / Sara: sem morrer? (turma 4 – O Brocado Maravilhoso)”.

O conceito da morte, de acordo com Roazzi *et al.* (2010), tem duas perspectivas de interpretação: a secular-biológica, em que a morte é concebida como irreversível, e a religioso-metafísica, na qual a morte é considerada uma metamorfose, uma transição, não um fim. Nos contos tradicionais ambas as mortes estão presentes, porém para distintos tipos de personagens: aos maus caberia a morte definitiva e aos bons a morte “incompleta” (CHAUÍ, 1984).

Essa suposta “incompletude”, mencionada pela autora, para nós equivale ao caráter cíclico da “vida-morte-vida” apresentado por Estés (1994): o fim de algo para que se possa dar início ao novo. Essa representação ocorre com frequência nos contos de fadas - como “A Bela Adormecida” e “Branca de Neve” (compreendendo a dormência prolongada como morte) e em “Chapeuzinho Vermelho” - com a função de comunicar, segundo Bettelheim (2002), que a personagem ainda não estaria suficientemente preparada para passar pelos desafios futuros e, para isso, necessitaria fazer morrer a sua versão ainda imatura para fazer nascer sua versão adulta.

Como diz Jung (2011), “a passagem do passado para o futuro passa pela morte” (p.97), o que faz dela, portanto, símbolo da transformação e da renovação. Não é à toa que Baba-Yaga, a grande bruxa dos contos de fada russos, seja tanto a deusa da natureza quanto a da morte (VON FRANZ, 1985).

Um exemplo da compreensão desse caráter da morte pelas crianças pesquisadas ocorreu ao longo do relato de “Os quatro irmãos habilidosos”

(ESTÉS, 2005c), quando, após Iuri - cujo pai havia falecido – ter dito que o pai dos personagens morreria, Nicácio comentar “morreu e virou Deus”. Nós interpretamos tal fala como não tendo sido literal, mas sim com a intenção de comunicar que, ao morrer, o personagem teria se transformado em alguma outra coisa que Nicácio não sabia expressar.

Iuri:	<i>Então o pai deles morreu.</i>
Nicácio:	<i>Ele morreu e virou Deus.</i>
(Turma 2 – Os quatro irmãos habilidosos – 1º reconto)	

No começo do 2º semestre de 2015, quando se deu início à contação de histórias tradicionais asiáticas, houve um encontro inteiramente destinado à imersão na cultura oriental. Nesse, a professora-pesquisadora caracterizou-se como uma chinesa tradicional, de maneira caricata – com o rosto pintado de branco e trajando um kimono -, e levou objetos que faziam referência a essa cultura e que pudessem ser percebidos pelas crianças com todos os seus sentidos. Foram chás chineses para serem cheirados, sino tibetano para ser ouvido, fotografias da arquitetura tradicional e comidas típicas de alguns países, além de outros objetos, como uma miniatura de Buda.

Foi justamente esse último objeto o responsável por mais gerar curiosidade em Luiza (turma 4), que perguntou à professora-pesquisadora por que o Buda era especial. Sem ter uma resposta pronta, a mesma respondeu que alguns acreditavam que Buda seria uma reencarnação de Deus – dependendo da crença da pessoa quanto à existência dessa ou alguma outra manifestação divina. A tal explicação seguiu-se o diálogo que reproduzimos abaixo, presente no diário profissional da docente.

Luiza:	O que é reencarnação?
Pesquisadora:	É quando, depois que a gente morre, a nossa alma vai para o corpo de um bebezinho que está nascendo. Mas tem gente que acha isso e tem gente que acha que quando a gente morre, acabou, não acontece mais nada.
Luiza:	E o que é alma?

Pesquisadora:	Olha, é difícil de dizer. Quando a gente morre, a gente não faz mais nada, não mexe mais nada, então eu acho que alma é o que faz a gente vivo. Mas também tem gente que não acredita.
Lúcio:	É, é o que faz a gente respirar.
Sara:	Isso é o pulmão!
Luiza:	Quando tá quebrada a alma a gente morre.
Sara:	Eu não quero morrer, eu não quero ficar longe dos meus pais.
Lúcio:	Mas você vai crescer e os seus pais vão morrer, daí você vai ter um bebezinho e vai morrer antes do seu bebezinho.
Iago:	Quando eu morrer eu vou continuar na minha família?
Pesquisadora:	Não, quando a gente morre, não fica mais entre as pessoas que estão vivas.
Luiza:	E então o que acontece quando a gente morre?
Pesquisadora:	Tem gente que é enterrada no caixão, uma caixa grande de madeira, que vai pra dentro de um buraco na terra, e tem gente que é cremada, colocam fogo no corpo dela até ela virar pó, e então colocam o pó numa caixinha pequena. Eu quero ser cremada.
Sara:	Eu não quero ser queimada, eu quero ir pra caixinha.
Pesquisadora:	Mas nessa hora você não vai sentir mais nada.

(diário profissional - 03/08/2015)

Achamos curioso, no diálogo compartilhado acima, a fala em que Sara compartilha a sua preocupação com a própria morte, em função de não querer ficar longe dos pais. Podemos traduzir esse temor como sendo o medo do desconhecido, e – acreditamos nós - uma sensação de desamparo, baseada na suposição de que, após morrer, ela não estará mais entre aqueles com quem convivia e de quem dependia física e emocionalmente. Essa premissa, porém, não é óbvia para Iago, que fica em dúvida se permanecerá em sua família após o próprio falecimento. Já Lúcio, na tentativa de confortar Sara, demonstra compreender a seu modo o conceito do ciclo de vida dos seres, dizendo: “Você vai crescer e os seus pais vão morrer, daí você vai ter um bebezinho e vai morrer antes do seu bebezinho”.

Para nós, não faz sentido tratar a morte como um assunto tabu. Principalmente quando somos questionados pelas crianças a respeito disso. Ainda que a morte de alguém lhes seja encoberta, as crianças percebem que algo ocorreu

– a partir da maneira diferente como as pessoas agem à sua volta - e pode manifestar seu entendimento por meio de brincadeiras, desenhos ou outras formas de expressão, além da verbal (KOVÁCS, 1992). Elas também vivenciam o luto, assim como o adulto, e o fazem de formas diversas, conforme a proximidade com a pessoa falecida e com o modo que elas encontram para processar suas emoções.

A criança pode sentir a dor da falta e o medo ou da solidão ou de que o mesmo possa ocorrer a si e a outros entes queridos. Da mesma forma que os adultos, ela pode vir a chorar, desesperar-se, mas, em seguida, o provável é que se conforme. Cibeles, abaixo, relata o luto - ainda sendo vivenciado por ela - em função da morte de seu cachorro:

Cibeles: *Toda vez que um bicho morre eu choro por causa que minha mãe fala coisa de morrer, por causa que meu cachorro morreu e eu chorei tanto.*
(Turma 1 – A árvore de Tamoromu)

Já no diálogo abaixo, tendemos a acreditar que o modo naturalizado como Tadeu relata o falecimento de seu avô – com a complementação de Lúcio - decorra de que quanto mais tarde, no ciclo de vida, a morte ocorre, menor é o estresse associado aos familiares e pessoas próximas, em função dessa ser então encarada como algo natural (BROWN, 2001).

Tadeu: *Meu vô foi atropelado e aí ele morreu.*
Lúcio: *É, ele [Tadeu] foi no cemitério. Ele foi lá ver o caixão com o pai dele, a mãe dele e enterrou ele [avô do Tadeu] e tinha uma foto dele com o Tadeu.*
(Turma 2 – As três laranjas mágicas – reconto)

Um outro tema problematizado com frequência na fala das crianças foi o binômio bom x mau, sobre o qual falaremos a seguir.

IV. 2. C. Binômio bom x mau

Já tratamos nesta dissertação – tanto no capítulo II quanto da primeira parte do IV – sobre a estruturação binária, que envolve a categorização dos elementos do mundo em similares ou opostos. Como já mencionado, durante as contações de histórias tal tendência se manifestou por diversas vezes junto às crianças, principalmente no que diz respeito ao questionamento do caráter bom ou mau dos personagens.

Podemos destacar aqui um diálogo ocorrido entre três crianças durante o reconto da história “Os compadres corcundas” (CÂMARA CASCUDO, 1986), presente no diário profissional da professora:

Uma criança questionou por que o corcunda pobre era caçador: “ele é mau? não pode matar animais”, a que se seguiu uma série de questionamentos. Perguntei a eles se comiam carne nas refeições e disse que toda carne vem de um bicho. Disseram: “não está certo comer bicho” / “eu não como bicho, só carne” / “só não pode comer carne da Friboi, por que é da Dilma” / “mas a Dilma tá viajando”.

(diário profissional - 20/03/2015)

Nesse conto, o fato do personagem principal ter como ofício a caça provocou um desconforto entre as crianças do grupo pesquisado, tendo em vista o seu envolvimento com a morte de animais. Isso fez com que elas o julgassem como mau, consequência da necessidade de categorizarem-no binariamente. A partir da intervenção da professora, as crianças acrescentaram à dicotomia bom/mau o “pode/não pode”, influenciados pelos comentários dos adultos sobre as questões presentes na política do país naquele momento.

É relevante pontuar que, meses mais tarde, ao ser contada a história “O Sumiço de Matenda” (RUBINSTEIN e MONTEIRO, 2013) - conto em que um caçador some na floresta ao ir em busca de uma grande caça para alimentar sua família – não houve contestação das crianças com relação à sua atividade:

Algo que me chamou a atenção foi que em nenhuma das classes eles problematizaram o fato de Matenda ser um caçador, o que anteriormente sempre gerou muita comoção. Como, antes da história começar, contextualizei o ambiente, onde Matenda morava, que ele tinha que alimentar uma família grande, nenhuma criança achou errado ele matar

animais. Está sendo muito importante essa escolha de me dedicar a fazer uma introdução elaborada antes da história. Ela flui então com mais naturalidade e mais compreensão por parte das crianças.

(diário profissional - 19/10/2015)

Creemos que a maior contextualização do personagem e seu universo permitiu às crianças a formulação de imagens internas mais vívidas e ricas e, conseqüentemente, uma descentralização de si, tornando-se capazes de transitar flexível e reversivelmente de uma perspectiva para outra, percebendo que uma mesma situação pode ser vista sob diferentes óticas (LIGHT, 1987). Tal mudança ocorre, de acordo com Mead (1934), por meio do *role-taking*, o processo cognitivo de “colocar-se no lugar de outra pessoa” e fazer inferências com relação às experiências do outro.

O imaginário infantil, alimentado pelos contos tradicionais, elegeu a madrasta e a bruxa como as maiores representantes do mal. Inclusive, muitas vezes as crianças durante a pesquisa confundiam as duas personagens, como ocorreu na contação de “O Cesto da Vovó” (MUTÉN, 2008a): “*Será que a bruxa é a madrasta e ela tá se escondendo pra esperar eles?*” (Marcos – turma 1). Para elas, é também provável que aqueles que estejam junto a elas sejam tão maus quanto:

Lia: *E esses bichinhos, é da bruxa?*

Pesquisadora: Eles moram com ela.

Lia: *Eles são do mal?*

(Turma 1 – O Cesto da Vovó)

Em suas falas, ser “mau” estava conectado com alguns sentimentos e atitudes específicas, tais como: a raiva / fúria – “A bruxa fica furiosa” (Marcos, turma 1); a avareza - a senhora da história “Sopa de Pedra” (GUIMARÃES, 1999), em função dessa característica, é tida como bruxa; a destruição - destruir a horta do Sr. Izidoro em “O Cavalinho das Sete Cores” (CORZO, 1995) foi considerada uma atitude malvada; a mentira / enganação – “ele é um homem misterioso, ele se veste de misterioso para falar que é do bem, sem falar” (Luan, turma 2, se referindo ao feiticeiro de “Aladim”); e não gostar de crianças – “Pesquisadora: Só que a madrasta não gostava muito deles [crianças] [...] / Carla: “Ela era do mal?” (turma 1 – O Cesto da vovó).

Algumas características dos representantes do “bem” foram expostas em contraposição às que seriam do “mal”. Dessa forma, opondo-se à avareza exposta em “Sopa de Pedra” (GUIMARÃES, 1999), ser generoso ou não egoísta é ser “bonzinho/a” – “Minha mãe é muito boazinha. [...] Ela coloca um monte de pizza pras visitas” (Luiza, turma 4). Pressupondo a figura do rei como uma representação do bem, ser honesto e justo também seriam atributos desse lado da moeda, tendo em vista a ideia de que, conforme dito por Luan (turma 2) ao longo da contação de “A origem das histórias” (GÖTTING, 2007), “Não existe rei bandido, né?”. Para além de oposições ao “mal”, a coragem foi citada como algo que caberia ao herói (descrito aqui como “aquele que consegue”): “É sempre o filho mais novo que consegue e sempre é o mais corajoso” (Luan, turma 2).

Na contação de “A Bela e a Fera” (PHILIP et al., 2000c), ao ser descrita a personagem Bela, algumas crianças levantaram aspectos que acreditam fazer parte de uma pessoa boa, como ler livros, cantar e dançar:

Pesquisadora:	Ela era muito boa, muito gentil e generosa com as pessoas.
Sara:	<i>Ela gostava de lê livro.</i>
Rebeca:	<i>Cantar... dançar...</i>
(Turma 2 – A Bela e a Fera)	

É possível notar que as concepções que as crianças externalizaram sobre o que acreditam ser bom ou mau advém de uma certa reprodução daquilo com que têm contato por meio dos diversos veículos da cultura, principalmente televisão, cinema, literatura e, em menor grau, teatro, assim como aquilo que escutam dos adultos de sua referência. Dessa forma, o estereótipo do mal - representado majoritariamente pelos personagens da bruxa e da madrasta - assim como o estereótipo do bem - simbolizado pelo príncipe ou herói, pela princesa ou heroína, e por aqueles personagens que lhes servem de auxílio durante a história - são alimentados pelas manifestações da cultura que a criança acessa.

O modo como reagimos aos acontecimentos é profundamente influenciado pelas definições da cultura da comunidade à qual pertencemos. De acordo com Moscovici (2003), nenhuma mente está livre delas. Tal afirmação também está em conformidade com Piaget (1994), em sua leitura de Fauconnet (1920), ao dizer que

“o que vem da vida social se acrescenta pouco a pouco ao que é de origem orgânico-psíquica, para modificá-lo” (p. 248).

A similitude entre o mundo interno e aquilo que a cultura/sociedade preconiza pode ser interpretada como indicador de uma moral heterônoma, cujo conteúdo, de acordo com Piaget (1994), é o imposto pelos adultos, justamente em função da hierarquia que possuem sobre as crianças. Desse modo, as representações culturais acabam assumindo um caráter factual, considerando-se que a verdade “é, para a pessoa, em grande parte, determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade” (LEWIN, 1948, p.57).

Apesar disso, não cremos inteiramente na ideia de uma reprodução absoluta da criança daquilo que ela vivencia da cultura. Como já falamos algumas vezes nesta dissertação, os meninos e meninas praticam uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2009): reproduzem a cultura do adulto, sim, mas sempre com uma pitada da sua própria cultura, da sua subjetividade.

Muitos fazem uso dos contos tradicionais com o intuito de transferir – tal como um objeto – valores para as crianças. La Fontaine, por exemplo, defendia que os ensinamentos morais contidos nas fábulas eram especialmente úteis para formar bons hábitos nas pessoas, desde a infância, afim de que não houvesse a necessidade de corrigi-los na vida adulta (CORSO e CORSO, 2006).

Os autores (Id. Ibid), com os quais concordamos, dizem, no entanto, que

As crianças definitivamente não são muito receptivas às intenções educativas gratuitas fora de sua experiência concreta. [...] Cada um fará seu caminho individual no sentido da construção do julgamento moral. Cada um processará custosamente dentro de si os princípios da cultura em que cresce, realizando uma síntese própria através de uma história acidentada e singular.” (p. 214)

Na mesma direção, Bettelheim (2002), diz ser arriscado decodificar um conto de fadas para a criança, explicando-o em demasia, porque dessa forma pode-se retirar do mesmo o seu potencial de, por si só, auxiliar a criança a compreender o problema que fez com que a história tenha sido significativa para ela.

As interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela, por sua própria conta, através de repetidas

audições e de ruminar acerca da estória, enfrentou com êxito uma situação difícil. Nós crescemos, encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos por termos entendido ou resolvido problemas pessoais por nossa conta, e não por eles nos terem sido explicados por outros. (Id. Ibid., p.19)

Também estamos de acordo com Bakhtin, que entende a moralidade e os valores como uma construção. Para o autor, o indivíduo tem autoria e responsabilidade sobre a arquitetura daquilo que constrói com as respostas que dá no seu diálogo ininterrupto com o mundo (CLARK e HOLQUIST, 1984).

Essa construção, porém, não é de modo nenhum solitária. No caso das crianças que tratamos aqui, o adulto assume o papel de mediar essa conversa.

IV. 3. Mediação do adulto

Na proposta deste trabalho, a mediação da professora ocorreu com a intenção de facilitar a construção de pontes entre o conhecimento prévio da criança – advindo de suas experiências pessoais e de todo o repertório proveniente das manifestações da cultura consumidas por ela – e as informações contidas nas histórias narradas nos encontros da pesquisa empírica. No processo de elaboração dessas pontes, visou-se gerar experiências educativas (DEWEY, 2011): experiências que provocassem reflexão e mobilizassem os esforços dos meninos e meninas para adquirirem conhecimentos novos, ou mais extensos, que os preparassem para experiências futuras.

Freire (1989) representa muito bem tanto o que diz respeito ao que entendemos por experiências educativas quanto à conduta que procuramos ter junto às crianças nesta pesquisa:

o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa [posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido] [...]; estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizado é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não diz a sua palavra. (p. 26)

A estratégia escolhida para que isso pudesse ocorrer foi a contação de histórias tradicionais combinada com a abertura ao diálogo. Considerando que o público estudado era composto por crianças com cinco anos de idade, as quais não têm acesso à literatura diretamente - como leitoras das palavras -, uma das mediações foi justamente direcionada a promover a aquisição da linguagem (BRUNER, 1997b; 2001), por via dos contos. Mas, como dissemos, a mediação não se encerrou nessa oferta, envolvendo também ampliar o texto da história ao discuti-lo junto às crianças, instigando-as a questionarem-no. Isso porque, apesar do pensamento narrativo poder ser encarado como um atributo inato do ser humano,

cabe à cultura - e, portanto, ao contato social - a responsabilidade pelo seu desenvolvimento (BRUNER, 2001).

Afirmando essas duas ações como as mediações mais relevantes nesta pesquisa, cabe-nos aqui explicitar que houve momentos em que ambas se combinaram de maneira harmônica e outros em que se estabeleceu um certo atrito entre as mesmas. Quanto mais amplo foi o espaço aberto para a reflexão e fala das crianças durante os encontros, menor era tempo para que a história fosse contada com qualidade. Foi algo de difícil gestão, tendo-se em vista a necessidade de equilibrar os dois movimentos.

Nos registros em seu diário profissional, a professora compartilha algumas experiências em que esse conflito esteve presente:

Eles têm muito prazer em criar soluções para os caminhos da história, e é algo que eu acabo estimulando mesmo. Quando eu quero contar a história com um pouco mais de rapidez, a fim de dar mais tempo para brincar depois, e eles querem construir a história junto comigo, na hora acho inconveniente, mas depois me lembro que fui eu quem acabou “criando esse monstro”.

(diário profissional – 27/02/2015)

A minha reação foi apenas de querer conter aquela discussão⁵⁴ porque a história estava se perdendo. Nem reparei o quão importante para mim, como material, aquilo era. Não gravei essa aula. Esqueci inclusive de gravar a turma 4. Me senti mal por isso depois. Pensei: cadê o seu foco? Você não está aqui a passeio. Não pode deixar passar uma coisa dessas.

(diário profissional – 20/03/2015)

Conforme nos indica o último relato, um agravante para esse atrito foi a tripla função da docente: contadora de histórias, professora e pesquisadora. Enquanto contadora de histórias, o foco principal era oferecer a narrativa de forma comovente e entusiasmante, de modo que as crianças incorporassem aquele conto como se de fato estivessem nele presentes. Como professora, ao mesmo tempo em que o diálogo era bem-vindo e, a partir dele, o desenvolvimento de uma experiência educativa – que conduzisse à construção conjunta de conhecimentos mais amplos -,

⁵⁴ Episódio ocorrido durante a contação de “Os Compadres Corcundas” (CÂMARA CASCUDO, 1986).

havia uma tendência disciplinadora, de conter determinadas práticas que pudessem levar a uma falta de controle seu da turma. Por último, na pele de pesquisadora, seu interesse era o de captar tudo o que as crianças diziam durante as contações, havendo, portanto, um pensamento de que quanto mais falassem, melhor. A dificuldade adveio do fato de essas três personas existirem simultaneamente na mesma pessoa.

Uma tentativa de solucionar parte dessa questão foi inserir nos encontros, como mediador da relação entre a professora e as crianças, um objeto que simbolizava qual deveria ser o momento de falar e qual o de apenas ouvir. Tratava-se de uma dobradura na qual um lado era verde e outro lado vermelho: se o vermelho estivesse para cima, não se poderia falar; caso o verde estivesse para o alto, era “permitida” a fala. Tal prática surtiu efeitos positivos entre as crianças, que inclusive desejavam a presença do objeto, o qual nomearam de “come-come”. Apesar disso, no desejo de que as crianças tivessem abertura para gerarem suas narrativas espontaneamente, a própria pesquisadora questionava a validade do uso desse recurso, não sendo consistente na aplicação das regras, como relatado em seu diário profissional, abaixo.

Será que eu estou dando espaço demais para a participação oral deles e aí deixando pouco para a brincadeira? Preciso prestar atenção nisso. Vou apresentar para eles na semana que vem uma flor verde que eles terão de pegar quando quiserem falar e uma flor vermelha que colocarei no centro quando não der mais para falar.

(diário profissional – 24/04/2015)

Faz umas semanas eu comecei a usar o "come-come" de um lado vermelho e de outro verde, para estabelecer os momentos de fala e de silêncio, o que deu muito certo. Eu perdi o come-come semana passada e para essa fiz outro. Eles sentiram falta. E realmente fez falta. "Disciplina é liberdade". Isso ainda tem que entrar um pouco mais em mim.

(diário profissional – 29/05/2015)

Sobre a repercussão desse objeto entre as crianças, há também algumas passagens, abaixo, que apontam para um exercício metacognitivo feito por elas, demonstrando sua capacidade de pensar sobre o próprio aprendizado:

Rian: *Tá vermelho não é pra falar!!*
(Turma 4 - A Bela Adormecida)

Erasmus: *Tia, você também não pode falar porque tá vermelho!*
[...]
Caio: *Ô tia, que tal se a gente só puder falar quando estiver do lado verde e quando estiver no lado vermelho, não pode falar?*
Larissa: *Ô tia, e se todo mundo quiser falar ao mesmo tempo e ficar levantando a mão? E se toda hora que você tiver contando a história, tiver um?*
Erasmus: *E se ficar assim [com a mão levantada] até terminar a aula e você não ver?*
(Turma 5 - A Bela Adormecida)

Gilda: *Ô tia, todo mundo quer pôr no lado verde pra falar.*
(Turma 5 - O Bicho das Mil Peles)

A professora apresenta em seus relatos aquilo que já havíamos afirmado: há momentos em que se prioriza a contação de determinada história e outros em que se dá mais importância ao que as crianças têm a falar. Além da questão já apontada, referente aos três papéis concomitantes, há também um ponto muito relevante que intensifica essa problemática: a limitação de tempo⁵⁵. Já apontamos no capítulo III desta dissertação a especificidade dos tempos e espaços na escola pesquisada, que tendem a uma perspectiva antecipadora de estágios, já visando a preparação para o Ensino Fundamental: carteiras enfileiradas, aulas de trinta minutos, uma seguida da outra, e o pouquíssimo tempo disponibilizado para o brincar e a interação livre.

A organização do tempo e do espaço em escolas de Educação Infantil “muitas vezes gira em torno das necessidades do adulto, criando assim um espaço ‘adultocêntrico’” (FINCO, 2007, p.97), em que “os alunos passam o controle de sua atenção a um professor que decide qual será seu foco, quando e com que

⁵⁵ Podemos observar no Anexo C como se dava a rotina da professora-pesquisadora enquanto contadora de histórias na escola investigada. Após um encontro de trinta minutos junto a uma turma, logo entrava outra e, em seguida uma terceira, não possibilitando que o tempo fosse utilizado conforme a necessidade de cada grupamento.

finalidade” (BRUNER, 2001, p.162). Compreendemos que frequentemente nesse tipo de organização ou se prolonga algo em que já não há mais o interesse das crianças ou se interrompe algo em que elas estão envolvidas, a fim de que a proposta se “encaixe” nesse recorte arbitrário.

Esse cenário vai na contramão do que Zaporozhets⁵⁶ (apud BODROVA e LEONG, 2007) nos sugere, ao dizer que, quanto menos acelerada e precoce for a educação da criança pequena, mais qualidade ela terá. Segundo o autor, para que ela possa atingir seu pleno potencial, é necessário que haja a expansão e o enriquecimento das atividades que são características da Educação Infantil. O contrário, portanto, de se antecipar etapas.

No centro daquilo que podemos destacar como típico da Educação Infantil está o brincar. Elkonin⁵⁷ (apud BODROVA e LEONG, 2007), ao descrever os tipos de brincar que promovem maiores benefícios para o desenvolvimento da criança, cita características como: representações e ações simbólicas, uso da linguagem para criar cenários imaginários, temas complexos e entrelaçados, papéis (no brincar de faz-de-conta) ricos e multifacetados, e um período de tempo estendido, esse podendo se prolongar até por dias seguidos.

Essa necessidade de um tempo estendido no contexto da Educação Infantil é também afirmada por Finco (2007), que diz ser

importante a invenção de novas formas de representação do tempo e de modos mais prazerosos de organizá-lo, a fim de possibilitar um tempo de experimentação que se revela significativo, oferecendo para a criança atividades e vivências não mais interrompidas e segmentadas. (p. 97)

Existem estudos relevantes reafirmando o que diz a autora, como o de Smith *et al.* (2003), o qual mostra que crianças de quatro a cinco anos produzem histórias especialmente nos momentos informais e não-dirigidos da sua rotina escolar.

Para Rinaldi (2016), “o presente mais importante que podemos dar às crianças na escola e na família é o tempo, porque o tempo possibilita ouvir e ser

⁵⁶ ZAPOROZHETS, A. *Printzip razvitiya v psichologii* [Principle of development in psychology]. Moscow: Pedagogika, 1978.

⁵⁷ ELKONIN, D. B. Chapter 1. The subject of our research: The development from of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 43 (1), p. 22-48, 2005.

ouvido pelos outros” (p. 237). Jean⁵⁸ (apud GIRARDELLO, 2014), que dedicou sua vida à defesa de uma pedagogia poética, também declara ser necessária, na educação da infância, a existência de um tempo especial, que permita à imaginação ser nutrida e desenvolvida. Para ele, a escola, muitas vezes,

Proíbe a fulguração, assim como proíbe a lentidão e a paciência; a criança aprende assim a ajustar o ritmo de sua vida, como o de sua linguagem, conforme itinerários seguros e bem delimitados, que excluem tanto a vertigem como os giros incertos dos labirintos. (JEAN, 1900, p.16)

Entendemos que um tempo muito segmentado oferece pouco espaço para que a criança digira as suas experiências e fantasie, invente novidades, crie sua própria cultura. Alguns autores defendem, inclusive, a necessidade de haver uma certa dose de tédio para que isso possa ocorrer:

[...] a imaginação infantil desabrocha melhor quando dispõe de um tempo especial para isso, porque não se dá bem com a correria e a pressão de um cotidiano atribulado, preferindo as horas compridas em que nada acontece e até mesmo um certo tédio. (GIRARDELLO, 2014, p.29)

Acrescentamos que não só a imaginação infantil, mas a de todos nós. Quando estamos com a cabeça tomada, ocupada executando alguma atividade que nos demande atenção e esforço, não há espaço para a criação. É notável que, ao nos permitirmos relaxar de verdade e nada fazer - em um banho quente, por exemplo, ou em um exercício de contemplação - algumas ideias simplesmente brotam e fazem surgir conexões que antes não haviam tido espaço para existir.

A segunda mediação a que nos referimos aqui – relativa à incitação e abertura de espaços para discussões sobre as histórias contadas - também gerou, por si só, algumas questões a serem problematizadas. A maior delas foi com relação às perguntas feitas pelas crianças durante a narração de contos, no que tange à delicada distinção entre o professor oferecer às crianças respostas prontas, prejudicando, desse modo, a geração de suas próprias conclusões; e impulsioná-las

⁵⁸ JEAN, G. Los senderos de la imaginación infantil: Los cuentos, los poemas, la realidad. México: Fondo de Cultura Económica, 1900.

a construir seus próprios pseudoconceitos sobre o mundo, instigando sua imaginação e criatividade.

Podemos ter um exemplo da primeira situação no diálogo abaixo, quando, em vez de lançar a pergunta de volta para o grupo de crianças, de modo a construir em conjunto a resposta, foi dada uma resposta rápida a fim de que se pudesse dar continuidade à história.

Gilda: *Ô tia, mas [a sopa] ficou com gosto de pedra ou não?*

Pesquisadora: Não, por que tinha lavado...

(Turma 3 – Sopa de Pedra)

De acordo com Rinaldi (2016), é possível destruir a atitude pesquisadora das crianças, em busca dos significados da vida, com as respostas rápidas e a noção de certeza do adulto. Para a autora,

Apesar de as crianças serem muito jovens, não devemos lhes transmitir a convicção de que, para cada pergunta, há uma resposta certa. Se fizéssemos isso, poderíamos parecer mais importantes a seus olhos, e elas se sentirem mais seguras, mas pagariam por essa segurança perdendo o “prazer da pesquisa”. (p. 247)

Não cremos, porém, que as respostas dadas pelos adultos às crianças sejam sempre indesejadas ou restritivas. Em um diálogo, é natural que para cada pergunta haja uma resposta, de modo que não se omita deliberadamente algo em que acreditemos ou julguemos válido. Como dissemos há pouco, tais respostas podem inclusive servir a elas de suporte para a construção de noções mais elaboradas sobre o mundo.

O desafio está em que,

como sabem muitos professores, só quando precisamos explicar singelamente algum processo ou fenômeno para as crianças é que percebemos o quão pouco conhecemos sobre ele. Entre os caminhos que podem nos ajudar, enquanto educadores diante de desafios como estes, estão a pesquisa — que pode ser feita em conjunto com as crianças — e a busca experimental de linguagens adequadas ao interesse e à compreensão das crianças, para falar-lhes sobre as coisas do mundo de

modo a seguir cativando sua imaginação e mobilizando sua curiosidade.
(GIRARDELLO, 2011, p. 88)

Situações como essa ocorreram algumas vezes ao longo da pesquisa empírica e o relato abaixo é bastante ilustrativo:

Luiza estranhou a atitude da Maria, da história “Sopa de Pedra”, que era avarenta, mas estava dando um monte de coisas para o Pedro Malasartes. “Porque ela está fazendo isso?” Eu sinceramente me compliquei um pouco para responder - o que não esperava, julgando ter compreendido bem a história - porque não soube nomear os sentimentos com os quais os personagens estavam envolvidos. Enquanto as crianças desenhavam, conversei brevemente com a professora Roberta e então dissemos que a Maria, apesar de não dar nada a ninguém, deu os ingredientes para Pedro porque estava profundamente curiosa para saber em que iria dar aquela sopa de pedra.

(diário profissional – 20/02/2015)

Da mesma forma, após terem assistido “Território Indígena Panará” (TERRITÓRIO DO BRINCAR, 2015) – como já mencionado anteriormente, quando tratamos das representações sociais e socioeconômicas feitas pelas crianças – algumas delas problematizaram o contexto ao qual pertenceria o povo indígena, contando com a mediação da professora para apresentar distinções entre ser pobre e viver com simplicidade:

Uma pergunta inesperada que surgiu em algumas turmas foi: “os índios são pobres”? Engraçado que eu nunca havia pensado por esse viés, mas para as crianças é uma conexão bem clara. O que elas devem pensar é que uma pessoa que ou ande nua ou com roupas bem simples, que não tenha ou não usufrua de bens materiais só pode ser pobre. Disse a elas que os índios, aqueles que estavam aqui há muito tempo atrás, eram bem diferentes de nós. Eles não precisavam do dinheiro, não precisavam comprar nada para viver, porque tudo de que necessitavam estava na natureza: o que comer, o que beber, materiais para construir sua casa, seu lazer. Hoje em dia também usam dinheiro, assim como a gente, mas parecem não precisar dele tanto assim.

(diário profissional – 17/04/2015)

Quanto a isso, Benjamin (1985) lembra que a “criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis... A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas” (p. 236-237).

Houve, ainda, muitas outras situações em que a mediação da professora proporcionou uma expansão do sentido de palavras até então desconhecidas pelas crianças. Uma delas foi o termo “poderoso”, durante a contação da história “O Homem Jacaré” (REI, 1996). Em um primeiro momento, Luiza, como já citamos anteriormente nesse trabalho, compreendeu que “poderoso” teria relação com possuir poderes:

Luiza:	<i>Ele tinha poderes?</i>
Pesquisadora:	Ele não tinha poderes especiais, como os super-heróis, mas ele tinha poder de mandar em muita gente lá onde eles moravam.
	(Turma 4 – O homem jacaré)

Mais adiante, em um encontro posterior, outra menina da turma de Luiza fez uso da mesma palavra com o sentido empregado pela professora anteriormente, demonstrando tê-lo incorporado:

Sílvia:	<i>[Esse] é o castelo do rei e da princesa que perdeu o anel.</i>
Pesquisadora:	Isso mesmo!
Jéssica:	<i>Mas ele era poderoso?</i>
	(Turma 5 – O cavalinho das sete cores)

Em outras ocasiões as crianças expuseram referências que já possuíam sobre algumas palavras, como foi na contação de “O Pote Vazio” (DEMI, 2001), com relação ao termo “sucessor”:

Jéssica:	Tipo assim, uma pessoa trabalha num mercado e quando ela morreu, veio outra pessoa para o lugar dela.
Rian:	Tipo o Papai Noel, quando ele morrer, ele já deve tá preparando um duende para ficar no lugar dele.

Já o conceito de “vingança” foi bastante abordado na narração de uma versão encurtada de “As mil e uma noites” (CANTON, 2010) e também na história de “Aladim” (BRAGA, 2012), contando com diversas suposições do que o mesmo significaria.

Úrsula:	É pra matar todo mundo que você não gosta.
Renata:	É pra lutar.
Adolfo:	Vingança é assim: você pode provocar uma pessoa e aí você consegue fazer ela ficar triste e assim fica mais fácil pra você se vingar dela.
Elisa:	Eu acho que é dominar o mundo.

(Turma 2 – As mil e uma noites)

Luan:	Vingança é uma coisa que quando você não gosta de uma pessoa, você quer convencer ela com luta de espada, desafiando ela prum jogo de futebol...
-------	--

(Turma 2 – Aladin)

Nas situações apresentadas acima, tanto no caso de “sucessor” como de “vingança”, não houve um movimento explícito da professora em buscar definições precisas para as palavras. cremos que a própria abertura de espaço para as crianças compartilharem suas hipóteses possibilitou uma experiência educativa, na medida em que possibilitou uma ampliação de conhecimentos. Essa ampliação pôde ocorrer tanto no próprio ato delas verbalizarem as suas impressões, e assim terem a chance de compreendê-las melhor; quanto na escuta daquilo que os seus colegas expunham, ampliando, portanto, as suas referências.

Abordar determinados conceitos, porém, assumia uma maior dificuldade para a professora quando se tratava de questões cuja compreensão não era alcançada pelas crianças. Em “Urashima Tarou” (CARRASCO, 2014), elas não chegaram a entender o porquê da princesa ter dado ao pescador um presente que ele não poderia abrir; em “O Brocado Maravilhoso” (PHILIP *et al.*, 2000b), elas supuseram que os filhos mais velhos não retornaram para casa após receberem um saco de moedas por não quererem decepcionar sua mãe, tendo em vista que não encontraram seu brocado; e em “O Pote Vazio” (DEMI, 2001), elas não viram nada

errado nas crianças da história trocarem as sementes queimadas que receberam do Imperador por flores já crescidas.

Nos casos acima citados, talvez por inabilidade em apresentar com clareza os elementos necessários para compor uma percepção acurada do contexto da história, talvez pela escassez de experiências anteriores das crianças que se relacionassem com a problemática em questão, alguns conceitos parecem ter ficado em aberto, pendentes de compreensão. Temos a ciência, no entanto, de que essas imagens internas, agora em estado de hibernação, podem despertar a qualquer momento, inclusive anos mais tarde, quando uma informação se encaixar em outra e fizer acender uma faísca de “eureca”.

A respeito disso, nos diz Bodrova e Leong (2007) que

Quando a criança tenta aplicar o significado de uma palavra em diferentes contextos e com pessoas diferentes, a disparidade entre a sua significação e a do adulto se torna visível. Ambos usam as mesmas palavras, mas o significado que uma criança atribui a uma palavra frequentemente será diferente do que existe para o adulto. Conforme a criança interage com diferentes pessoas, em diferentes contextos, sobre diferentes assuntos, ela reestrutura sua significação original repetidas vezes. Tal significação tende a partir de um campo profundamente subjetivo para ir de encontro àquilo que é convencional aos adultos. (p. 71)

Como dissemos no início deste capítulo, procuramos aqui realizar uma mediação que ampliasse os conhecimentos das crianças sobre o mundo. Para isso, buscamos estratégias que facilitassem o desenvolvimento de significados por elas, tais como as sugeridas por Bodrova e Leong (2007):

Tornar os conceitos verbalmente explícitos, sendo detalhista e descritiva quanto às suas ações e às das crianças; quando introduzir um novo conceito, amarrá-lo com ações de e/ou sobre objetos; se as crianças não compreenderam um conceito, usar diferentes contextos e tarefas a serem cumpridas; para checar a compreensão da criança sobre algum conceito ou estratégia, solicitar que ela fale para os colegas ou para si mesma. (p.75-76)

A partir dessas práticas, apesar dos elementos limitadores que citamos – a tripla função da pesquisadora e o tempo restrito –, acreditamos ter favorecido, com a

mediação realizada, experiências educativas que possibilitaram às crianças refletir, expor e compreender, por meio da contação de histórias e do diálogo, novos conceitos sobre o mundo.

V. Conclusões

Surpresa, admiração, estranhamento. Sensações muito comuns entre os adultos quando se deparam com crianças. E foi bem isso que sentimos quando, ao contar histórias para meninos e meninas de cinco anos, começaram a partir deles falas completamente inesperadas. Algumas perguntas vieram então a nos aguçar o tino pesquisador: afinal, do que são compostas as suas falas? Por que nos causam espanto?

A curiosidade com relação à fala infantil, somada aos estudos feitos e o amadurecimento da investigação em si, nos levaram, porém, a outras perguntas e hipóteses. Passamos a nos perguntar se o conto tradicional poderia proporcionar uma experiência educativa (DEWEY, 1959a). E mais, se a prática da dialogia também contribuiria com esse propósito, potencializando a contação da história.

Apesar dos resultados aqui apresentados terem se concentrado na forma e no conteúdo das falas dos meninos e meninas pesquisados, o intuito deste trabalho não foi o de expor uma amostra do modo como crianças de cinco anos se expressam e sobre quais temas elas mais problematizam. Isso seria pretensioso, em face do contexto limitado da investigação: um grupo de aproximadamente oitenta crianças pertencentes a uma classe social específica, composto por uma diminuta diversidade étnica, observado durante um período de tempo bastante reduzido, de trinta minutos semanais ao longo de um ano.

A busca foi por compreender se e de que modo a contação de histórias, aliada ao exercício dialógico, poderia servir às crianças como uma experiência educativa, de forma a ampliar seus conhecimentos sobre o mundo. Percebemos que a narração de contos, nesta investigação, foi grande provocadora de conexões com aquilo que as crianças já possuíam de referências do seu universo cultural. Já a prática de um diálogo voltado ao compartilhamento de sensações, pensamentos e imagens internas lhes possibilitou um reconhecimento e uma compreensão mais clara dos seus conhecimentos prévios (BAKHTIN, 1992b). Tendo em vista tal alargamento de margens, e considerando-o como fruto da reflexão e mobilização de esforços das crianças e da pesquisadora, concluímos que houve, nesse contexto, exemplos de uma experiência educativa (DEWEY, 1959a).

Longe de serem seres de outro planeta, as crianças se comunicam assim como todos nós: de maneira subjetiva, amparada em suas próprias imagens

internas, fazendo uso de outras linguagens que não apenas a oral, trazendo consigo referências intertextuais e metáforas, categorizando binariamente as informações apreendidas do mundo social, e primeiro adquirindo fluência sobre a sua canonicidade para então poder quebrá-la. Talvez o que mais diferencie a fala infantil da nossa seja a sua autenticidade.

As histórias contadas para as crianças nesta pesquisa expuseram assuntos que conversaram de maneiras diversas com suas experiências anteriores e referências culturais. Tanto no âmbito da família quanto da sociedade mais ampla, os meninos e meninas compartilharam suas percepções do mundo, imprimindo em suas falas uma espécie de amostra concentrada do que comunica o senso comum.

Seus comentários foram marcadamente binários, contrapondo uma rejeição às figuras sociais menos valorizadas – como ladrões e serviçais - com uma admiração pelas mais benquistas socialmente – tais como o rei e o aventureiro. Os papéis de gênero também estiveram representados binariamente em suas falas, destinando à mulher a função de mãe e as características de frágil e vaidosa; enquanto ao homem, uma postura corajosa e de liderança. O negro, não normal e feio, em oposição ao branco, normal e, portanto, bonito. Mas o binômio mais frequente foi o do bem x mal, presente muitas vezes no questionamento das crianças em razão de sua necessidade de categorizar os personagens das histórias.

Notamos, portanto, que para não cairmos em uma polarização extrema e, desse modo, reforçarmos estereótipos e preconceitos, a mediação do adulto é essencial. Uma mediação que permita à criança somar seus conhecimentos prévios a outros, de maneira a agregar outras referências e assim ampliar cenários. Nesta pesquisa, porém, a mediação não transcorreu dessa forma em todos os momentos. Houve situações em que podemos ter inclusive proporcionado experiências deseducativas, em função da pressa ou mesmo de uma confusão com relação às prioridades.

A clareza de quais as prioridades no trabalho com determinado grupo de crianças, no entanto, apenas se conquista com a definição de uma intencionalidade educativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998). Para isso, há de se fecundar as práticas em saberes teóricos e nas suas próprias crenças e valores (Id., 2007). Acrescentamos que esse movimento não se esgota assim que é realizado, mas, ao contrário, há de estar sendo consistentemente refeito, reafirmado e lembrado pelo docente.

Retornamos então a uma das perguntas que nos fizeram chegar até aqui. Por que as falas das crianças são tão diferentes das nossas? Na verdade, elas não são tão diferentes assim. Porque o que dizem, o modo como percebem o mundo, é produto da cultura em que estão inseridas, assim como para qualquer um. Não podemos dizer que suas expressões sejam um espelho exato e nítido do que elas acessam culturalmente, mas elas certamente denunciam o que nossa sociedade produz de conhecimento, na forma de senso-comum.

Parece que o nosso espanto decorre exatamente desse ponto, da dificuldade de vermos exposto tudo aquilo que nós comunicamos a elas, sob a forma de uma releitura. É como um espelho cujo reflexo, após a captação da imagem, passasse antes por um filtro composto pelas experiências e referências que a criança já possui e, em seguida, por um processo de categorização binário. A imagem resultante é tão distorcida quanto crua. Tal crueza que nos assusta, ao mesmo tempo em que encanta.

VII. Referências Bibliográficas

ADLER, P. A.; ADLER, P. *Observational Techniques*. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. p.p. 79-109.

AMARAL, M. N. C. P. **Dewey, filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2006.

ASBJORNSEN, P. C.; MOE, J. **Contos Populares Noruegueses**. São Paulo: Landy Editora, 2003.

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O. (Ed.). **A escola vista pelas crianças**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. São Paulo: Hucitec, 1992b.

BAL, M. **Narratology. Introduction to the Theory of Narrative**. Toronto: University of Toronto Press, 1985.

BARBOSA, R. A. **O Fiho do Vento**. São Paulo: Editora DCL 2001.

BEDRAN, B. M. **A Arte de Cantar e Contar Histórias: Narrativas Orais e Processos Criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. (Ed.). **Textos recolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

_____. O narrador. In: (Ed.). **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BETTELHEIM, B. **The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales**. New York: Knopf, 1976.

_____. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 6a. Lisboa: Bertrand Editora, 1998.

_____. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BODROVA, E.; LEONG, D. J. **Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education**. 2nd. New Jearsey: Pearson Education, 2007.

BRAGA, E. R. **Aladim e a Lâmpada Maravilhosa**. São Paulo: Scipione, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. SENADO. Brasília, DF 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (vol. 2)**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental 1998b.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. MEC/SEB. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília: Ministério da Educação. Proposta Preliminar. 2ª versão revista. 2016.

BREAZEALE, K. Spite of Women: Esquire Magazine and the Construction of the Male Consumer. **Signs**, v. 20, n. 1, 1994.

BROWN, F. H. O impacto da morte e da doença grave sobre o ciclo de vida familiar. In: CARTER, B. e MCGOLDRICK, M. (Ed.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.393-414.

BRUNER, J. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Block Editores, 1969.

_____. **Beyond the Information Given**. London: The Gresham Press, 1974.

_____. **O processo da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

_____. **Actual Minds, Possible Words**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

_____. The transactional self. In: BRUNER, J. e HASTE, H. (Ed.). **Making Sense: The child's construction of the world**. London and New York: Methuen, 1987. p.p.81-96.

_____. **Acción, pensamiento e lenguaje**. Madrid: Alianza, 1989.

_____. **Acts of Meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990a.

_____. Culture and human development: A new look. **Human Development**, v. 33, p. p. 344-355, 1990b.

_____. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, by The University of Chicago., v. 18 Autumn 1991.

_____. **Atos de Significação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997a.

_____. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

_____. **Para uma Teoria da Educação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1999.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2001.

_____. **Making Stories: law, literature, life**. Cambridge MA: Harvard University Press, 2003.

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

CANAPRED. **Experimento Revela que o Racismo é Mais Forte do que Todos Pensam (LEGENDADO)** 2011.

CANTON, K. **1001 Noites à Luz do dia**. São Paulo: DCL EDITORA, 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br> >. Acesso em: 29/06/2016.

CAPES; UFRN. Plataforma Sucupira. Disponível em: < <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf> >. Acesso em: 02/06/2016.

CARRASCO, W. A Princesa Dragão. In: (Ed.). **Lendas do Sol Nascente**. São Paulo: Moderna, 2014.

CARREIRA, A. F. **Subjetividade e Autoria: o sujeito como vacilo do "eu"?** 2000. (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

CARVALHO, C. R. E. A. M. F. D. **Sexualidades e Infância - A Sexualidade como um tema transversal**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

CHAUÍ, M. Contos de fadas e Psicanálise. In: CHAUÍ, M. (Ed.). **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984. p.32-54.

CHUKOVSKY, K. **From Two to Five**. Berkeley: University of California Press, 1963.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

COELHO, C. N. P. A publicidade e a cultura contemporânea: uma visão crítica. In: PEREZ, C. e BARBOSA, I. S. (Ed.). **Hiperpublicidade: fundamentos e interfaces**. São Paulo: Thomson Learning, v.1, 2007. p.155-183.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa do brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, v. 17, p. p.113-134, 2002.

_____. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F. e CARVALHO, A. M. A. (Ed.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p.31-50.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA SILVA, C. L. O desenvolvimento da figura enunciativa do locutor na narrativa infantil. In: INDURSKY, F. e CAMPOS, M. C. (Ed.). **Discurso, memória e identidade**. Porto Alegre, RS: Sagra Luzzatto, 2000.

COSTA, W. C. Morte e desenvolvimento humano. In: PY, L. (Ed.). **Finitude: uma proposta para reflexão e prática em gerontologia**. Rio de Janeiro: NAU, 1999. p.55-63.

CRESWELL, J. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

CROCHIK, J. L. **Preconceito e Educação Inclusiva**. 3a. Brasília: SDH / PR, 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANIELS, H. **Vygotsky and Pedagogy**. London: Routledge, 2001.

DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Unicamp, 2003.

DEMI. **O pote vazio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DENZIN, N. K. I.; LINCOLN, Y. S. E. **Collecting and interpreting qualitative materials**. London: Sage Publications, 2000.

DEWEY, J. M. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

_____. Democracia y educación. In: DEWEY, J. M. (Ed.). **El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico**. Buenos Aires: Losada, 1959b.

_____. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DOOLING, D. M. O segredo da madeira. In: (Ed.). **A way of working**. Nova York: Parabola Books, 1986. p.xiii-xiv.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EGAN, K. **Teaching as Story Telling**. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

_____. **La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria**. Madrid: Morata, 1991.

_____. **Imagination in teaching and learning: the middle school years**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

EGAN, K. E. La forma narrativa y la organización del significado. In: (Ed.). **La comprensión de la realidad em la educación infantil y primaria**. Madrid: Morata, 1988.

_____. **A Mente Educada: Os Males da Educação e a Ineficiência Educacional nas Escolas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ENGEL, S. **The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood**. Nova York: W.H. Freeman, 1999.

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e arquétipos da mulher selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FAUCONNET, P. **A responsabilidade**. Paris: Alcan, 1920.

FERNANDES, F. Verbete "Contador de Histórias". In: MEDEIROS, F. H. N. e MORAES, T. M. R. (Ed.). **Contaçon de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

FINCO, D. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. O. (Ed.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p.94-119.

FO, D. **Manual mínimo do ator**. São Paulo: Senac, 1999.

FOX, G.; GIRARDELLO, G. A narração de histórias na sala de aula. In: GIRARDELLO, G. O. (Ed.). **Baús e Chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC/SC, v.4, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001a.

_____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2001b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 26. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. In: FREUD, S. (Ed.). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v.9, 1980. p.147-158.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, RJ / Bragança Paulista, SP: Vozes / Universitária São Francisco, 1997.

GARDNER, H. **The unschooled mind**. New York: Fontana, 1993.

GARDNER, H.; WINNER, E. The developmet of metaphoric competence: Implications for humanistic disciplines. In: SACKS, S. (Ed.). **On Metaphor**. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, outubro-diciembre 2010.

GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEM, C. e CABRAL, G. D. S. O. (Ed.). **Infância: Imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papius, 2007.

_____. Imagem: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07> >. Acesso em: 25/05/2017.

_____. **Uma clareira no bosque: Contar histórias na escola**. Campinas/SP: Papius, 2014.

GOLD, R. Roles in sociological field observation. **Social Forces**, v. 36, p. 217-213, 1958.

GOMES, H. S. **Narrativas infantis: contribuição para a autoria da criança**. 2005. (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

GOMES, R. S. O Ensino da Leitura: Uma abordagem Semiótica. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, RJ, v. 1, n.1, 2004. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/1/completo.pdf> >. Acesso em: 20/07/2017.

GOODMAN, N. **Of Mind and Other Matters**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

GÖTTING, J.-C. **Anansi - o Velho sábio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

GOUGAUD, H. **L'arbre aux trésors**. Paris: Editions du Seuil, 1987.

GREENE, M. **Releasing the imagination: essays on education, the arts and social change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. 1997. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

HAMPATÉ BÂ, H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). **História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ed. Ática/UNESCO, 1980. p.p.181-218.

HECHT, Y. **Democratic Education: A beginning of a story**. Israel: Innovation Culture, 2010.

HONAN, E. et al. Producing possible Hannahs: thoery and the subject of research. **Qualitive Inquiry**, v. 1, p. 9-32, 2000.

IAVARONE, L.; DURSO, R. **Doll Test - Os efeitos do racismo em crianças (POR)** 2016.

JAHNKE, S. M.; MARQUES, C. M. **Educação Infantil: projetando a ação educativa**. São Paulo: Paulinas, 2011.

JEAN, G. **Los senderos de la imaginación infantil: Los cuentos, los poemas, la realidad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1900.

JOU, G. I. D. **Narrativas Infantis e Teoria da Mente**: ComCiência Revista Eletrônica de Jornalismo Científico 2013.

JOU, G. I. D.; SPERB, T. M. **Teoria da Mente: diferentes abordagens**. Psicologia: Reflexão e Crítica. [online]. v. 12, n.2: p. 287-306 p. 1999.

JUNG, C. G. **Arquétipos e o Inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. **A Dinâmica do Inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Símbolos da Transformação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Seminários sobre sonhos de crianças**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

KIDD, D. C.; CASTANO, E. Reading literary fiction improves theory of mind. **Science**, v. 342, n. 6156, p. 377-380, 2013.

KISHIMOTO, T. M. Brincadeiras e Narrativas Infantis: Contribuições de J. Bruner para a Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.,

et al (Ed.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.p.249-275.

_____. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n.3 (57), set./dez. 2008.

_____. Brincar, Letramento e Infância. In: KISHIMOTO, T. M. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Ed.). **Em busca da Pedagogia da Infância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 33 n. 3, p. 427-444, 2007.

KORALE. Lápis cor de pele. 2015. Disponível em: < <https://www.koralle.com.br/giz-de-cera-pintkor-12-cores-tons-de-pele-p7056/> >. Acesso em: 29/10/2017.

KOVÁCS, M. J. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a Morte e o Morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LA TAILLE, Y. D. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LABOV, W. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: (Ed.). **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p.354-98.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Collecting spoken data in qualitative teacher research. In: LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. (Ed.). **A handbook for teacher research: From Design to Implementation**. UK: Open University Press, 2004. p.194 - 218.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEONTIEV, A.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988.

LÉVI-STRAUSS, C. **Totemism**. Londres: Merlin, 1964.

LEWIN, K. **Resolving Social Conflicts**. Nova Iorque: Harper & Row, 1948.

LIGHT, P. Taking Roles. In: BRUNER, J. e HASTE, H. (Ed.). **Making Sense: The child's construction of the world**. London and New York: Methuen, 1987. p.41-61.

MACHADO, A. M. Pelas frestas e brechas: importância da literatura infanto juvenil brasileira. In: MACHADO, A. M. (Ed.). **Balaio: livros e leituras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MACHADO, R. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.

MAGIATI, I.; DOCKRELL, J. E.; LOGOTHETI, A. E. Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. **Applied Development Psychology**, v. 23, p. 409-430, 2002.

MARTINS, R. **Teste das Bonecas no Brasil** 2006.

MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. 2a. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEAD, G. H. **Mind, Self and Society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass: a Wiley Imprint, 2009.

MEYER, D. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. **Movimento - Revista da ESEF/UFRGS**, v. 9 (3), set./dez. 2003.

MORIN, E. **L'intelligence de la complexité**. Paris: L'Harmattan, 1999.

MOSCOVICI, S. On social representations. In: FORGAS, J. (Ed.). **Social cognitions perspectives on everyday understanding**. New York: Academic Press, 1981. p.181-209.

_____. **The age of the crowd: a historical treatise on mass psychology**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, S. M. S. R.; ARAÚJO, M. F. A maternidade na história e a história dos cuidados maternos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24(1), p. 44-55, 2004.

MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

MURARO, D. N. **A importância do conceito no pensamento deweyano: relação entre pragmatismo e educação**. 2008. 228 (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

NASCIMENTO, J. B. D. **PRETO COMO CARVÃO E FEIO COMO O "CÃO": desdobras de um preconceito negativo presente nos padrões de beleza**. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas - neoliberalismo e lutas sociais:

perspectivas para as políticas públicas. MARANHÃO, U. F. D. Maranhão: Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas 2009.

OCELOT, M. **Kiriku e a Feiticeira**. França: Gébéka Films: 74 min p. 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso**. 1998. (Dissertação de Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M., *et al* (Ed.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. D. S., *et al* (Ed.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Básica, 2016a. p.p.87-111.

_____. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In: FORMOSINHO, J.; MONGE, G., *et al* (Ed.). **Transições entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2016b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **A Pedagogia em Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. CRIANÇA, A.: Research Gate 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Genebra, 1989. Disponível em: < https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf >. Acesso em: 06/06/2016.

PALACCE, J. M. A mulher na propaganda: um olhar sobre os arquétipos femininos nas produções publicitárias. In: TARSITANO, P. R. e GONÇALVES, E. M. (Ed.). **Publicidade no plural: análises e reflexões** São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO/METODISTA : Universidade Metodista de São Paulo, 2011. p.34-43. ISBN 978-85-7814-209-4.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods** Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PERISSÉ, G. O tempo lento do educar. Revista Educação, 2011. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234720-1.asp> >. Acesso em: 02/07/2016.

- PERROTTI, E. **O Texto Sedutor na Literatura Infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.
- PERSSON, M. N.; BERGENSTEN, J. P. J. **MineCraft: Mojang Specifications: Videogame** p. 2009.
- PHILIP, N.; MISTRY, N.; FEIST, H. A Bela e a Fera. In: PHILIP, N.; MISTRY, N., *et al* (Ed.). **Volta ao mundo em 52 histórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.
- _____. O Brocado Maravilhoso. In: PHILIP, N.; MISTRY, N., *et al* (Ed.). **Volta ao mundo em 52 histórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIETRO, H. **Quer ouvir uma história?** São Paulo: Angra, 1999.
- PINGUILLY, Y. **Contos e lendas africanas**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2005.
- PRADO, M. A. Como a Dove pode ser tão racista? , Blog do Arcanjo, 2017. Disponível em: < <https://blogdoarcanjo.blogosfera.uol.com.br/2017/10/08/como-a-dove-pode-ser-tao-racista/> >. Acesso em: 09/10/2017.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. 2010. (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- PROPP, V. **Morpologie du conte**. Paris: Editions du Seuil, 1970.
- _____. **As origens históricas do conto maravilhoso**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RATNER, C. The Collected Works of L. S. Vygotsky. In: RICHER, R. (Ed.). **Child Psychology**. London: Plenum Press, v.5, 1998.
- REGGIO_CHILDREN. Reggio Children - Identity - Loris Malaguzzi. 2016. Disponível em: < <http://www.reggiochildren.it/identita/loris-malaguzzi/?lang=en> >. Acesso em: 04/07/2016.
- RIBEIRO, J. **Ouvidos dourados: a arte de ouvir as histórias (...para depois contá-las...)**. 4a. São Paulo: Ave Maria, 2002.
- RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L., *et al* (Ed.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, v.2, 2016.
- ROAZZI, M. M.; DIASB, M. D. G. B. B.; ROAZZIB, A. Mais ou Menos Morto: Explorações sobre a Formação do Conceito de Morte em Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23 (3), p. 485-495, 2010.

ROCHA, E. A. C. 30 anos da educação infantil na ANPEd: caminhos da pesquisa. **Zero-a-Seis**, v. n. 17, jan./jul. 2008. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/800/6082> >.

ROMERO, E. **Estereótipos femininos e masculinos em professores de educação física**. 1990. (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RUBINSTEIN, A.; MONTEIRO, M. O filho do caçador e outras histórias-dilema da África. In: (Ed.). **O filho do caçador e outras histórias-dilema da África**. São Paulo: Panda Books, 2013.

RUBIRA, F. **Contar e ouvir histórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens**. 2006. (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

RUBIRA, F. **Dançando com o Minotauro nas Noites: narração de histórias e formação humana**. 2015. (Doutorado). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo.

RUBSTOV, V. V. The role of cooperation in the development of intelligence. **Soviet Psychology**, v. 23, p. 65-84, 1981.

SALVAGNI, A. et al. **Reflexões acerca da abordagem da morte com crianças. Mudanças – Psicologia da Saúde**. 21: 48-55 p. 2013.

SANDERS, C.; DEBLOIS, D. **Como treinar o seu dragão**. Estados Unidos: Paramount Pictures 2010.

SANTOS, J. N. D. Preconceito Racial na Educação Infantil: crianças negras e não negras e a possibilidade de preconceito na primeira infância. VII Congresso Paulista de Educação Infantil - Educação Infantil e Resistência: Os lugares das infâncias na Educação e nas lutas políticas, 2015, São Carlos/SP. UFSCar. p.2157-2169.

SARMENTO, M. J. **Imagens Sociais e (In)Visibilidade da Infância. Relatório da Disciplina**. Braga: Universidade do Minho, 2006.

SEEGER, P. **Abiyoyo**. New York: Simon & Schuster Children's Publishing, 1994.

SILVA, I. D. O. E. **Educação infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, I. D. O. E.; LUZ, I. R. D.; FILHO, L. M. D. F. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43, p. 84-198, jan./abr. 2010.

SILVEIRA, D. B.; ABRAMOWICZ, A. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: MIZUKAMI, M. D. G. N. e REALI, A. M. M. R. (Ed.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2002. p.52-71.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte da narrar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

SMITH, V. et al. O espaço para construção de narrativas no contexto da educação infantil [Resumo]. In: SUL, C. N. D. D. C. E. T. U. F. D. R. G. D. (Ed.). **Anais do XV Salão de Iniciação Científica [CD]**. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SOSA, J. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix - Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

STEINBERGH, J. W. **Mastering Metaphor through Poetry**. Language Arts - The poetic possibilities of Language: National Council of Teachers of English. 76,: 324-331 p. 1999.

TFOUNI, L. V. Letramento e Atividade Discursiva. In: TFOUNI, L. V. (Ed.). **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. p.64-85.

TOMASELLO, M. **A natural history of human thinking**. Cambridge MA: Harvard University Press, 2014.

TROUSDALE, G.; WISE, K. **O Corcunda de Notre Dame**. Estados Unidos: Estúdios Disney 1996.

UNESCO. **Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics**. Paris 1978.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **The Vygotsky Reader**. Wiley-Blackwell, 1994.

VENGER, L. A. The origin and development of cognitive abilities in preschool children. **International Journal of Behavioral Development**, v. 11 (2), p. 147-153, 1988.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, v. 33, p. 265-283, julho-dezembro 2009.

VIEIRA, A. G. **A função da história e da cultura na obra de C. G. Jung**. Aletheia. Canoas/RS: Universidade Luterana do Brasil. 23: 89-100 p. 2006.

VOGLER, C. **A Jornada do Escritor: estruturas míticas para escritores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

VON FRANZ, M.-L. **A sombra e o mal nos contos de fada** São Paulo: Paulus, 1985.

VON FRANZ, M. L. **O Feminino Nos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **The psychology of art**. Cambridge, MA: MIT Press, 1971.

_____. The instrumental method in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). **The concept of activity in soviet psychology**. New York: Armonk, 1981. p.134-143.

_____. The Collected Works of L. S. Vygotsky. In: RIEBER, R. W. e CARTON, A. S. (Ed.). New York: Plenum Press, v.Vol. 1: Problems of General Psychology, including the volume Thinking and Speech, 1987.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. Pensamento e palavra. In: (Ed.). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico**. Madrid: Akal, 2003.

_____. A educação estética. In: (Ed.). **Psicologia Pedagógica**. 2ª. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZUCKERMAN, G. The learning activity in the first years of schooling: The developmental path toward reflection. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B., *et al* (Ed.). **Vygotsky's educational theory in cultural concept**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p.177-199.

Apêndice A – Pesquisa bibliográfica nas universidades

Teses e dissertações da USP, PUC-SP, Unesp e Unicamp a respeito das narrativas infantis

Autoria (Ano)	Título	Instituição	Perspectiva	Faixa etária	Escola
Meira (1977)	Coordenação na narrativa de crianças de 6 anos: aspectos semânticos e sintáticos	PUC-SP / Mestrado	Linguística - Análise do Discurso Narrativo	EF	S
Perroni (1983)	Desenvolvimento do discurso narrativo	Unicamp / Doutorado	Linguística - Análise do Discurso Narrativo	EI	N
Garcia (1988)	Construção da narrativa infantil oral calcada em livros de estória ilustrados, sob a perspectiva da criação de referências na estória	Unicamp / Mestrado	Linguística - Análise do Discurso Narrativo	EI	N
Vargas (1994)	A construção do discurso narrativo em contexto escolar	Unicamp / Mestrado	Linguística - Análise do Discurso Narrativo	EF	S
Camargo (1994)	Era uma vez...: o contar histórias em crianças com Síndrome de Down	Unicamp / Mestrado	Distúrbios da linguagem – Síndrome de Down	EI	S
Schmidt (1995)	Narrativa em crianças de três a seis anos	USP / Mestrado	Piagetiano Análise linguística e cognitiva do discurso narrativo	EI	S
Campos (1996)	A produção da narrativa em pré-escolares e a influência da intervenção num contexto de estória e de jogo: uma análise psicopedagógica.	USP / Mestrado	Piagetiano Aspectos cognitivos do discurso narrativo	EI	S
Rodrigues (1996)	Interação verbal na construção de narrativas infantis	USP / Mestrado	Linguística – Análise do Discurso Narrativo	EI	S
Carreira (1997)	Era uma vez três sereias: análise de narrativas de e crianças de rua	USP / Mestrado	Psicanálise – Análise do Discurso Narrativo	EF	N
Mac-Kay (1999)	Fala e escrita nas narrativas infantis: diferença e integração	USP / Doutorado	Linguística – Análise do Discurso Narrativo	EF	S
Lima (2000)	As narrativas de crianças em interação na pré-escola: uma investigação sobre seus conhecimentos	Unicamp / Mestrado	Piagetiana – forma e conteúdo das narrativas infantis	EI	S
Sauer (2000)	A constituição da narrativa infantil e suas relações com a construção das noções espaço-temporais e causais	Unicamp / Mestrado	Piagetiana – Construção de narrativas x noção de tempo e espaço	EI e EF	N

Saleh (2000)	Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação?	Unicamp / Doutorado	Linguística – Desenvolvimento do discurso narrativo	EF	N
Martins (2000)	O apoio do verbal e do gestual na elaboração de narrativas pela criança em situações de interação com o adulto.	USP / Mestrado	Linguística – Análise do Discurso Narrativo	EI	S
Alves (2003)	A constituição do discurso narrativo polifônico da criança em Bakhtin: um estudo dos contos de fada e das lendas da Amazônia	PUC-SP / Doutorado	Bakhtin – Recolhimento de histórias - Análise do Discurso Narrativo	EI e EF	N
Gomes (2005)	Narrativas infantis: contribuição para a autoria da criança	USP / Mestrado	Psicologia Cultural Análise da Narrativa	EI	S
Rodrigues (2007)	Estudo das relações entre desenvolvimento da noção temporal e expressões linguísticas de tempo: a narrativa oral como proposta de intervenção em uma abordagem piagetiana	Unesp / Doutorado	Piagetiana – Construção de narrativas x noção de tempo	EF	S
Bergamin (2007)	O recado do conto: a multiplicidade de sentidos em histórias contadas por crianças	Unicamp / Mestrado	Psicanálise – Mundo interno da criança comunicado na narrativa	EF	N
Parmigiani (2007)	Botos, mapinguarys, curupiras...narrativas de crianças ribeirinhas.	USP / Doutorado	Bakhtin/Vygotsky - Geração de narrativas para auxílio na escrita	EF	S
Soares (2008)	O infantil e a educação: uma investigação a partir de narrativa de crianças	Unesp / Mestrado	Psicanálise – Compreensão do infantil	EF	N
Silva (2009)	Estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos com paralisia cerebral sem oralidade	Unesp / Mestrado	Distúrbios da linguagem – Paralisia Cerebral	EF	N
Santos (2009)	"Era uma vez...": Um estudo sobre o desenvolvimento da competência narrativa em crianças	PUC-SP / Mestrado	Psicologia da Educação - Análise da coerência narrativa	EI e EF	S
Costa (2009)	A literatura infantil no desenvolvimento da narrativa em crianças oriundas de contextos de baixa escolaridade	PUC-SP / Doutorado	Teoria sócio histórico cultural – Desenvolvimento do Discurso Narrativo	EI	S
Rodrigues (2010)	Quem conta um conto... os contos de fadas e as narrativas das crianças de uma creche de Presidente Prudente/SP	Unesp / Mestrado	Bremont - construção de narrativas por crianças a partir de contos de fadas.	EI	S

Alves (2010)	O que as crianças contam? - Narrativas de um grupo infantil	Unesp / Mestrado	Psicanálise – Expressão de sentimentos	EF	S
Ponsoni (2010)	Comunicação suplementar e alternativa no discurso narrativo do aluno com paralisia cerebral	Unesp / Mestrado	Distúrbios da linguagem – Paralisia Cerebral	EF	N
Melo (2010)	Narrativas infantis: estudo da agência da criança no contexto de uma creche universitária	USP / Mestrado	Psicologia da Educação – Análise do Discurso Narrativo	EI	S
Barboza (2010)	Narrativas orais infantis: da tarefa solicitada às saídas criativas.	USP / Doutorado	Psicanálise, Aquisição de Linguagem e Linguística – mediação do adulto nas narrativas	EI	S
Freitas (2011)	A narrativa de crianças sobre o insucesso escolar: aproximações psicanalíticas	Unesp / Mestrado	Psicanálise – Insucesso escolar	EF	N
Santos (2012)	Análise da fluência em tarefa de narrativa oral em indivíduos com síndrome de I22q11.2	Unesp / Mestrado	Distúrbios da linguagem – Síndrome de I22q11.2	EF	N
Seno (2012)	Perfil da fluência em tarefa de narrativa oral em indivíduos com Síndrome de Down	Unesp / Mestrado	Distúrbios da linguagem – Síndrome de Down	EF	N
Sales (2015)	Narrativas orais de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e alterações de linguagem em contextos interativos [recurso eletrônico]: o papel do outro	Unicamp / Mestrado	Distúrbios de linguagem – Deficiência Intelectual	EF	N

Apêndice B – Termo de Consentimento dos pais das crianças pesquisadas

São Paulo, 18 de maio de 2015

Senhores pais e responsáveis,

Durante todo o ano de 2015, realizarei uma pesquisa junto às crianças do Alfa 2, com a finalidade de analisar as suas narrativas e leituras de mundo, a partir dos questionamentos e comentários que fazem ao ouvirem e recontarem histórias no momento da “Hora do Conto”.

Farei registros em áudio e vídeo das "Horas do Conto" realizadas com os 5 grupos de Alfa II (manhã e tarde); registros fotográficos da interação das crianças durante as atividades após a contação (incluindo seus recontos de história) e das suas produções em desenho ou pintura, quando houver. Os áudios serão transcritos posteriormente, mantendo fidelidade à fala dos envolvidos (crianças e professora). Serão utilizados nomes fictícios.

Tal pesquisa está sendo realizada dentro do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da USP. Para que ela possa ocorrer, segundo os padrões de ética, há necessidade do consentimento dos senhores quanto ao uso desses dados para fins acadêmicos.

Para tanto, é necessário o preenchimento do documento anexo - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Certa da cooperação e apoio de todos, sinceramente agradeço.

Um abraço,

Leticia Rocha de Abreu Sodré Carvalho
Professora da “Hora do Conto”

Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa "Narrativas infantis e leituras de mundo", desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação (Mestrado) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela pesquisadora Leticia Rocha de Abreu Sodré Carvalho, orientada pela Profª Drª Tizuko Morchida Kishimoto, as quais podem ser contatadas pelo e-mail leticia.rasc@gmail.com ou telefone _____.

O trabalho tem por objetivo analisar narrativas de crianças com idade entre 4 e 5 anos, estudantes do _____, durante o ano de 2015, a partir da contação de histórias no contexto da "Hora do Conto", a fim de verificar quais as suas leituras de mundo.

Os instrumentos utilizados são: gravação em áudio e vídeo das "Horas do Conto" realizadas com os 5 grupos de Alfa II (manhã e tarde); registros fotográficos da interação das crianças durante as atividades pós-contação (incluindo seus recontos de história) e das suas produções em desenho ou pintura, quando houver. Os áudios serão transcritos posteriormente, mantendo fidelidade à fala dos envolvidos (crianças e professora); serão utilizados nomes fictícios.

Após a análise dos dados coletados, em uma fase posterior, os pais das crianças que tiverem destaque em suas narrativas poderão ser convidados a conversar sobre o repertório cultural ao qual seus filhos têm acesso fora do ambiente escolar. Os pais que se dispuserem a participar dessa outra etapa da pesquisa devem, por gentileza, informar o seu endereço de e-mail, abaixo.

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. As responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa.

Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa.

Assinatura do responsável: _____

E-mail (opcional): _____

Apêndice C – Transcrição da pesquisa empírica e diário profissional

Amostragem referente ao 1º bimestre de 2015

Sopa de Pedra – 20/02/2015

A história “Sopa de Pedra” foi muito bem aceita pelas crianças, que se divertiram bastante. Disse a elas que, das histórias que eu contasse durante o bimestre, eles iriam recontar uma delas. Comecei o encontro perguntando se eles gostavam de sopa e, um a um, foram dizendo qual era a sua sopa preferida. Na turma 2, enquanto desenhavam, o Y. disse que a Maria, senhora avarenta da história, era na verdade uma bruxa. O L. participou bastante, interagindo durante a história. Quando foi fazer o seu desenho, me perguntou o que ele deveria colocar na panela, um pouco aflito. A B. e o Y. desenharam uma torre bem alta de onde a Maria ficava observando Paulo Malasartes. A maioria das crianças desenhou o que havia dentro da panela, que talvez tenha sido o que ficou mais registrado sobre a história. V. fez um desenho bem delicado, apenas com pontinhos. Disse a ele que aquilo era pontilhismo e ele discordou: “não, isso é o meu desenho!”. As crianças da turma 4 foram as que mais me chamaram atenção quanto à sua maturidade, em especial a G. e L. Depois desse momento que tive com eles, decidi que a turma 4 será a turma da qual colherei a parte empírica da pesquisa que farei sobre narrativa infantil. L. disse: “Minha mãe é muito boazinha. Quando vem visita em casa, eu sento na mesinha e as visitas também sentam na mesinha e ela coloca um monte de pizza pras visitas”. Complementando a colega, G. disse que, quando ela tinha 3 anos, a sua mãe era muito egoísta, mas agora quando eles recebem visita, ela coloca um monte de pizza na mesa. L. estranhou a atitude da Maria, na história, que era avarenta, mas estava dando um monte de coisas para o Paulo Malasartes. “Porque ela está fazendo isso?” Eu sinceramente me compliquei um pouco para responder - o que não esperava, julgando ter compreendido bem a história - porque não soube nomear os sentimentos com os quais os personagens estavam envolvidos. Enquanto as crianças desenhavam, conversei brevemente com a professora S. e então dissemos que a Maria, apesar de não dar nada a ninguém, deu os ingredientes para Paulo porque estava profundamente curiosa para saber em que iria dar aquela Sopa de Pedra.

Na turma 5, o L. fez diversos desenhos, nenhum deles relacionado com a história. Não consigo mensurar o que da história chega até ele. Desde o ano passado, ele faz conexões aleatórias, de um mundo muito interno, que eu não consigo acessar nem compreender. P. demonstrou estar muito atento e interessado durante a contação. Ele parece ser bastante tocado pelas histórias.

Turma 2

Pesquisadora: A Maria era uma pessoa muito avarenta.
Iuri: Quê isso?
Pesquisadora: É uma pessoa que não dá nada para ninguém, quer guardar tudo para ela. Não dá nem comida pros cachorros do sítio dela, não dá nem sorriso, nem bom dia.
Iuri: Eu acho que a Dona Maria é uma bruxa.
Lúcio: Eu falo bom dia pra mim mãe.
Crianças: Eu também!
Lúcio: O meu pai tá separado da minha mãe.
Tadeu: Eu falo até bom dia pro meu pai.
Lúcio: Eu tenho uma cachorra que se chama Chia.
Tadeu: Antes eu falava “bumdia”.
Douglas: Meu tio avó fala todo dia “bumdia”.
Crianças: Bom dia!
(...)
Pesquisadora: O Paulo Malasartes pediu à Dona Maria uma batata, “talvez uma cenourinha?...” E ela foi correndo buscar.
Luan: Só pra ele pegar a comida?
Pesquisadora: É, mas ela ainda não tinha percebido.
Tadeu: Ela emprestou até a comida!
(...)
Lúcio: O Paulo tava fazendo uma sopa de pedra, mas ele não comeu, ele jogou fora as pedras.
Pesquisadora: Por quê?

Lúcio: Ele não tem dente de ferro pra comer.
Luiza: E por que ele colocou a pedra na panela?

Turma 3

Pesquisadora: Ele cozinhou o macarrão, a cenoura e a batata até ficar tudo molinho...
Caio: E as pedras?
Pesquisadora: Pedra fica mole?
Caio: Fica quando corta.
(...)
Pesquisadora: Será que agora a pedra ficou mole?
Caio: Não, porque a pedra só fica mole se por ela no forno.

Mafalda: Tô com medo do bicho. (falando de uma mosca)
Pesquisadora: Ih, mas desse tipo de bicho não precisa ter medo não. Só de moonstro que tem que ter medo.
Breno: E javali.
Fábio: E rinoceronte.
Erasmus: E dragão.
(...)
Pesquisadora: E vocês sabem por que aconteceu isso tudo?
Lúcio: Por que ele inventou uma sopa e ela ficou com vontade e deu um monte de comida.
Mafalda: Ô tia, mas ficou com gosto de pedra ou não?
Pesquisadora: Não, por que tinha lavado...

Turma 4

Luiza: Minha mãe é muito boazinha. Quando vem visita em casa, eu sento na mesinha e as visitas também sentam na mesinha e ela coloca um monte de pizza pras visitas.
Gilda: Quando eu tinha três anos minha mãe era muito egoísta, mas agora quando a gente recebe visita ela coloca um monte de pizza na mesa.

Do meio para o fim da história, quando a Dona Maria dá a Paulo Malasartes todos os ingredientes que ele solicita, Luiza estranha a sua atitude.
Luiza: Porque ela tá fazendo isso?

Turma 5

Pesquisadora: A Dona Maria era muito avarenta, não dava nada para ninguém.
Tiemi: *Ela era rica?*
(...)
Pesquisadora: A senhorinha perguntou o que ele estava fazendo e Paulo disse a ela que ia fazer uma sopa de pedra. Dona Maria achou estranho, mas ficou curiosa pra ver no que aquilo daria. Paulo pediu então que ela trouxesse um pouquinho de macarrão e linguiça, só para dar um gostinho na sopa. E a senhora foi lá buscar.
Tiemi: *Ele tá enganando?*
Pesquisadora: Será?
Tiemi: *É pra pegar, com certeza!*
Pesquisadora: Depois ele continuou pedindo mais e mais coisas: barata, cenoura...
Vânia: *Ele tá enrolando ela!*
(...)
Pesquisadora: Paulo pediu à Dona Maria que pegasse dois pratos, duas colheres e uma concha.
Gilda: *O que é uma concha?*
Pesquisadora: É como uma colher maior, mais funda e tortinha.

Gilda: *Mas tia, sabe aquela história que você contou pra gente que tinha dois irmãos, que um foi pra floresta, aí um foi primeiro, voltou pra casa, outro foi, teve medo, outro foi, teve medo e aí ele cortou a mochila?*

Pesquisadora: *Ah! É a história do Troll. Tem sopa também, né?*

Gilda: *Mas tia, por que ele cortou?*

Pesquisadora: *Pra ele poder ir pegando mais sopa, mais sopa, mais sopa, sem encher a mochila e nem a barriga dele.*

Tiemi: *E o monstro nem percebeu?*

Pesquisadora: *O Troll não enxergava muito bem e também não era muito esperto.*

(...)

Tiemi: *Ela [Dona Maria] era egoísta, ela compra coisa daí não dá pras pessoas.*

Lúcio: *E ela não usa também.*

(...)

Tiemi: *Tia, sabe o que a velhinha pensou? Que o moço era doido!*

Pesquisadora: *Mas ela que acreditou que ele estava fazendo uma sopa de pedra.*

Tiemi: *É, ela era meio doida.*

(...)

Pesquisadora: *É esse Paulo é muito malandrinho...*

Marília: *É, mas ele é esperto, igual eu. Sabia que um dia tavam querendo me pegar pelas orelhas, daí eu fiz cocô no chão e daí eu pus no meu chapéu e ele pôs a mão e grudou a mão dele.*

O Homem Jacaré – 27/02/2015

Quando disse que a história era de um país da América Latina, a Colômbia, as crianças da turma 3 ficaram bastante empolgadas, já que a mãe de um colega da turma (G.) veio de lá. M. disse que a “Colômbia é outro planeta”, confundindo planeta com país.

Foi interessante contar essa história, encenando-a, tive a oportunidade de usar bastante expressão facial para que eles compreendessem os sentimentos dos personagens envolvidos na cena, e corporal, principalmente no momento de transformação do homem da feira em jacaré. As principais perguntas das crianças no decorrer da história envolveram o levantamento de opções para o homem da feira poder atravessar o rio que tinha um redemoinho no meio: “ele poderia ir pela grama”, “e se colocassem alguma coisa no meio do rio para ele atravessar?”. Eles têm muito prazer em criar soluções para os caminhos da história, e é algo que eu acabo estimulando mesmo. Quando eu quero contar a história com um pouco mais de rapidez, a fim de dar mais tempo para brincar depois, e eles querem construir a história junto comigo eu na hora acho inconveniente, mas depois me lembro que fui eu quem acabou “criando esse monstro”.

Dentre os questionamentos das crianças, vale destaque o da L., da turma 4, perguntando “o que é um homem poderoso”. Expliquei a ela que é um homem com muito poder, que manda em todo mundo, é por exemplo o ou a presidente da república. Já na hora do desenho, S. disse que não viria no dia seguinte para a escola., então L. respondeu que “amanhã ninguém vem porque é sábado” e eu concordei, falando que as professoras também não virão, só o pessoal da limpeza virá para aproveitar que as salas estão vazias e limpar tudinho. Então a L. pergunta: “mas eles não vão passear?”. Explicamos a ela que eles passeiam domingo e durante a semana têm um pedaço do dia fora da escola também. A L. veio ao mundo para fazer perguntas difíceis aos adultos, o que é ótimo para nós e para ela.

O momento do desenho com giz pastel, com o qual eles não estão acostumados, no prato de papelão, com colagem de arroz, foi também interessante. Assim como as descrições das crianças sobre as suas produções: L., apontando para o seu desenho: “esse é o redemoinho, o jacaré está embaixo dele”. E., também mostrando o seu desenho: “o jacaré era tão grande que se enrolou nele mesmo”.

Foi bacana experimentar com as crianças um estilo de história que envolvesse um pouco de suspense e mistério. Eu não estou acostumada a contar esse tipo e acho que eles também não costumam ouvir.

Turma 4

Pesquisadora: *Jéssica, guarda isso por favor.*

Luiza: *Tudo bem, tia. É que ela tá assim por que é a primeira vez que ela traz isso para a escola e ela ainda não está acostumada.*

(...)

Pesquisadora: E o pai deles, que era um homem muito poderoso e muito importante lá na cidade...

Luiza: *Ele tinha poderes?*

Pesquisadora: Ele não tinha poderes especiais, como os super-heróis, mas ele tinha poder de mandar em muita gente lá onde eles moravam. Ele era muito poderoso e muito importante lá na cidade. Tipo um homem como o governador...

Caio: Tipo o presidente!

Luiza: *Ô tia, mas, mas, essa história é verdadeira?*

Isis: *Essa história é de amor?*

Pesquisadora: Não sei se essa história é verdadeira... Me contaram. E ela é de amor sim.

Luiza: *Tipo Romeu e Julieta.*

Pesquisadora: Tipo!

(...)

Pesquisadora: De um lado do rio os homens tomavam banho e do outro lado do rio, as mulheres. Mas bem no meio do rio tinha um tornado que fazia a água ficar girando com muita força, e ninguém podia atravessar de um lado para o outro, senão se afogava.

Crianças: *Não!*

Luiza: *Mas tia, lá tem um chãozinho, né?*

Pesquisadora: Lá no meio não.

Luiza: *Mas do lado, um chãozinho do lado!*

Pesquisadora: Tinha chão de um lado do rio e do outro lado do rio, mas no meio era água.

Luiza: *Eles podem andar no chãozinho, e depois chegar lá e...*

Pesquisadora: Sabe o que dava pra fazer? Construir uma ponte!

Luiza: *Mas como, tia? Tem que entrar lá pra poder fazer aquilo!*

Pesquisadora: Hum... Não sei então como ia dar...

Isis: *E se ele desse um pulo por cima do furacão?*

Pesquisadora: Mas aí teria que ser um super pulador, né?

Caio: *Mas ele poderia colocar molas nos pés!*

(...)

Pesquisadora: Quando a Roqueline aparecia do outro lado do rio, ele ia até uma padaria do lado da margem onde os homens tomavam banho e bebia um copo de rum, uma bebida que eles têm lá na Colômbia, e depois comia um pedaço de queijo e então um prato de arroz com coco.

Luiza: *Pra ele poder ficar super pulador e pular no rio.*

Pesquisadora: Você vai ver o que vai acontecer!

Luiza: *Ah, já sei! É pra poder ficar verde e poder fazer assim e depois assim.* (imitando os movimentos de nadar)

Pesquisadora: Será? Vamos ver! O homem, depois de comer tudo isso, foi entrando na água e então os braços dele começaram a diminuir, e então as pernas, e foi crescendo um rabo e ele ficando todo verde, até virar um jacaré. Ele conseguiu atravessar o rio e chegar do outro lado. Lá, pegou a Roqueline e colocou em cima de suas costas.

Tadeu: *Ele ainda tá jacaré?*

Luiza: *Mas ela não tinha medo?*

Pesquisadora: Não tinha medo, porque ela gostava muito dele.

Luiza: *Mas como ela ia saber que ele era jacaré?*

Lúcio: *Ele comeu arroz puro?*

Pesquisadora: Arroz com coco.

Lúcio: *Mas ele não cozinhou o arroz?*

Pesquisadora: Cozinharam lá na padaria.

(...)

Pesquisadora: Os irmãos da Roqueline descobriram que ela estava passeando no rio com um jacaré, acharam aquilo muito estranho e foram contar para o seu pai. O pai ficou tão bravo, mas tão bravo, que mandou todo mundo da cidade caçar todos os jacarés.

Gilda: *Mas tia, ele não vai ficar pessoa de novo?*

Caio: *Por que ele não se pintou da cor dele?*
 Pesquisadora: Ele só virava jacaré na hora de atravessar o rio, quando saía da água, voltava ao normal.
 (...)
 Pesquisadora: Só sei que depois disso, o homem da feira e a Roqueline nunca mais foram vistos.
 Lúcio: *Mas e o pai dela?*
 Pesquisadora: O pai dela ficou bem bravo, porque ela desapareceu.
 Isis: *Pra sempre?*
 Pesquisadora: Pra sempre. Ela fugiu e foi morar em outro lugar.

O Cavalinho das sete cores – 06/03/2015

Durante a história eu decidi verificar o que eles estavam compreendendo da atitude dos personagens. Na turma 1, quando os dois irmãos mais velhos fugiram de casa por estarem se sentindo preteridos pelo seu pai, perguntei às crianças por que eles fizeram isso. Surgiram respostas curiosas como “eles foram procurar outra mãe”, “foram procurar outra casa para morar”... Na turma 2, as crianças tiveram uma percepção mais afinada do que havia acontecido com os personagens. L. disse enfaticamente que os meninos estavam com ciúmes, ao que a R. completou dizendo que “eles achavam que o pai não gostava deles”. L. disse, quando perguntei o que José poderia fazer para não dormir quando sentisse o perfume de rosas, que “ele pode colocar o nariz dentro do ar condicionado”.

Eu fiquei um pouco desconfortável em contar a parte final da história e tive que encontrar outros meios. Quando o filho mais novo vai atrás de seus irmãos para que eles voltem para casa, ele lê no portão de um reino uma placa dizendo “aquele que vencer as cavalhadas e encontrar o anel de ouro, terá a mão da princesa em casamento”. Na primeira turma eu tentei explicar a eles o que eram as cavalhadas, mas não deu muito certo. É uma competição/festividade que eles não conhecem e tem muitos detalhes. Acaba quebrando o ritmo da história. Na segunda turma eu desisti da ideia de cavalhada eu preferi dizer simplesmente que “quem achasse o anel de ouro da princesa, teria a sua mão em casamento”. Eu acabei cortando alguns detalhes e simplificando. Por outro lado, acrescentei partes que não constavam na história. Na história original o José (irmão mais novo) encontrava o anel da princesa, casava com ela no dia seguinte e fim. Ué, que coisa mais chata! E a princesa, quem era ela, ela queria se casar, como havia perdido o anel? Fui pintando esses outros cenários, onde o anel estava escondido, como José conseguiu chegar até ele... Foi um processo muito prazeroso e que me fez bastante confiante, porque acabou dando muito certo!

Turma 4

Pesquisadora: O Seu Isidoro morava em uma chácara, onde havia uma enorme horta.
 Gilda: *O que é chácara?*
 Erasmo: *Eu já fui em uma chácara. É tipo, assim, tem comida. É tipo uma fazenda.*
 (...)
 Pesquisadora: Um dia, lá na casa do seu Isidoro, durante a noite ouviram um barulho enorme! Um barulho assim, ó (imitando trote de cavalos na perna).
 Crianças: *Cavalos!*
 Pesquisadora: Cavalos! Mas não eram cavalos comuns, eram cavalos mágicos, coloridos. Tinha cavalo azul, vermelho, rosa, amarelo, laranja...
 Crianças: (crianças foram falando outras cores)
 Pesquisadora: E tinha também um cavalo de todas as cores.
 Tadeu: *Era um unicórnio?*
 Pesquisadora: Não, ele não tinha chifre.
 Jéssica: *Era parecido com um unicórnio?*
 Pesquisadora: Sim, só que sem chifre.
 Luiza: *O rabo dele era colorido?*
 Pesquisadora: Sim.
 (...)
 Pesquisadora: E eles destruíram tudo: foi alface para um lado, rabanete para o outro, cenoura para o outro...
 Jéssica: *Ele era mau?*
 Pesquisadora: Eles eram mais como crianças sapecas.
 Jéssica: *É tipo um cavalo pisando na cab... é tipo uma pessoa pulando na casa da outra?*

(...)

Pesquisadora: O seu Isidoro teve que refazer toda a horta, plantar sementinha por sementinha tudo outra vez.

Jéssica: *Construir uma chácara de novo...*

Crianças: *Então ele fez assim... Assim, ó, assim ó, tia...* (crianças imitando os gestos do Seu Isidoro)

(...)

Pesquisadora: E enquanto ele dormia...

Gilda: *Os cavalos chegaram.*

Pesquisadora: Sim! E destruíram a horta toda outra vez.

Gilda: *Aí ele veio, plantou um monte de planta, arroz, feijão, cenoura, pimenta...*

Pesquisadora: Isso!

Gilda: *E aquela é a parte que os cavalos chegaram comendo a planta, pisando...*

Pesquisadora: Sim! No dia seguinte aconteceu a mesma coisa. O Seu Isidoro pediu para que o seu filho do meio ficasse acordado durante a noite, cuidando da horta. Ele foi, mas com o perfume que os cavalos soltavam, ele dormiu. E enquanto ele dormia...

Crianças: *Os cavalos vieram!* (todas as crianças começaram a fazer som de trote com as mãos nas pernas.)

Tadeu: *Mas ele não ouviu os cavalos?*

Pesquisadora: Não, ele continuava dormindo. No dia seguinte, o Isidoro ficou muito chateado por terem destruído a sua horta novamente.

Luiza: *E agora? Vai acontecer tudo de novo e ele não tem mais filho pra poder cuidar então ele que vai ter que cuidar.*

Rian: *Ou melhor! Todo mundo vai ficar lá na horta e vai ficar a noite inteira junto pra pegar todos os cavalos.*

Gilda: *É tipo um dia na fazenda do meu pai, tinha um monte de cavalo, assim, que ia pra lá, pra cá...*

(...)

Pesquisadora: No outro dia, foi o irmão mais novo quem teve de ficar acordado cuidando da horta.

Tadeu: *Aconteceu a mesma coisa com ele?*

Pesquisadora: Será? Ele era muito esperto e sabia que tanto o seu irmão mais novo como o seu irmão do meio tinham dormido durante a noite, por causa de um cheiro de rosas. Como será que ele podia fazer para não dormir?

Tadeu: *Ele podia tapar o nariz para não sentir o cheiro.*

Diogo: *Sabe o que podia ser? Ele podia sair da chácara e procurar os cavalos pra...*

Pesquisadora: Pra pegar os cavalos fora da chácara?

Diogo: *Uhum.*

(...)

Pesquisadora: Ele então abriu uma rede, colocou nela um monte de folhas de urtiga, que é uma planta que dá uma coceira enorme, e deitou lá dentro.

Gilda: *Tia, tem um lugar que eu vou que tem um escorregador que tem um monte de plantinha que coça muito, coça, coça e não para de coçar.*

Pesquisadora: Deve ser essa planta!

Sílvia: *Ô tia, eu fui lá na minha avó, aí lá tinha um monte dessa planta aí e eu também vi no filme.*

Iago: *Tia, é uma planta com cabinho verde e cheia de pauzinhos com pontinho preto.*

Sílvia: *Quando acontece coceira comigo a gente fica com um monte de bolinha pequena.*

Isis: *Lá na Princesa Sara coçou muito.*

Sara: *Eu já vi na Princesa Sara. O Clover ficou comendo e aí o passarinho foi lá pro campo. E a fada Urtiga cobriu todos daquilo.*

Gilda: *Eu também assisti a Princesa Sara e quando o Clover comer a plantinha ele ficou com a bochecha desse tamanho!*

(...)

Pesquisadora: Os irmãos ficaram com tanto ciúme do irmão mais novo que resolveram sair de casa. Mas quando isso aconteceu, o pai ficou doente, por falta dos filhos, e José foi atrás deles. Eles não quiseram voltar e disseram que, como ele era o queridinho do papai, ele que voltasse sozinho. José insistiu e os seus dois irmãos o pegaram pelos braços e pernas e o deixaram em um buraco.

Sílvia: *Os outros irmãos eram bravos?*

Luiza: *Ah! Então que tal ele chamar o gênio da lâmpada dele?*

Pesquisadora: *É! O Cavalinho das Sete Cores? Foi o que ele fez. Chamou “Cavalinho, Cavalinho das Sete Cores!” O Cavalinho apareceu, tirou o José lá de dentro, o José agradeceu e saiu correndo de novo atrás dos irmãos.*

Gilda: *Ele não chamou o cavalinho para ele poder subir em cima e o cavalinho sair correndo?*

(...)

Pesquisadora: *Ele correu tanto, mas correu tanto, que acabou chegando em um reino bem distante. Eu acho que era para lá que os irmãos estavam indo, porque nesse reino todos estavam comentando que a filha do rei iria se casar com aquele que encontrasse o seu anel perdido.*

Sílvia: *Mas ela era cavalo?*

Pesquisadora: *Não, ela era gente, e o pai dela era gente também. Ele era rei de gente, não era o rei dos cavalos.*

Tadeu: *O Sami era o rei dos cavalos?*

Jéssica: *Parece a minha prima!*

Pesquisadora: *Sua prima é princesa?*

Jéssica: *Não, ela perdeu o anel.*

(...)

Pesquisadora: *O José continuou andando e chegou até uma cerca, toda feita de ouro, e lá no fundo tinha um castelo com torres bem pontudas...*

Sílvia: *É o castelo do rei e da princesa que perdeu o anel.*

Pesquisadora: *Isso mesmo!*

Jéssica: *Mas ele era poderoso?*

Pesquisadora: *Ele era muito poderoso, mandava e desmandava em todos do reinado.*

Sílvia: *Ela botava nesse aqui (mostrando o dedo indicador)?*

Pesquisadora: *Ela botava nesse aqui, no anelar.*

(...)

Pesquisadora: *José pergunta ao cavalinho se ele sabe onde está o anel da princesa. Cavalinho responde “olha só para a minha cara, a minha orelha, as minhas sete cores, é claro que eu sei onde está o anel da princesa!”.*

Crianças caíram na risada.

(...)

(Quando narrava sobre como o José foi à procura do anel, subindo no cavalo, chegando em uma árvore, entrando na árvore, caindo em um lago, onde havia um baú, e que dentro desse baú tinha uma caixinha, e por sua vez tinha dentro outra caixinha, e outra caixinha..., as crianças foram ficando entusiasmadas com a expectativa de se encontrar o anel e perguntavam, a cada novo item incorporado à história: “lá que tava o anel?”, “tinha o anel!”.)

(...)

Sílvia: *No casamento ele tava com roupa de príncipe?*

Gilda: *Os dois irmãos ainda estavam bravos?*

Tadeu: *Eles estavam assim no casamento? (fazendo cara de emburrado e braço cruzado)*

As três laranjas mágicas – 13/03/2015

Para contar a história, usei acessórios de fantasias, bolas para simbolizar as laranjas, tecidos... As crianças, logo que viram a cesta com esses materiais já ficaram entusiasmadas. Muitos já chegaram perguntando se iriam vesti-las. Percebo que há uma carência grande deles em fantasiarem-se, brincarem de “jogos de papéis” (role playing). Eles ficam muito animados com essa possibilidade e geralmente há uma negativa, como houve inclusive no meu caso: “Não, dessa vez sou só eu quem vai usar”. Sinto que deveria oferecer mais oportunidades para que isso aconteça, pegar a caixa de fantasias e acessórios e oferecer para eles depois da história. Seriam em torno de 15 minutos, mas já é algo. É, de fato, muito importante para eles.

As crianças costumam dizer, com certa frequência, logo que eu apresento um personagem à “trama”: “eu sou a princesa”, “eu sou a laranja”, “eu sou o rei”. Uma turma insistiu para dramatizar os personagens da história. Eu contei os personagens, contei a quantidade de crianças e disse que não daria porque havia mais crianças querendo participar que personagens. O R. da Turma 4, tentou mais uma vez me convencer: “mas por favor, tia Lê, a gente inventa outros personagens...”. Depois dessa, não tinha como, tive que ceder. O engraçado é que ninguém queria ser nem o príncipe nem o rei. Os

meninos competiram para serem as laranjas, que seriam supostamente “as principais”, por estarem no nome da história. Quase todas as meninas quiseram ser a princesa. Antes eu havia dito que o príncipe não gostava das princesas da sua cidade, porque umas eram muito chatas, outras muito metidas e outras muito fedorentas. Sara apressou-se logo em dizer que era uma princesa linda e cheirosa, ao que foi seguida por Jéssica. Gilda não fez questão nenhuma de ser princesa. Quem estava mais se importando com isso, chegando a fazer caretas uma para a outra, foram mesmo a Sara e a Jéssica. Luiza ficou emburrada enquanto ainda não havia sido chamada. Pedi que tivesse paciência.

Foi engraçado que, na maioria das turmas, quando eu perguntava quem era o filho do rei os meninos diziam “sou eu!”.

A F. foi a única que conseguiu matar a “charada” de que as três princesas que estavam dentro da laranja eram, na verdade, a mesma pessoa.

Turma 4

Pesquisadora: Hoje vou contar uma história que se chama “As três laranjas mágicas”. A história começa assim: Era uma vez um rei, que tinha um filho. E filho de rei é o quê?

Crianças: *Príncipe!*

Criança 1: *Eu quero ser o rei!*

Criança 2: *Eu quero ser o príncipe!*

Criança 3: *Eu quero ser a princesa.*

Criança 4: *E eu quero ser a princesa!*

Criança 5: *Eu quero ser a rainha.*

Criança 6: *Eu que quero ser a rainha!*

Criança 7: *Eu quero ser a fada.*

Criança 5: *Nós duas somos a rainha.*

Pesquisadora: Não tem nem fada nem rainha, mas vamos ver se tem papel pra todo mundo. Tem um rei, um príncipe, uma laranja, duas laranjas, três laranjas, uma princesa, duas princesas, três princesas, uma bruxa...

Rian: *Eu quero ser a laranja!*

Pesquisadora: Temos nove personagens e muito mais crianças do que isso. Vamos ter que sortear.

Rian: *Ô tia, mas por que as outras crianças não fazem os barulhos, essas coisas?*

Pesquisadora: Pode ser!

(...)

Pesquisadora: O filho do rei, o príncipe, já estava na hora de se casar e precisava encontrar uma princesa, só que ele não gostava de nenhuma princesa da cidade dele. Uma ele achava muito chata, a outra ele achava muito boba, a outra ele achava muito metida, a outra muito fedorenta, a outra muito alta e uma outra muito baixa. Então o pai decidiu fazer uma festa pro seu filho e convidar todas as princesas de todos os castelos, de todos os palácios, de todo o mundo.

Breno: *E a laranja?*

Sara: *Eu era a bonita e a cheirosa.*

Jéssica: *Eu era a bonita e a cheirosa e a boa.*

Breno: *Eu quero ser a laranja!*

Sara: *Você era a baixinha.* (falando para L.)

Jéssica: *Você era a linda e maravilhosa e cheirosa.*

Pesquisadora: Todas são lindas e maravilhosas!

Sara: *Até a fedorenta?*

Jéssica: *O príncipe foi à festa e dançou com todas as princesas?*

Tadeu: *Até com a fedorenta?*

Pesquisadora: Todas as princesas dançaram e conversaram com o príncipe.

Gilda: *E uma ficou parada, sentada na cadeira.*

(...)

Pesquisadora: Ele pegou a laranja, cortou a laranja ao meio e quando ele abriu a laranja... Vocês não sabem o que aconteceu.

Crianças: *Mágica!*

Crianças: *Outra laranja!*

(...)

(Depois de ter terminado de fazer o papel de uma das princesas da história, e em seguida ser a vez da L., J. reclama:)

Jéssica: Ah, eu queria casar!!

Sara: A Luiza não vai casar.

Turma 5

Pesquisadora: Nessa história tem um rei, tem um príncipe, tem três princesas...

Criança 1: *Tem pirata?*

(...)

Criança 1: *Ele podia casar com a baixinha!*

Caio: *Ele podia se casar...*

Criança 2: *Comigo!*

Criança 3: *Comigo!*

Caio: *Com uma rainha.*

Raoni: *Já sei com quem ele poderia se casar! Com uma rainha velha, porque toda rainha que é muito velha...*

Pesquisadora: O marido já morreu? Uma rainha viúva, é isso?

Raoni: *Uhum.*

(...)

Gilda: *No deserto também tem uma coisa que fica assim.*

Pesquisadora: Uma esfinge?

Fábio: *A esfinge é um leão com cara de faraó.*

(...)

Pesquisadora: Ele não estava gostando daquele lugar, porque tinha muito bicho perigoso e fazia muito calor.

Tadeu: *E se colocar ele no gelo, ein?*

Fábio: *É, se ele colocar gelo na cara?*

Fábio: *Já derrete...*

(...)

Pesquisadora: O príncipe então resolveu sair do deserto e foi com o seu cavalo até as montanhas de gelo.

Breno: *Aí o cavalo “escorre”!*

Pesquisadora: Você acha que ele ficou escorregando no gelo? Pode ser!

Breno: *Até o meu jipe, que eu tenho um jipe pequeno, escorrega.*

Pesquisadora: E ele então escorregou com o seu cavalo no gelo e caiu de cara no chão. Foi quando apareceu um urso polar, uma foca e um pinguim atrás dele.

Fábio: *Não, pinguim não.*

Pesquisadora: Por quê?

Fábio: *Porque não tem.*

(...)

Pesquisadora: Depois ele chegou na floresta. E que animais será que tinha por lá?

Criança 1: *É tigre! Porque na floresta só tem tigre.*

Criança 2: *Sabia que lá na minha casa eu já vi uma arara?*

Criança 3: *Você sabia que um dia, quando a minha mãe era pequena, ela tinha um papagaio?*

Pesquisadora: Que bacana! Mas vocês sabiam que nessa floresta, além de um monte de bicho, tinha um monte de árvores? E bem no meio dela tinha uma árvore que era bem diferente de todas as outras. Ela tinha um tronco enorme, com muitas, muitas folhas.

Fábio: *Eu acho que ela se mexia.*

Pesquisadora: Será?

Fábio: *É, a bruxa fez um feitiço pra ela se mexer.*

(...)

Pesquisadora: Então ele pegou uma laranja, cortou a casca da laranja, abriu a laranja no meio...

Gilda: *Ele tinha uma faca junto?*

Pesquisadora: Tinha, aqui no bolsinho dele.

Gilda: *Então era uma espada!*

Pesquisadora: Era uma faquinha pequeninha, senão ele não ia conseguir cortar a laranja direito. É muito grande a espada.

Fábio: *E aí ele cortou a árvore com ela, né?*

Pesquisadora: E quando ele abriu a laranja, apareceu...

Caio: *A bruxa!*

Pesquisadora: Não, foi uma princesa. E essa princesa...

Fábio: *Era a Branca de Neve!*

Pesquisadora: Ela tinha os cabelos amarelos.

Fábio: *Era dourado? Então era a Rapunzel!*

(...)

Pesquisadora: E, de repente, a princesa desapareceu!

Fábio: *Eu sei quem fez isso! A bruxa!*

(...)

Pesquisadora: Quando o príncipe foi abrir a outra laranja, o que será que aconteceu?

Criança 1: *Apareceu outra princesa! E essa tinha cabelo vermelho.*

Fábio: *Era a Ariel!*

Criança 2: *E ela era irmã da outra?*

Lúcio: *Foi a bruxa que fez ela aparecer! De novo!*

Karla: *Era a mesma princesa, as três eram a mesma princesa!*

Gilda: *Eram a mesma, só que a bruxa colocou outro cabelo nela.*

Caio: *Eu sei porque ela colocou!*

Pesquisadora: Por quê?

Caio: *Só pra poder enganar o príncipe.*

Os Dois Compadres Corcundas – 20/03/2015

A história contada essa semana foi "Os dois compadres corcundas". Acabei conduzindo a contação sem apoio de materiais e com interações apenas de fala. De manhã correu bem, mas à tarde não. Deveria ter feito de maneira que o corpo deles estivesse ativo durante a história, para não rolar aquele "siricutico" geral. Isso agora já está anotado aqui e na minha mente. Nas turmas da tarde foram levantados alguns temas. Uma criança questionou por que o corcunda pobre era caçador: "ele é mau? não pode matar animais", a que se seguiu uma série de questionamentos. Perguntei a eles se comiam carne nas refeições e disse que toda carne vem de um bicho. Disseram: "não está certo comer bicho", "eu não como bicho, só carne". O R. da turma 5 disse "só não pode comer carne da Friboi, por que é da Dilma" e a Isabela disse "mas a Dilma tá viajando". A minha reação foi apenas de querer conter aquela discussão porque a história estava se perdendo. Nem reparei o quão importante para mim, como material, aquilo era. Não gravei esse encontro. Esqueci inclusive de gravar a turma 4. Me senti mal por isso depois. Pensei: cadê o seu foco? Você não está aqui a passeio. Não pode deixar passar uma coisa dessas. Além desse aspecto ter me incomodado, pude recordar a dificuldade que tenho para lidar também com esse assunto de ser caçador, matar um bicho para comer, ou de ser lenhador (figura que aparece em outras histórias), cortar uma árvore para fazer algum móvel ou outra coisa com a madeira. Nesses casos, eu não consigo fluir na história com segurança. Grita aquele discurso politicamente correto, que inunda tudo na Educação Infantil, de que não devemos matar os animais e não devemos cortar árvores. Discurso com o qual eu concordo, pois não gosto da ideia de matar animais nem árvores. Mas fato é que tanto nas histórias como na vida real temos caçadores e lenhadores ou seus correspondentes contemporâneos e eles são apenas trabalhadores. Fato também é que a maioria de nós consome carne e produtos de madeira. Nesse sentido, eu preciso de orientação.

Ao perguntar, antes de começar a história, se eles conheciam algum corcunda, ou se sabiam o que era, a maioria não sabia, mas alguns responderam coisas interessantes: "é como a corcova de uma camelo", disse o L. da turma 1, e "é como se ele tivesse uma montanha nas costas", disse G., que também comparou formigas carregando uma folhinha a índios carregando uma tora de madeira.

Na turma 4, quando comparávamos o corcunda rico ao corcunda pobre, descrevi que o rico tinha uma casa grande, um cavalo gordo, muitas roupas no armário. Esse foi o chamariz para as crianças começarem a dizer (ou talvez inventar) o que tinham dentro de casa: Luiza disse: "Minha casa tem três andares, três banheiros, quatro televisões, uma piscina..." outra menina, a Gilda, disse, em um fluxo bem rápido de pensamento "Minha casa tem só uma sala, cozinha, duas televisões. Eu

sou pobre. Eu só tenho três casas: a daqui, a de Atibaia e uma no Guarujá. Mas eu tenho uns cofrinhos cheios de moeda. É, eu sou rica".

A piscina foi mais de uma vez lembrada pelas crianças como algo que a casa de uma pessoa rica deveria ter. Eu deveria ter tido o cuidado de ver qual era a melhor forma de explorar a história para gerar esse tipo de narrativa das crianças. Isso foi acidental e, como confessei anteriormente, inclusive indesejado. A partir das histórias do semestre que vem irei ter esse enfoque com mais consciência. O próximo encontro será já o do reconto.

Recontos 1º bimestre – 10/04/2015

Durante a escrita do diário anterior eu me dei conta de que não estava desenvolvendo o meu trabalho com a turma 1 de modo a aproveitar as narrativas das crianças da melhor forma, como material para a minha pesquisa. Conversei com a Tizuko na quarta-feira sobre isso e ela me disse para estudar mais sobre as categorias de análise utilizadas por Bruner em seus trabalhos. Ainda não consegui me dedicar a essa leitura, mas depois disso estar mais claro, tenho certeza de que o meu trabalho com as crianças terá uma intenção mais Cibele, mais bem definida. Uma coisa que eu percebo é que, quando eu faço o planejamento dos encontros eu apenas leio a história algumas vezes, penso de que forma eu posso contá-la, que atividade desenvolver. Mas, mais tarde, quando se aproxima o momento de eu contá-la, eu vou contando sem ler, dramatizando, e é nesse momento que as ideias surgem. Pode ser que seja mais desgastante, mas eu notei que devo fazer já esse "ensaio" antes no planejamento, porque dessa forma eu consigo ter uma clareza muito maior de como devo conduzir as contações.

Essa semana eu estava com um friozinho bom na barriga. Foi a primeira vez que os gravei em vídeo (antes estava usando apenas áudio) e aconteceu algo mais estruturado com relação à pesquisa. Senti como uma responsabilidade maior, mesmo que todos os nossos encontros sejam de igual responsabilidade. Demorei para confeccionar todos os cartões que as crianças utilizaram no reconto. Foi um processo lento elencar todos os elementos constantes nas histórias contadas, procurar imagens na internet que representassem bem o item desejado e produzir as imagens que eu não encontrasse. Isso foi aumentando minha expectativa. A condução do reconto ocorreu da seguinte forma: eu expliquei o que iríamos fazer, porque eu estava gravando, os lembrei a respeito do livro que confeccionaríamos e falei sobre a ilustração. Disse que dentro da caixa (caixa de madeira em que as crianças tateiam algo dentro sem poder ver) havia cartões com uma imagem de cada história que eles ouviram e pedi que uma criança da turma pegasse um cartão. Quando a criança escolhia, eu juntava essa carta às demais da história e as colocava expostas no centro do círculo. Com a primeira turma eu pedi a três crianças que colocassem os cartões na ordem para que então todos pudessem contar a história. Isso não deu muito certo porque os elementos se repetem durante a história. Depois deles lembrarem as passagens, todos contaram juntos. Tentei organizar o reconto, pedindo que levantassem a mão quando quisessem contribuir com a história, mas acaba sendo muito difícil fazer um reconto coletivo. Enquanto um está falando, o outro já se lembra do que aconteceu depois e quer falar também, ou não concorda com a versão do colega. Então as narrativas das crianças acabam se sobrepondo. Algumas ficam muito ansiosas ou chateadas porque gostariam de falar mas não tiveram a oportunidade, e eu, por outro lado, fico sem saber se interrompo ou não uma criança que está tendo um fluxo bacana de narrativa para dar a oportunidade de todos falarem. É uma sinuca...

Em algumas turmas foi super tranquilo (as da manhã principalmente), mas em outras foi um pouco cansativo e conturbado. Eu fiquei pensando se esse modo como ocorreu é o ideal ou não. Me pareceu que não. Para analisar os recontos das crianças, o melhor seria ter um reconto inteiro de uma criança só. Senão fica um Frankstein. Pensei então em algumas possibilidades. Voluntariamente, as crianças poderiam se candidatar a recontar uma história do seu gosto, com ou sem o apoio de um livro, antes de eu começar a minha contação. Outra possibilidade seria eu perguntar às crianças, no final, quem gostaria de contar aquela história na semana seguinte. Se ninguém quisesse, ok. Se alguém quisesse, eu reservaria um momento e usaria esse reconto no livro, já que dessa maneira não faria mais sentido fazer o "recontão" no fim do bimestre. Se mais de um quisesse, eu sortearia quem faria o reconto.

Eu não sei também se os cartões com os elementos da história ajudaram de fato. Pode ser que tenham limitado as possibilidades da narrativa das crianças porque eles ficavam vendo o que já tinha e o que ainda não tinha aparecido, o que fez o reconto não fluir tão naturalmente.

Quanto ao desenho para ilustrar o livro, pedi às crianças que levantasse a mão quem quisesse fazê-lo e então eu cantei uma parlenda para escolher quem o faria. Quem era escolhido ficava realmente muito feliz e o restante, chateado. A maioria das crianças da turma queria. Coloquei

para eles que deveria ser apenas uma ilustração por história, senão teria mais desenho que texto e o foco do livro eram os recontos deles. Eles se sentiram importantes por estarem sendo filmados e “escreverem” um livro: uma criança inclusive disse “vamos ficar famosos!”.

Turma 1 – O Homem Jacaré

Pesquisadora: Essa carta aqui... vocês se lembram que história que era essa?
Marcos: *Essa carta é dos bruxos?*
Cecília: *Aquela música que canta os dias da semana.*
Crianças: *“Segunda e terça feira vai e vem”...*
Criança 2: *“quarta e quinta feira e meu bem”.*
(...)
Pesquisadora: E essa? (mostrando uma foto de um rapaz com uma panela)
Raoni: *É aquela história que a mulher não queria dividir nada.*
Luiza: *É a Sopa de Pedra.*
Pesquisadora: E essa daqui com o cavalo colorido?
Carla: *Já sei! A dos três irmãos.*
Marcos: *O Cavalinho das Sete Cores!*
Pesquisadora: E essa daqui? (mostrando imagem de uma laranja)
Cecília: *A da laranja, da moça que sai da laranja.*
(...)

Ao escolher as crianças para colocarem as figuras da história da ordem narrativa, a pesquisadora cantou “Adoleta” e eles complementaram, depois de “quem saiu foi tu”, cantando “puxa o rabo da panela, quem saiu foi ela, tapa o furo do pneu, quem saiu foi eu”.

(...)
Pesquisadora: E o que ele comeu mesmo?
Benício: *Um pote de arroz... Com coco! (vendo a figura)*
Pesquisadora: Isso! E um copo de rum e mais o que?
Criança 1: *Queijo!*
Marcos: *O queijo se transformou no corpo dele.*
(...)
Flávia: *Eu tenho um livro que tem 20 histórias.*
Carla: *Eu tenho um livro que tem 30.*
Paulo: *Eu tenho um livro que tem 20 mil histórias.*
Marcos: *Sabia que quando eu durmo, meu pai vira jacaré, sabia?*
Pesquisadora: Quando você vai dormir seu pai vira jacaré?
Marcos: *Não, quando eu tô dormindo ele vira jacaré.*
Carla: *E quando você acorda?*
Marcos: *De dia ele já volta.*
Túlio: *Ele dorme jacaré?*
Marcos: *Dorme.*
Raoni: *Não existe isso.*
Benício: *É serio?*
Paulo: *Tia Letícia, lembra que você se fantasiou de palhaça no dia do circo?*
Pesquisadora: Lembro!
Paulo: *Você era a goiabada.*
Benício: *Por quê?*
Pesquisadora: Porque eu estava vestida de vermelho.
Marcos: *Você que foi aquele leão!*
Pesquisadora: Também.

O reconto

Pesquisadora: Era uma vez...
Paulo: *Um moço que trabalhava na feira. Ele vendia um monte de... ele vendia laranja.*
Marcos: *Laranja com poção!*
Pesquisadora: Laranja com poção mágica?
Carla: *Eu acho que foi a laranja que fez ele virar jacaré!*
Benício: *“Olha a laranja!”*
Paulo: *“Olha o peixe!”*
Marcos: *“Olha as laranjas com poção”, ele falava.*

Paulo: *Olha os peixes com poção!*
Carla: *"Laranja com mel!"*
Pesquisadora: E lá na feira ele encontrou quem?
Marcos: *A Jaqueline!*
Cibele: *Ela gostou dele.*
Flávia: *Ela ficou conversando com ele.*
Benício: *Bla ba bla bla bla bla.*
Túlio: *E os irmãos apareceram!*
Pesquisadora: Onde eles estavam?
Benício: *Eles estavam escondidos atrás de uma pedra bem gigante. Assim ó! (G. dramatiza como os irmãos ficaram)*
Cibele: *E o pai ficou assim. (Cruzando os braços com cara de brava) Eles contaram que a menina foi lá conhecer ele.*
Marcos: *Jaqueline!*
Pesquisadora: E o que ele fez?
Marcos: *Ele brigou com o moço da feira!*
Carla: *Ele fez ele virar jacaré.*
Pesquisadora: E ele falou o que?
Marcos: *"Nunca fala com a minha filha de novo!"*
Túlio: *"Nunca mais você vai ver ela."*
Paulo: *"Nunca mais você encontra aquele moleque!"*
Pesquisadora: Mas ele desistiu da Roqueline ou ele deu um jeito?
Cibele: *Ele deu um jeito.*
Túlio: *Ele correu.*
Cibele: *À noite ele pode acordar, abrir a porta da janela e aí ele pode sair, ir pro quarto dela e acordar ela.*
Douglas: *Mas ele não sabia onde tava o quarto.*
Pesquisadora: E foi isso que ele fez então?
Túlio: *Não, ele foi pro rio!*
Pesquisadora: E quando ele foi pro rio...
Túlio: *A Roqueline tava do outro lado.*
Pesquisadora: Fazendo o quê?
Benício: *Tomando banho.*
Pesquisadora: Ah, é! Por que de um lado as mulheres tomavam banho e do outro lado eram os homens.
Teodoro: *Por que eles não faz no mesmo lado do rio?*
Pesquisadora: Não tem banheiro de mulher e de homem? Os homens e as mulheres, quando crescem e viram adultos, não tomam banho mais juntos.
Túlio: *Minha mãe toma!*
Teodoro: *E por que?*
(pesquisadora explica brevemente sobre o corpo da mulher e do homem)
(...)
Pesquisadora: E o que tinha no meio do rio?
Paulo: *"Rodamuinho!"*
Pesquisadora: E o que ele fez?
Túlio: *Comeu arroz!*
Benício: *Queijo!*
Cibele: *Rum.*
Pesquisadora: E ele...
Rebeca: *Virou um jacaré!*
Benício: *O arroz virou os dentes.*
Raoni: *O que virou a cauda?*
Cibele: *O rum!*
Marcos: *O queijo virou o corpo.*
Douglas: *E as pernas?*
Raoni: *O coco virou a cor.*
Pesquisadora: O coco virou a cor?
Benício: *Sim, porque o coco é verde e o jacaré é verde.*
Túlio: *E o Palmeiras.*
Pesquisadora: E ele atravessou o rio...

Túlio: *E foi nadando até a Jaqueline.*
 Marcos: *Como ele conseguiu passar pelo redemoinho?*
 Túlio: *Acho que ele deu a volta.*
 Pesquisadora: *E chegando lá, o que ele fez?*
 Cibele: *O jacaré subiu em cima dele.*
 Rebeca: *Não! A Roquelina que subiu em cima do jacaré.*
 Cibele: *Eles estavam nadando lá. Eles tavam passeando lá.*
 Benício: *E sabem para onde eles foram? "Parabéns pra você!"*

Turma 2 – As três laranjas mágicas

Elisa: *Eu lembro que tinha um príncipe que não achava nenhuma moça pra casar.*
 Lúcio: *Primeiro começou o rei falou pro príncipe se casar com um moça, só que ele não queria se casar.*
 Pesquisadora: *E então, o que aconteceu?*
 Elisa: *Então o rei fez uma festa e chamou todas as garotas do reino.*
 Pesquisadora: *E depois dessa festa, o príncipe passou a gostar de alguma princesa?*
 Elisa: *Não, algumas ele achava chata, algumas ele achava fedida...*
 Paulina: *E algumas ele achava nojenta.*
 Pesquisadora: *E então o que o pai dele falou pra ele fazer?*
 Nadia: *Escolher uma princesa na floresta ou lá no rio ou numa geleira.*
 Luan: *Ou nas laranjas!*
 Elisa: *Ele falou pro príncipe: "Vai com o seu cavalo procurar uma princesa".*
 Pesquisadora: *E ele passou por quais lugares?*
 Criança 1: *O rio!*
 Criança 2: *O inverno!*
 Lúcio: *O inverno, o deserto...*
 Pesquisadora: *Então ele passou por um lugar muito frio?*
 Elisa: *Eu já estudei sobre a neve.*
 Luan: *É, e ele foi pra floresta.*
 Elisa: *E ele achou um pé de laranja e ele pegou três laranjas.*
 Lúcio: *E quando ele ficou com sede ele cortou com a faquinha. Quando ele cortou, saiu uma moça de cabelo vermelho e ela falou "eu tô com sede" e ele disse que não tinha água e ela desapareceu.*
 Elisa: *E só se alguém "dasse" água pra ela que ia quebrar o feitiço.*
 Rebeca: *Quando ele descascou outra laranja, apareceu outra moça.*
 Pesquisadora: *Mas isso foi logo depois da primeira laranja ou demorou um pouquinho? Depois dela desaparecer, ele ficou parado ou fez alguma coisa?*
 Luan: *Ele cavalgou no seu cavalo.*
 Lúcio: *Quando ele ficou mais com sede, então ele abriu outra laranja e daí saiu uma com cabelo amarelo.*
 Elisa: *É loira.*
 Pesquisadora: *E essa moça fez o quê?*
 Lúcio: *Pediu água. E ela desapareceu.*
 Luan: *E daí o príncipe cavalgou mais um pouco no seu cavalo e outra laranja, daí apareceu outra moça de cabelo branco.*
 Pesquisadora: *De cabelo branco?*
 Criança 1: *Azul!*
 Criança 2: *Preto!*
 Lúcio: *E ele achou um lago.*
 Pesquisadora: *Mas ele abriu a laranja por que ele tava com sede?*
 Criança 1: *Não! Ele tava com fome.*
 Lúcio: *Aí quando ele abriu a laranja, saiu uma moça e ela pediu água e quando deu, ela não desapareceu.*
 Pesquisadora: *É, a Elisa tinha falado mesmo...*
 Elisa: *Porque tinha um rio logo na frente dele.*
 Luan: *Porque o príncipe pegou água do rio.*
 Pesquisadora: *Mas por que ela tinha ficado daquele jeito dentro da laranja?*
 Lúcio: *Porque uma bruxa enfeitiçou!*

Elisa: *Só se alguém “dasse” água pra ela que ia quebrar o feitiço.*

Pesquisadora: *E o que aconteceu com o príncipe e essa princesa?*

Nadia: *Eles se casaram!*

Rebeca: *Eles se casaram e aí apareceu a bruxa aí na porta bateu e aí a moça abriu a porta e ela virou um cisne.*

Douglas: *Foi a bruxa! Aí o príncipe foi na floresta e aí pegou a pomba e foi dar, aí ele baixou e viu aquele “grampo” e tirou e aí ela apareceu na cara dele.*

Pesquisadora: *Quando isso aconteceu, onde estava o príncipe?*

Criança 1: *Ele tava no castelo.*

Criança 2: *Ele tava se arrumando.*

Pesquisadora: *Ele tava se arrumando no castelo?*

Elisa: *Não, ele tava passeando.*

Pesquisadora: *Onde?*

Tadeu: *Na floresta.*

Pesquisadora: *E quando a bruxa chegou colocou o quê?*

Lúcio: *O grampinho!*

Nadia: *Aí ela virou um pombo!*

Rebeca: *O pombo ele voou pra procurar o príncipe.*

Pesquisadora: *E encontrou?*

Crianças: *Sim!*

Lúcio: *E quando ele viu o grampo, ele tirou o grampo, aí virou uma princesa de volta.*

Rebeca: *E eles se casaram!*

(...)

Nicácio: *No segundo dia antes da páscoa, que eu estava viajando, sabe o que o meu tio fez quando tava contando história? Pegou na cabeça de uma mulher e fez isso. (pegou a própria cabeça e jogou-a rapidamente em direção ao chão)*

Pesquisadora: *Sério que ele fez isso?*

Nicácio: *Ele fez no chão de brincadeira.*

Tadeu: *Meu vô foi atropelado e aí ele morreu.*

Lúcio: *É, ele foi no cemitério. Ele foi lá ver o caixão com o pai dele, a mãe dele e enterrou ele e tinha uma foto dele com o Tadeu.*

Luan: *Tia, você sabia que um amigo meu morreu, que ele pegou uma doença e ele foi pro cemitério?*

(...)

Pesquisadora: *Quando o príncipe tirou o grampo da cabeça da pomba e ela voltou ao normal, aconteceu uma coisa com a bruxa?*

Rebeca: *Aconteceu, ele pegou o grampo e foi na cabeça da bruxa e ela virou um pombo.*

Luan: *Ela virou um fio de cabelos!*

Elisa: *Ele bateu na porta da bruxa e aí ela desapareceu, ela virou pozinho.*

(...)

Nicácio: *Tia, sabia que um dia tinha duas pombinhas na casa do meu avô?*

Pesquisadora: *E elas eram bonitinhas?*

Nicácio: *Sim.*

Pesquisadora: *Será que uma delas era uma princesa?*

Nicácio: *Não.*

Pesquisadora: *Enfeitiçada por uma bruxa?*

Nicácio: *Não. Caiu de um ninho lá em cima do teto da casa do meu vô. E “tavam” tentando salvar as pombinhas.*

Pesquisadora: *Conseguiram?*

Nicácio: *Meu tio precisava, mas ele não conseguiu porque tava tentando consertar o ninho.*

Luan: *Ah, deixa eu te contar uma coisa, você sabia que eu tenho três passarinhos na plaquinha da casa da minha avó, que era bem alta, porque ali era descida, era bebezinho.*

(...)

Pesquisadora: *Então eu vou mandar uma carta explicando pros seus pais que você vai fazer esse desenho pro livro.*

Lúcio: *Mas você devia mandar duas cartas, porque o meu pai mora em uma casa e minha mãe mora em outra.*

Pesquisadora: *Mas você mora com qual dos dois?*

Lúcio: *Com a minha mãe.*

Pesquisadora: Então eu mando pra ela.
Lúcio: *E depois, quando meu pai for me buscar no fim do dia, você dá pra ele.*

Turma 3 - O Cavalinho das Sete Cores

Carmen: *Tia, menino com menino conversa.*
(...)
Pesquisadora: Vocês sabiam que hoje é um dia muito especial?
Luan: *Sim! Porque amanhã não tem escola!*
(...)
(Vendo a imagem referente ao conto "Os Compadres Corcundas")
Criança 1: *É o Corcunda!*
Criança 2: *É o Corcunda de Notre Dame.*
(...)
(Observando o cartão do conto "Sopa de Pedra")
Tiemi: *Já sei! O da velhinha que não deixava comer nada.*
(...)
(mostrando a imagem da placa de madeira do conto "O Cavalinho das Sete Cores")
Mafalda: *É aquele moço que ficava sentado para falar onde você ia.*
(...)
Pesquisadora: O irmão mais velho tá aqui, o irmão mais novo está aqui e então esse é o...
Fábio: *É o mais ou menos!*

O Reconto

Sara: *Era uma vez o irmão mais velho, o irmão mais novo e o irmão do meio.*
Pesquisadora: Quem era o pai deles?
Sara: *O seu Isidoro.*
Pesquisadora: E eles moravam em lugar que tinha...
Tiemi: *Uma horta.*
Pesquisadora: E ela era feia e pequenininha ou grande e bonita?
Luan: *Grande e bonita.*
Ueni: *Uma noite os cavalos entraram e bagunçaram a horta do Seu Isidoro.*
Pesquisadora: Mas esses cavalos eram normais ou diferentes?
Crianças: *Diferentes!*
Teresa: *Eram cavalos do rei.*
Flávia: *E esse era o rei! (apontando a imagem onde estava o Cavalinho das Sete Cores)*
Pesquisadora: E qual era o nome dele?
Crianças: *Cavalinho das Sete Cores.*
Pesquisadora: E então o que aconteceu depois disso?
Luan: *Ele dormiu, o mais velho.*
Pesquisadora: Ele chegou sozinho ou alguém pediu pra ele ir lá?
Luan: *O seu Isidoro pediu para ele ir lá cuidar da horta.*
Gilda: *E aí veio um cheirinho que ele adormeceu.*
Luan: *É de flor.*
Pesquisadora: E aí o que aconteceu?
Gilda: *O irmão dormiu de novo.*
Laércio: *Aí depois o mais novo fez uma rede com aquelas coisas que coçam e ele ficou se coçando. Aí depois os cavalos vieram aí depois o mais novo jogou a corda no Cavalinho das Sete Cores.*
Pesquisadora: E o que o Cavalinho falou?
Vilma: *Que ele ia fazer tudo o que ele quisesse e que quando ele chamasse ele ia aparecer.*
Pesquisadora: E depois disso?
Teresa: *Eu sei, ele encontrou um reino, mas no caminho ele caiu num poço e aí ele chamou o Cavalinho das Sete Cores e aí ele apareceu e ajudou e colocou o menino nas costas dele.*
Carmen: *Ele achou o anel e deu pra princesa.*
Pesquisadora: E como ele achou esse anel?

Flávia: *Caiu no poço.*
 Luan: *Tava no pote.*
 Gilda: *Tava no baú.*
 Pesquisadora: *O anel tava no poço, é isso?*
 Tiemi: *Ele entrou dentro de uma árvore e conseguiu encontrar o anel. Ele passou na terra, aí ele teve que nadar na água depois entregou a anel pra princesa e os dois se casaram.*
 Flávia: *O rei resolveu que o príncipe ia se casar com a princesa.*

Turma 4 – Sopa de Pedra

Pesquisadora: *Quem vai contar a história hoje não sou eu...*
 Breno: *Quem vai?*
 Pesquisadora: *O meu amigo Gaspar.*
 Gilda: *Ah, mas o Gaspar tá lá na nossa classe fazendo lição.*
 Gilda: *Na verdade o Gasparzinho tá aqui. (mostrando o bolso da calça)*
 Pesquisadora: *Nossa, ele é pequeno, einh?*
 Diogo: *Não, ele é grandão, ele é maior que você.*
 (...)
 Pesquisadora: *Essas histórias que vocês vão contar vão entrar em um livro.*
 Jéssica: *A gente vai ficar famoso!*
 (...)
 Pesquisadora: *Ai, Cacilda!*
 Gilda: *O que mesmo que você falou, começa com Ca...*
 Luiza: *Isso é palavrão.*
 Pesquisadora: *Cacilda? É o nome de uma pessoa. Que nem Ai, Maria!*
 (...)
 Diogo: *Um dia eu fui na feira com o lago e a Maria tava.*
 (...)
 Lúcio: *Comer sal é saudável.*
 Pesquisadora: *Na verdade comer muito sal faz mal à saúde.*
 Lúcio: *Não pode, por causa que ele é muito salgado.*

O reconto

Luiza: *Era uma vez um homem muito alegre que se chamava Paulo.*
 Sara: *E existia uma velhinha muuuuito... que não dava comida pra ninguém.*
 Luiza: *Aí ele passou na padaria e viu quatro moços conversando sobre a Dona Maria.*
 Sara: *A Maria era uma velhinha que não dava comida pra ninguém e o Paulo pegou algumas comidas da Maria e deu pros moços.*
 Gilda: *Não foi bem assim. Eles “fez” uma sopa de pedra primeiro e depois...*
 Pesquisadora: *Eles quem?*
 Gilda: *Ele e ela, a Maria.*
 Pesquisadora: *Fala J., você está com a mão levantada a um tempão.*
 Jéssica: *O Paulo era um menino muito alegre e ele inventou uma sopa de pedra.*
 Pesquisadora: *E por que ele inventou essa sopa de pedra?*
 Gilda: *Pra Maria, que era a velhinha, dar umas coisas para eles comerem.*
 Sílvia: *Mas tia, não foi bem assim a história.*
 Luiza: *Ô tia, mas a Maria não sabe que ajudou ele.*
 Isis: *O João conversou com os amigos, o Marcos, o Paulo, a Dona Bianca e o Dono Bianco. Eles conversaram e aí eles riram e aí eles fizeram uma sopa de cenoura e mexeram para ele e aí eles pegaram farinha e aí eles fez um bolo e aí ele levou pra casa.*
 Diogo: *E aí ele pegou fogo e queimou toda a casa.*
 Luiza: *Aí ele pegou a panela pra colocar na cabeça.*
 Pesquisadora: *Panela na cabeça?*
 Luiza: *Porque ele deu comida pros outros e ficou com a panela na cabeça.*
 Sílvia: *Aí o Paulo ele foi lá em baixo na casa da Maria e ele trouxe o fogo e a panela pra fazer a sopa de pedra e ele pegou umas pedras e aí depois a Maria ela olhou á*

em baixo e aí o Paulo ele gritou para a Dona Maria pegar umas comidas pra ele. Aí a Maria ela trouxe as comidas pro Paulo.

Tadeu: Aí depois ele pôs uma cenoura na cabeça aí esqueceu que pôs e caiu.

Rian: Então o Paulo Malasartes fez a comida e levou pros homens.

Pesquisadora: E as pedras, o que ele fez com elas?

Criança 1: Ele pegou essas pedras porque ele ia fazer sopa de pedra e pôs na panela.

Luiza: Ele enganou a velhinha.

Pesquisadora: Por quê?

Luiza: Posso falar uma coisa? É que na verdade, ela achou que fosse de pedra, aí e aí ela deu tudo que ele pediu só por causa das pedras e aí ele jogou e a Maria ficou triste porque ele usou a comida dela.

Pesquisadora: E a velhinha saiu correndo atrás do Paulo falando o que?

Rian: Paulo, vamos comer a sopa junto!

Pesquisadora: Mas ela tava feliz ou tava brava?

Criança 2: Brava!

Pesquisadora: Por que?

Sara: Porque ele jogou toda a comida.

Luiza: Porque o Paulo prometeu que ia dividir com ela.

Gilda: Mas eu acho que essa história não era bem assim.

Pesquisadora: Como que é, então?

Gilda: Ah, só um pouquinho.

Turma 5 - Os dois compadres corcundas

Criança 1: Era uma vez dois corcundas, um rico e outro pobre. Um dia o pobre foi pra floresta e ouviu uma música que era "segunda e terça feira vai e vem, segunda e terça feira vai e vem, segunda e terça feira vai e vem". Era um monte de bruxos e bruxas cantando. Ele então fez um novo versinho, que era "quarta e quinta feira meu bem". A bruxa achou o versinho muito legal e tirou a corcunda dele e deu um saco. Quando ele abriu o saco, ele viu que dentro tinha um monte de pedras preciosas. Então ele comprou uma casa, um cavalo e uma piscina. Ele foi na igreja e encontrou o amigo corcunda dele. O corcunda rico foi e fez a mesma coisa. Ouviu a música e falou "sexta sábado e domingo e acabou". A bruxa não gostou do versinho. Ela ficou brava com ele porque nesses dias ela tinha perdido um monte de coisas. Então ela pegou a corcunda do pobrezinho e colocou em cima da corcunda dele e daí ele ficou muito pesado.

A Árvore de Tamoromu - 17/04/2015

Nessa semana que antecedeu o Dia do Índio (19/04), eu contei para as crianças "A árvore de Tamoromu". Em todas as turmas, conduzi primeiro fazendo algumas perguntas sobre os índios: como se vestem? Onde moram? Como conseguem comida? Como tomam banho?

Uma pergunta inesperada que surgiu em algumas turmas foi: "os índios são pobres"? Engraçado que eu nunca havia pensado por esse viés, mas para as crianças é uma conexão bem Cibele. O que elas devem pensar é que uma pessoa que ou ande nua ou com roupas bem simples, que não tenha ou não usufrua de bens materiais só pode ser pobre. Disse a elas que os índios, aqueles que estavam aqui há muito tempo atrás, eram bem diferentes de nós. Eles não precisavam do dinheiro, não precisavam comprar nada para viver, porque tudo de que necessitavam estava na natureza: o que comer, o que beber, materiais para construir sua casa, seu lazer. Hoje em dia também usam dinheiro, assim como a gente, mas parecem não precisar dele tanto assim.

A essa pergunta, eles também responderam dizendo que se pintavam, então pudemos falar sobre o porquê de se pintarem: para ficarem bonitos, para ficarem diferentes das outras tribos, comunicarem, por exemplo, se são casados ou não... As crianças mencionaram a pele mais escura dos índios e em uma turma conversamos sobre a diferença das cores de pele: a branca, a negra, a amarela, e a dos índios, que pode ser considerada pele vermelha. Uma menina da turma 1 deu um exemplo, dizendo que a sua babá era negra. Parece ser muito rara a convivência dessas crianças com negros, a não ser em situações em que são funcionários de seus pais, como babás, empregadas e motoristas. É importante sempre expormos a eles outras culturas e etnias, para que não achem que pessoas diferentes deles são seres de outro mundo.

Falamos também sobre o hábito dos índios caçarem e pescarem para se alimentar. Novamente houve uma reação das crianças dizendo que matar animais não está certo, assim como cortar árvores. Respondi a isso dizendo que eles matam os animais para comer e não sem razão alguma. Lembrei a eles que a maioria deles também come “carninha” no almoço e jantar e que é a mesma coisa, a diferença é que eles próprios matam o animal e no nosso caso não.

Quando ao corte de árvores, lhes disse que eles usavam a madeira para construir suas casas, canoas e até pontes, mas não do jeito como fazem hoje em dia, de cortar um montão de árvores só para vender.

Uma criança da turma 1 disse que índios não existem mais, o que também foi bastante curioso. Conteí a elas que as primeiras pessoas que moraram no Brasil foram os índios e quando os homens que são mais parecidos com a gente, os portugueses, chegaram, fizeram um tipo de guerra e muitos índios morreram. Disse a eles que hoje em dia temos poucas tribos indígenas e elas ficam longe das cidades, mais perto da floresta.

Em seguida, apresentei às crianças um vídeo curto do Território Do Brincar (2015) em que são mostradas brincadeiras de crianças indígenas do Panará (Pará). Para mim, esse vídeo tinha sido muito impactante, mas não tinha ideia do efeito que poderia causar entre eles.

Ao assistirem ao vídeo, algumas crianças da turma 2 lembraram-se do filme “Kiriku e a Feiticeira”, que lhes fora exibido no ano passado, dada a semelhança da composição e disposição das ocas, e também pela nudez das crianças e alguns adultos. Eles ficaram muito interessados durante todo o tempo, mas se surpreenderam mais com os curumins brincando na chuva e com o fogo, atividades que costumam ser expressamente proibidas para eles. Às turmas da tarde, que me disseram ter visto o mesmo vídeo com a professora de música nessa semana, perguntei se gostariam de assistir novamente e a maioria quis. Antes disso, enquanto ainda conversávamos, o que foi mais recordado foi a brincadeira/dança com as folhas de bananeira em chamas.

Em todas as turmas, as crianças demonstraram encantamento pela vida que os índios levam. Foram muitas as vezes em que disseram: “eu queria ser índio”, “eu queria ir pra esse lugar” ou “é tão legal ser índio!” Mas a fala que mais me tocou foi a do R.: “eles são pobres mas têm tanta coisa!”, demonstrando uma percepção acurada de que eles não têm tanto acesso a recursos financeiros, mas têm à sua disposição a abundância que a natureza oferece: tudo. Foi um grande presente que recebi.

Durante a história, as crianças se divertiram com a personagem cotia, que era preguiçosa, só queria saber de comer e dormir. Foi ela quem descobriu a árvore de Tamoromu, em que cada galho tinha uma fruta ou legume diferente. As crianças se entusiasmaram em segurar as frutas/legumes, mas apenas a turma 2 comprou mais a ideia de que eles eram galhos e dramatizaram mais.

Ao final da história, conto que o Tupinikare, deus dos índios daquela aldeia, os repreende por terem destruído a árvore da vida e que, desse momento em diante, eles terão que plantar as sementes de cada fruta e legume. Algumas crianças da turma 2 então disseram, como o L.: “mas e se eles juntarem todas as sementes e plantarem tudo no mesmo buraco?”, querendo dizer que seria possível fazer surgir uma nova árvore de Tamoromu.

Turma 1

- Pesquisadora: Os índios usam roupa como a da gente?
Marcos: Não, eles têm uma roupa feita de penas.
Benício: O chapéu deles é de penas.
Marcos: Não é que o chefe deles usa um monte de penas?
Benício: Eles comem bicho assado.
Túlio: Eles não têm casa, eles têm toca.
Benício: Igual dos soldados se escondendo na floresta, mas não é, né? Porque essa é toda camuflada.
Paulo: Eles são pobres?
Paulo: Eles falam de um jeito diferente da gente.
Túlio: Eles falam Tupi Guarani.
(...)
Cibele: Toda vez que um bicho morre eu choro por causa que minha mãe fala coisa de morrer, por causa que meu cachorro morreu e eu chorei tanto.
Pesquisadora: Tem gente que é vegetariano e não come carne.
Benício: Come macarrão.
Marcos: Sabia que tinha uns vampiros que comem no escuro?
Raoni: Os vampiros também comem barata.

(...)

Cecília: *Os índios têm arco e flecha.*

Paulo: *Daí quando o bicho tá correndo, eles pegam o arco e flecha, apontam pro bicho e atiram.*

Douglas: *Sabia que a minha irmã já viu um índio e eu já sei onde eles moravam, eles tavam pegando lixo pra comer.*

Túlio: *A minha irmã já viu uns índios e eles ajudaram a fazer um arco e flecha pra ela.*

Paulo: *O índio, sabe o que ele fez em mim? Ele deu uma sopa esquisita com lagarto.*

Pesquisadora: *E você encontrou ele onde?*

Paulo: *O índio apareceu lá na minha casa. Foi lá pra minha casa e me deu uma sopa esquisita com perna de lagarto.*

Marcos: *De verdade? Mas índios não gostam muito de fadas...*

(...)

Flávia: *Eles às vezes usam pena e às vezes usam folha.*

(...)

Pesquisadora: *Eles estão brincando com fogo.*

Marcos: *É perigoso.*

(...)

(Depois de mostrar o vídeo do Território do Brincar)

Marcos: *Mas eles não cansam?*

Turma 3

Pesquisadora: *Teresa, peraí que eu vou resgatar você!*

Tiem: *Resgatar a Teresa! Vai fazer que nem bombeiro.*

(...)

Pesquisadora: *Onde os índios moram?*

Criança 1: *Em uma toca.*

Pesquisadora: *E onde fica essa toca?*

Criança 2: *Em uma caverna.*

Criança 3: *Dentro do escuro.*

(...)

Luan: *Os índios fazem churrasco.*

Micaela: *Eles caçam peixe.*

Turma 4

Sara: *É verdade que eles comem lagarta frita?*

(...)

Sara: *Porque peixe é muito fofinho e os tubarões quer comer eles e os índios também e aí não sobrevive muito peixe.*

Lúcio: *O peixe é saudável.*

Luiza: *Ele é saudável pra comer. Na vida dele ele não é.*

(...)

Pesquisadora: *Como eles tomam banho?*

Crianças: *No rio, na cachoeira, no lago...*

Iago: *Tenho uma pergunta... Como eles se secam?*

Gilda: *Eles pegam uma folha e começam a se secar.*

Lúcio: *Ou o chefe pega uma folha e começa a abanar todos eles.*

(...)

Isis: *Olha, são índios, eles estão brincando!*

(...)

Isis: *Olha, um índio bebê!*

Sara: *Mas os grandes são de verdade, né?*

Lúcio: *Sabe por que eles tão de sandália? Pra fazer barulho. (se referindo aos chocalhos de pé)*

(...)

Gilda: *Ela não conseguia correr... Ela andava assim ó... (imitando o movimento da Cotia)
No dia seguinte ela ia ficar mais gorda ainda.*

(...)

Pesquisadora: *A Cotia comeu tanto, mas tanto, que ficou gordona!*

Tadeu: *Eu não disse que ela disse gorda? (falando com o colega)*

Luiza: *Ela tá cansada.*

Sara: *Esperando um marido.*

(...)

Pesquisadora: *E depois de comer a cotia soltava pum e era um pum para cada coisa que ela tinha comido.*

Jéssica: *Ô tia, você tá soltando pum e eu também tô soltando.*

(...)

Jéssica: *Eu sou uma árvore, eu virei uma árvore.*

Turma 5

Gilda: *Ô tia, sabia que a minha irmã quebrou o braço e aí depois ela pediu para eu desenhar o gesso com o sangue dela?*

(...)

Breno: *Olha isso tia, eles pulam os fogos, viu?*

Fábio: *Eu acho que eles são malucos!*

Gilda: *Eles não tem medo de se queimar não?*

(...)

Tadeu: *Eu queria ser um índio.*

Gilda: *Eu queria brincar na água.*

Breno: *Eu queria ter uma flecha.*

Caio: *Eu ia brincar de atirar a flecha numa massinha bem grande.*

(...)

Pesquisadora: *Cada um pode ser um galho da árvore.*

Caio: *Ô tia, tem que ficar assim, ó, porque galho não se mexe, fica parado.*

(...)

Pesquisadora: *E depois de comer tudo isso, ela ficou como?*

Erasmu: *Barrigudinha.*

Gilda: *Come mais um pra ficar gorda!*

Tadeu: *Tó mais um pra ficar gordona!*

(...)

Pesquisadora: *Daí ela voltou para a rede, e ficou lá se balançando de um lado para o outro...*

Tadeu: *Aí ela vomita!*

(...)

Caio: *E se ela explodir a comida toda?*

(...)

Gilda: *E depois ela encontrou uma cenoura falante.*

(...)

(quando Tupinikari falava com os índios, as crianças se esconderam, de medo, e depois se rebelaram dizendo, todos juntos, "Nunca, nunca, nunca, nunca!")

Apêndice D – Listagem das histórias contadas e vídeo exibido

Listagem feita em ordem cronológica

1º bimestre: América Latina

1. Sopa de Pedra
2. O Homem Jacaré
3. O Cavalinho das Sete Cores
4. As três laranjas mágicas
5. Os compadres corcundas
6. A árvore de Tamoromu
Território do Brincar

2º bimestre: Europa

7. Os quatro irmãos Habilidosos
8. O Ganso de Ouro
9. O Pequeno Polegar
10. O Cesto da Vovó
11. A Bela Adormecida
12. O Bicho das Mil Peles
13. A Senhora Holle
14. A Bela e a Fera

3º bimestre: Ásia

15. Introdução à cultura oriental
16. O Pote Vazio
17. O Brocado Maravilhoso
18. Urashima Tarou
19. As mil e uma noites
20. Aladim – parte 1
21. Aladim – parte 2
22. Aladim – parte 3

4º bimestre: África

23. Abiyoyo
24. O sumiço de Matenda
25. O Filho do Vento
26. Abdu e a Kalimba Mágica
27. A origem das histórias
28. Kiriku e a Feiticeira

Apêndice E - Profissões dos pais e mães das crianças pesquisadas

Profissão dos pais e quantidade	
Médico	17
Engenheiro	16
Advogado	9
Administrador de empresas	9
Empresário	4
Analista de sistemas	3
Consultor	3
Arquiteto	2
Publicitário	2
Gerente comercial	1
Funcionário público - Juiz	1
Professor universitário	1
Diretor de vendas	1
Professor de línguas	1
Comerciante	1
<i>Personal trainer</i>	1
Economista	1
Contador	1
Bancário	1
Dentista	1

Profissão das mães e quantidade	
Médica	16
Advogada	12
Administradora de empresas	9
Engenheira	5
Dona de casa	5
Publicitária	4
Arquiteta	3
Professora de EI	3
Psicóloga	3
Farmacêutica	3
Dentista	2
Gerente de projetos	1
Administradora financeira	1
Funcionária Pública - Juíza	1
Relações públicas	1
Diretora de Marketing	1
Fisioterapeuta	1
Turismóloga	1
Veterinária	1
Economista	1
Empresária	1
Bancária	1
Analista de Sistemas	1

Apêndice F – Entrevista com professoras e bibliotecárias

Entrevista com as professoras

MARTA

Pesquisadora: As crianças, no ano passado, chegavam na sala comentando sobre as coisas da “Hora do Conto”?

Marta: Sim, elas sempre comentavam, e do jeito que você contava, usando objetos e adereços, dramatizando, eles se envolviam no contexto. Era interessante o esquema que você fazia, de levarem pra casa pra desenhar, pra criar, eles comentavam entre eles e com a gente também. Tinha um retorno e era bem positivo.

Pesquisadora: Você se lembra de trazerem pra sala de aula alguma referência específica, de alguma história que ouviram?

Marta: Não, pois não acompanhava suas aulas.

Pesquisadora: Qual a frequência das histórias contadas por vocês?

Marta: Semanalmente, quando havia alguma brecha, usando vozes diferentes, encenando, deixando a história bem diferente, sempre procurava ler algum livro, a frequência era uma média de 3 vezes por semana.

Pesquisadora: Como você selecionava as histórias?

Marta: Eu vejo o que a sala pede. Este ano tivemos problemas de amizade, então, peço à Luciana o material. Este ano tivemos problemas com a cor da pele, então a Lu nos separou vários livros pra atender às necessidades do dia-a-dia e também temos sempre livros pra enriquecer os projetos. Eu acho que a gente tem que gostar de contar as histórias, pra ela “chegar” mais fácil perto das crianças.

Pesquisadora: Como as crianças reagiam, elas participavam, comentavam?

Marta: Sim, tem livros que pedem pra continuar, então buscamos a participação nesses momentos, com as crianças debatendo e dando opiniões. Nesse momento anotamos vários registros que são passados aos pais, pois assim temos momentos ricos que os pais não conseguem ter por muitas vezes. A criança dessa faixa etária tem o hábito de interromper bastante durante a contação, pois ela tem necessidade de dizer que com o tio foi assim, ou que aconteceu na família algo semelhante, etc. Eu permito no meio da história as participações e interrupções, desde que esteja dentro do contexto da história, acho legal isso. Se deixar pra depois, acaba não acontecendo.

Pesquisadora: Que tipo de retorno você acha que o trabalho com histórias traz para o desenvolvimento deles?

Marta: Acho que muito, acho que a vivência deles é a história, porque ela tem seu encantamento, o que você quer de uma criança, o retorno do trabalho, se vc vai

através da história, do lúdico, você consegue muito mais do que você simplesmente explanar alguma coisa, o retorno é muito maior. Porque eles vivenciam, de repente você pede pra ele se caracterizar, então eles estão vivenciando, com essa imagem junto, eles nunca mais vão esquecer. É diferente de você só contar uma história sem dramatizar, ilustrar e caracterizar, vivenciando o personagem. Então todo assunto que você vai abordar, se conseguir abordar através de uma história, você terá um retorno muito maior. Como eu amo contar histórias, é nosso lado atriz!

.....

VALÉRIA

Pesquisadora: As crianças traziam novidades pra sala, depois da contação de história?

Valéria: Sim, frequentemente eles comentavam de todas as histórias, falavam que saíam encantados da sua aula, lembro da história do véu, que foi bem marcante...

Pesquisadora: Qual era a periodicidade das histórias?

Valéria: Toda semana, pelo menos 1 ou 2 dias por semana.

Pesquisadora: Como eram selecionadas?

Valéria: Ou valores, que é muito importante, e muito necessário nessa idade, ou temas escolhidos por eles.

Pesquisadora: Eles comentavam durante ou depois?

Valéria: Fazíamos ao final um debate, do que foi necessário, do que não foi, pra saber o que eles absorveram da história.

Pesquisadora: Que tipo de retorno a leitura ou a contação traz para o desenvolvimento das crianças dessa idade?

Valéria: Basicamente é extremamente importante por causa do vocabulário, da oralidade. Tudo é fundamental, porque a criança vive num mundo de contos, de fantasias, tudo de certa forma eles vão absorvendo; pelo menos um pouco é muito bem absorvido.

.....

ROBERTA

Pesquisadora: Você se lembra de trazerem pra sala de aula alguma referência específica, de alguma história que ouviram?

Roberta: Eu rodava muito, você lembra, mas eles comentavam sim. E às vezes, quando eu contava alguma história, que tinha algum personagem que parecesse com história que você tinha contado, eles faziam referência, eles gostavam muito das suas aulas.

Pesquisadora: Qual era a periodicidade das histórias?

Roberta: Eu sempre fazia uma história quando estava com eles, até com os alunos da Marta. Uma vez, até falei pra você, usei um livro chamado “A ponte”, aí eu tinha feito bexigas pra eles pintarem, antes de contar a história, desenhamos carinhas nas bexigas e elas foram usadas como personagens, com algum material eles fizeram a ponte, enfim, foi muito legal. O Rian até disse: “nossa, você é a melhor contadora de histórias!” E eu fiz isso porque eu vi que você sempre usava algum elemento diferente pra ficar mais envolvente, interessante pra eles. Eu contava, a Sílvia não contava com tanta frequência, as outras meninas eu não acompanhava tanto. Eu gosto muito de contar histórias. É muito gostoso, e eles ficam, né...

Pesquisadora: Como vocês selecionavam as histórias pra contar?

Roberta: Eu não tinha muito critério, por exemplo, com a turma do Adolfo, eu procurava histórias com “moral”, e aí eu contava. Tinha a do “Pinote e Janjão”, é muito antiga, o Pinote magoava os amigos - e o Janjão era do tipo Adolfo... Eu conheci essa história de quando eu era criança, e ele acuava o Pinote, tinha a gangue dele lá do bairro, mas o Pinote era corajoso, não fazia o que ele queria. E aí eu perguntava: “o Janjão estava certo?” E aí o Adolfo falava e eu conheci melhor, era tudo o que eu queria. De resto, contava histórias que eu gosto e que a Luciana sugere. Eu amo uma história... dos bonecos de madeira, lembra do André? Me marcou também, acabou a história, o olhinho estava cheio de água.

Pesquisadora: Como eles reagiam às histórias, você acabou de dar o exemplo do Adolfo e do André... Como as crianças reagiam, elas participavam, comentavam?

Roberta: Lógico, tem alguns que parece que não... Comentavam às vezes, nem sempre... Sabe como eu percebia muito? Na biblioteca, quando eu usava os livros lá, teve uma história, que lógico, faz parte do universo deles, um clássico, Chapeuzinho Vermelho, mas tinha aquela “Verdadeira história”, nossa, a Cris tinha que ficar reservando, todos queriam levar, e assim a gente sabe que foi legal. Comentam às vezes, nem sempre.

Pesquisadora: Que tipo de retorno a leitura ou a contação traz para o desenvolvimento das crianças dessa idade?

Roberta: Acho que: a ampliação de vocabulário, desenvolvimento da concentração, atenção, acho que tem esse sentido de exemplo, essa questão da moral, do que é certo ou errado, conhecer outras culturas também, porque várias histórias que você mesmo trabalhava eram de outros países. Acho que é incrível a história, só traz coisa boa...

.....

MEIRE

Pesquisadora: As crianças costumavam trazer alguma coisa da “Hora do Conto” para a classe?

Meire: Olha, alguma coisa. Mas a minha filha, nas brincadeiras em casa, ô. O barulho da porta... [fez menção de que a filha imitava o modo como a pesquisadora fazia o barulho da porta rangendo, em algumas histórias]

Pesquisadora: Você contava história com que frequência?

Meire: Toda semana, uma vez por semana e esporadicamente na hora da saída.

Pesquisadora: Como você selecionava as histórias?

Meire: Por assuntos que eu precisava trabalhar, questões de convivência, como o furto, que aconteceu aqui, sempre alguma coisa de algum valor.

Pesquisadora: E como as crianças respondiam a isso?

Meire: Eles enxergavam às vezes “olha! Essa sou eu!”. Eu sempre procurava fazer a interpretação da história e eles sempre respondiam muito bem.

Pesquisadora: E qual o retorno das histórias para o desenvolvimento das crianças de cinco anos?

Meire: Eu acho que é essencial, muito bom. E assim, o que a gente não consegue atingir por meio de tarefa, a gente consegue por meio da história. Elas se acalmam, tranquilizam.

Entrevista com as bibliotecárias

CASSILDA

Pesquisadora: Como foi sua experiência no ano passado com as crianças durante os momentos na biblioteca?

Cassilda: A convivência foi boa, muito concentrados e curiosos, se interessavam por assuntos variados, gostavam muito da revista “Recreio” e inspirados pelos assuntos da revistas, pediam livros variados. Isso lhes dá uma visão global do mundo, pois a biblioteca, que tem livros variados com diversos assuntos para as meninas e meninos, livros com pouco ou mais conteúdos, que a biblioteca é um ponto fundamental pro desenvolvimento dessas crianças.

Pesquisadora: Que tipo de livros que eles costumam pedir?

Cassilda: Eu diria, que para os meninos, os assuntos que eles mais amam são: dinossauros, pré-história, piratas, tesouros no fundo do mar, aventuras de um modo geral e bichos, animais. Gostam não só pelas imagens, mas pelas histórias, eles sentam nos tapetes e discutem os assuntos. As meninas ficam numa mesmice: princesas, muita fantasia, aquele mundo cor de rosa, muito roxo, não passa muito disso não.

Pesquisadora: Houve alguma influência das histórias ouvidas na hora do conto nas escolhas dos livros?

Cassilda: Acho que você teve uma participação muito boa nesse sentido com eles, porque você contava as histórias de diversos assuntos, e eles retornavam pedindo livros de acordo com os livros abordados na contação de histórias. Achei muito importante a sua atitude nas suas aulas, pois eles ficaram motivados a buscar os assuntos pertinentes às histórias contadas.

Pesquisadora: Você teria algum exemplo pra ilustrar?

Cassilda: As meninas, por exemplo - pois acho que você despertou a atenção delas - passaram a buscar a chapeuzinho visto de uma forma diferente da tradicional, histórias de princesas contadas de forma diferente, e os meninos, de acordo com os assuntos, buscavam na revista Recreio e assim fui vendo o mundinho deles se ampliando.

Pesquisadora: Qual a influência da contação de história no desenvolvimento das crianças?

Cassilda: Acho, que com essa tecnologia - é muito difícil brigar com a tecnologia - jogos, esse mundo virtual onde eles vivem, então quando eu vejo eles buscando os livros, isso pra mim é muito grandioso, e onde acho de suma importância, nós, biblioteca e vocês, contadoras de histórias, que despertam o conhecimento deles, que assim esquecem um pouco a tecnologia e voltam pros livros. É muito importante essa união, porque tira eles do mundo virtual, que está presente também em todos os momentos de lazer.

.....

LUCIANA

Pesquisadora: Lu, pode lembrar como foi a experiência no ano passado com as crianças?

Luciana: Alguns alunos tem irmãos mais velhos, então, eles pegam livros inspirados no que os irmãos mais velhos já pegaram pra ler, mesmo a gente sugerindo outros mais próprios pra idade. Alguns apresentavam já alguma maturidade. Levavam livros usados pelo 3º e 4º ano e diziam que era para o avô ou outra pessoa ler. Uma característica dessas turmas é que tinham as famílias bem participativas. Levavam livros com mais textos que imagens, mas era porque algum irmão mais velho havia levado.

Pesquisadora: Que tipo de livros eles costumavam pegar?

Luciana: Eles estão numa transição, né, as meninas, muita princesa e os meninos no auge de dinossauros e animais em geral. Algumas vezes traziam nomes de livros do gosto dos pais, que queriam ler pra eles. Dá pra você dividir o ano entre o início e o final, no início livros mais infantis de filmes, animações da TV, costuma levar até o livro e o DVD do mesmo título. Já no final do ano aceitam sugestões que saiam desses padrões.

Pesquisadora: Houve alguma influência das histórias ouvidas na “Hora do Conto” nas escolhas dos livros?

Luciana: Com certeza. Acho que mesmo além da “Hora do Conto”, vi e vejo que as professoras são muito atuantes em sala. As crianças são muito interessadas em levar o livro usado pelas professoras, porque também querem mostrar em casa e/ou querem que algum familiar leia pra eles novamente. Eles são muito abertos, e a “Hora do Conto” é uma ponte para a transição para o novo.

Pesquisadora: Houve alguma reverberação da história do Aladim? Esta foi uma história que demorou, pois foi dividida em várias partes...

Luciana: Sim, talvez eles tenham buscado a visualização do que você contou, através dos filmes e livros com assuntos semelhantes.

Pesquisadora: Qual a influência da contação de história no desenvolvimento das crianças?

Luciana: Nossa, é muita coisa importante, o vocabulário, e você às vezes se surpreende quando aquilo que você julga muito difícil pra uma certa faixa etária, é absorvido com facilidade, pois a mãe já contou ou viram em algum filme... É legal na contação de histórias a abertura, a imaginação, os questionamentos como: por que não tem isso, por que não tem nome, por que o personagem fez isso ou aquilo, de onde veio isso, acho que tudo que não é muito fechado, redondinho, onde a criança possa interferir, é muito legal! Muito legal também é o rompimento dos contos clássicos para o novo, abrindo para a diversidade e o início do reconhecimento dos autores. Muito importantes: vocabulário, criatividade e imaginação.

Apêndice G – Entrevista com as crianças pesquisadas

TURMA 2

Pesquisadora: vocês escutam histórias em outros lugares que não a escola?

Elisa: Escuto em casa, antes de dormir e leio livros na livraria do shopping. Vou pra casa, faço lição, tenho natação, “fonadióloga” e na quarta quando tem “jabinho” não dá tempo de almoçar nem de escovar os dentes, nem passo em casa, vou direto pra outra escola. Os dias da semana são bem diferentes, terças e quintas tem natação. Assistio jornal com meus pais, Glub e também a Disney Chanel.

Ursula: Escuto histórias em casa, antes de dormir. Saio daqui, vou pra casa, faço lição e fico brincando com minha irmã.

Marcos: Ô tia, às vezes quando eu saio, eu vou almoçar com a minha vó e com o meu vô, depende.

Luan: Saio daqui, vou pra casa, almoço, faço lição e fico brincando lá em baixo, brinco com o Ipad, assisto, desço de novo e pronto! Fico com a babá.

Raoni: Ouço histórias quando minha avó vai em casa e quando vou pra outra escola, quando saio daqui.

Iuri: Quando vou pro Shopping, ouço histórias na livraria. Quando vou pra casa, faço a lição, brinco no Ipad, e meu irmão fica vendo sem parar “De volta para o futuro”.

Douglas: Quando vou à livraria perto do meu apartamento antigo, compro o livro dos recordes e eu leio. Vou pra casa, como e faço minha lição.

Pesquisadora: Quais os programas que assistem que vocês assistem na TV?

Vozes de meninos: Disney Chanel, Stand Jump, Glub, Netflix, Nickelodeon, Cartoon, Jovens Titãs, Hora de Aventura, Meninas Super Poderosas, Tartarugas Ninja.

Rebeca: Chiquititas, Tartaruguinhas e uma coisa que eu não gostava, que era de terror, que tinha um castelo, uma menina e um cachorro.

Pesquisadora: E no teatro, vocês vão?

Vozes sobrepostas: Chapeuzinho vermelho, Peter Pan, Rei Leão, Indiana Jones, Os três Porquinhos...

Rebeca: Fui ver o teatro de uma amiga que se vestiu de pintinho.

Pesquisadora: E o que vocês fazem no tablet?

Vozes sobrepostas: Jogo dos monstros, Candy Crush, Star Wars, Naruto, “Jogo de um quadrado que fica pulando espinho”, Jump, Pokemon, Mine Craft...

Pesquisadora: O que vocês fazem no fim de semana?

Rebeca: Fico brincando com minha irmã mais nova.

Douglas: Eu esquio quando faz calor.

Pesquisadora: Mas esqui não é na neve?

Douglas: Mas eu esquio na água, parece um tobogã, vai escorregando na água.

Luan: Eu aproveito que não tem lição de casa pra jogar vídeo-game e jogar futebol com meus amigos.

Elisa: tenho aula no fim de semana, de golfe e de tênis, e fico brincando com os monitores.

.....

TURMA 1

Pesquisadora: Vocês escutam histórias em outros lugares que não a escola?

Carla: Minha mãe ou meu pai lê de noite para mim o meu livro favorito: “A vida secreta das fadas” e na última página, tem a rainha das fadas. Eu construí um livro de duas páginas e atrás coloquei umas coisinhas escritas sobre os adultos e o nome do livro se chamava “As irmãs”. E essas histórias eram melhores do que a das fadas e a que eu construí.

Túlio: Eu leio histórias. Eu sei ler “até” hoje. Quando fica velho, não consegue mais ler...

Sara: Escuto na minha escola de inglês e na minha casa. Minha mãe conta e lê comigo muitas histórias e também a minha avó continua a contar as histórias, e são muitas. Elas contam pra mim e eu depois conto pra elas. E eu vou inventar um livro que é da “vida da mágica das ninfas”.

Nicácio: Eu escuto na minha escola de inglês e eu inventei um livro, mas esqueci o nome.

Benício: Os meus pais inventam histórias pra me divertir a qualquer hora ou quando eu “pido”. Eu também inventei um livro, é “O reino das histórias”.

Pesquisadora: O que fazem fora da escola?

Carol: eu não faço muita coisa, chego em casa, almoço, vejo TV, faço lição e às vezes vou pra casa da minha amiga do 17.

Túlio: Quando eu vou pra casa da minha avó, eu brinco com o cachorro dela e quando vou pra minha casa, eu me jogo no sofá e fico pulando.

Sara: Fora da escola eu brinco com minhas amigas, na minha casa.

Nicácio: todo dia quando eu chego em casa, eu brinco com meu cachorro, ele é muito legal, é uma bolinha de pelo.

Pesquisadora: O que vocês veem na TV?

Benício: Netflix, Bob esponja, Glub

Sara: Na minha TV tem um negócio que se chama Apple TV; lá eu alugo, e já tô vendo um monte! As Mosqueteiras, outros... Vejo a das pérolas e depois durmo um pouquinho... Às vezes assisto Walking Dead com minha mãe. A tia Cida, que trabalha no inglês vai em casa, brincamos de tinta e nos divertimos, vemos TV até ela ir embora. A mamãe chama pra tomar banho e jantar e eu quero ficar vendo TV.

Nicácio: Eu vejo youtube, porque não posso jogar vídeo game nem joguinho. Assisto Homem Formiga.

Túlio: Eu assisto qualquer coisa na Netflix

Carla: Eu assisto Glub, Cat Noir e meu pai me ensinou a entrar no youtube sozinha e no Ipad tem e não gosto de Barbie.

Pesquisadora: O que vocês fazem no fim de semana?

Benício: Eu vou pro parque, ando de bike, pego o celular da minha mãe pra ver youtube e aproveito a natureza e a “ecologia”.

Sara: Eu chamo um monte de amigas pra brincar comigo, fico vendo TV, ligo Apple TV, tomo banho.

Nicácio: Eu fiquei um feriado sem tomar banho! Eu ia no parque, mas eu parei até hoje, eu andava de patinete e depois de bicicleta.

Túlio: Primeiro, meu dente caiu. Segundo, eu não vou no parque normalmente, fico na minha casa andando de skate.

Carla: Vamos ao parque, almoçamos por lá, ou fico em casa e brinco com minhas amigas do 17, ando de patinete.

Pesquisadora: E no teatro e no cinema?

Nicácio: Eu já fui ao teatro com o Benício ver “Uma volta ao mundo”, foi bem legal!

Túlio: Não, isso foi cinema!!! Já fui assistir Angry Birds! Fui ver Bob Esponja e o teatro dos Barbatuques, mas foi muito chato!

Carol: Já fui no teatro da Disney, e no cinema eu achei muito silencioso e eu gosto mais é de barulho.

.....

TURMA 5

Pesquisadora: Vocês escutam histórias em outros lugares que não a escola?

Dulce: Às vezes quando eu ia dormir, meu pai e minha mãe, quando eu era bem pequena, com uns dois anos mais ou menos, meu pai e minha mãe iam pegar um

livro e iam ler uma história. Aí eles pegaram o livro da Chapeuzinho Vermelho, no primeiro dia que eu comecei a falar, aí eles começaram a ler.

Fábio: À noite, às vezes, eu leio um livro com meu pai.

Tiemi: Num restaurante, eles contavam um monte de histórias.

Rubia: Tia, sabia que quando eu ia dormir, como era muito pequeninha, tinha uns três anos, tinha medo de dormir e a minha mãe inventava histórias felizes e aí eu dormia quando ela inventava essas histórias.

Diogo: Eu já fui numa loja, contaram um teatrinho. Foi numa livraria.

Breno: Quando eu ia dormindo, meu pai sempre ia fazer as coisas com o meu irmão, aí ele contava umas historinhas, aí... ponto!

Pesquisadora: O que vocês fazem fora da escola?

Dulce: Às vezes um dia que eu tava de férias, aí teve aula do Conto depois do outro dia, peguei todos os livros que eu tenho, joguei tudo no chão e fui ler, fui ler, demorou mais ou menos 7 dias pra ler tudo.

Fábio: Um dia quando eu fui dormir, eu inventei uma história, minha irmã também e minha mãe, pra ir dormir. A minha era a maior!

Lúcio: Todos os dias, quando eu saio da escola, às vezes na quarta eu vou no futsal, às vezes, menos de quarta eu vou pra minha casa.

Tiemi: Eu, quando eu vou dormir, a gente canta uma canção e depois a gente ouve uma história e daí todo mundo fica feliz porque todo mundo contou sua história que queria contar.

Pesquisadora: O que fazem no final de semana?

Fábio: Quando eu vou sair da escola hoje, eu vou na casa da minha vó.

Diogo: Às vezes eu vou pra piscina, às vezes eu passeio, vou pro clube...

Rubia: Às vezes eu vou pro Rio de Janeiro!

Dulce: Às vezes eu vou pra o shopping, que tem um espaço que é pra ficar as crianças, você pode fazer cupcake, vc pode jogar jogo, tem espaço pra bebê...

Lúcio: Às vezes, nas férias eu vou pra piscina, e quando tá frio, fico em casa assistindo filme, tipo Harry Potter ou Senhor dos Anéis, ou eu fico no shopping com a minha mãe.

Pesquisadora: Vocês costumam ver TV?

Lúcio: Um dia, quando eu tava dormindo, eu acordei de noite...já tinha passado o dia inteiro!

Diogo: eu, às vezes, porque meu pai e minha mãe não gostam.

Tiemi: É assim, ó: eu assisto Glub! Mas o meu irmão, ele gosta de Cartoon, eu tenho que assistir o Cartoon, porque é uma televisão e os dois quartos ficam no mesmo lugar. E aí a mamãe disse que semana que vem é o meu aniversário e eu vou viajar para o “Paradise” e também essa semana que vem, a mamãe disse que vai adotar uma cachorrinha.

Fábio: Eu assisto Cúmplices de um Resgate, Carrossel, Pantera Cor de Rosa...

Dulce: Eu assisto Netflix!!!

Rúbia: Tem uma novela na TV que chama “Aguenta, coração”.

Pesquisadora: Ah!, o meu amigo está fazendo essa novela! Acho super legal.

Rúbia: E aí quando eu vejo essa novela, eu me lembro: meu deus, eu me lembro daquele amigo da tia Leticia...

Pesquisadora: Outra pergunta! Vocês vão ao teatro, ao cinema?

Diogo: Sim, sim, sim!! Hoje, no primeiro ano, eu vou assistir Agbad no cinema

Tiemi: Eu fui assistir o homem lobo.

Dulce: Eu assisti Kung Fu Panda.

Rúbia: Eu assisti dois!

Fábio: Eu fui fazer uma coisa super legal, que a gente podia assistir de graça.

Lúcio: Eu fui ver o Egberto!

Diogo: Eu fui assistir o show dos Barbatuques, meu pai comprou, ele comprou os ingressos!

Rúbia: Eu queria falar uma coisa. Eu inventei uma história, que é muito legal, só que é do livro dela - aí é assim: o nome do livro é: “3 Mandamentos”. Eu ainda vou fazer o livro, eu já pensei, mas eu ainda não fiz o livro, mas eu estou pensando como fazer: a história de 3 pessoas, eles eram um grupo, e o outro saiu, o outro saiu e não ficou mais grupo; e outro veio, veio e outro veio, e ficaram 4. No final da história chama 4 Mandamentos.

TURMA 4

Pesquisadora: Vocês escutam histórias em outros lugares que não a escola?

Luiza: Pode escutar história em casa também.

Pesquisadora: Contam pra você?

Luiza: Às vezes...

Roberto: Em outros países, às vezes dá pra ouvir...

Erasmo: Ô tia, eu vou pra Paris.

Pesquisadora: Você vai escutar histórias em Paris?

Erasmo: Não...

Roberto: Eu já incursei em alemão...

Erasmo: E também a gente pode ouvir na casa de qualquer pessoa da sua família.

Pesquisadora: Tem alguém da sua família que gosta de contar história?

Erasmo: Sim, meu pai, minha mãe, minha vó, meu vô...

Karla: E pode também contar história na cama...

Erasmo: Ué, quando você vai pro restaurante, pode levar o livro enquanto a comida não chega...

Gilda: É, dormir na casa de um amigo...ou eu mesma leio.

Pesquisadora: O que fazem fora da escola?

Roberto: Ir no parque da Xuxa, que acabou de inaugurar...

Karla: sempre que eu tô de férias, eu jogo futebol e eu jogo basquete...

Gilda: eu gosto de brincar com meus parentes na casa deles, ir na piscina, viajar, ir pra Disney, ficar trancada no quarto brincando, jogar futebol, bater bola na rua, lutar box, subir escadas, levantar peso, subir na escada que o meu pai tá pintando...é, que mais? Natação...

Pesquisadora: Com quem vocês ficam fora da escola?

Múltiplas vozes: com pai, mãe, babá, avó, avô...

Roberto: Com o Felipe Barbosa e também... com minha avó.

Karla: Eu fico com minha avó, avô, meu irmão e as pessoas da minha família.

Luiza: fico com minha babá e a minha irmã.

.....

TURMA 3

Pesquisadora: Escutam histórias em outros lugares que não a escola?

Rian: Na biblioteca fora do colégio: livraria.

Flávia: No inglês, claro, né?

Vilma: É porque na minha casa tem uma livraria.

Pesquisadora: Dentro da sua casa?

Vilma: É na parte do lado, tem uma parte que dá direto nela, a minha mãe trabalha lá e eu posso ir andando e posso ficar sozinha... Eu tenho também uma brinquedoteca na minha casa que lá tem brinquedo e só que eu pego lá um livro pra ficar lendo lá, de historinha boba...

Pesquisadora: O que fazem fora da escola?

Rian: às vezes eu vou pra casa, às vezes eu vou pro futebol ou pra capoeira, e só!

Vivian: natação, capoeira, judô, é... ballet, ginástica,(nossa, quanta coisa, e vc não fica parada não?) circo...

Caio: Eu faço bastante coisa... Eu vou jantar, vou almoçar, e vou também ao shopping Pelotas... e vou tomar banho, ao posto de gasolina, vou aos brinquedinhos e depois volto pra casa. E em casa eu brinco e jogo joguinhos.

Rian: No fim de semana às vezes eu vou viajar, se eu fico em casa, eu brinco.

Vilma: E vou ao show dos Barbatuques, meu pai já comprou os ingressos!

Pesquisadora: E vocês vão ao cinema? Assistem o quê?

Múltiplas vozes: Bob Esponja, Snoopy, Cinderela, Frozen, Pinguins do Madagascar, Angry Birds, Minions, Sally, Teatro da Galinha Pintadinha (quando eram menores).

Vilma: Fui num teatro que soltaram uma bolas enormes que caíram na nossa cabeças.

Pesquisadora: E o que vocês jogam?

Rian: Candy Crash, Mine Craft, e um outro que precisa construir várias casas, The Sims... DS é muito da hora.

Caio: jogo basquete, futebol, tênis...

Anexo A - Pesquisa na Plataforma Sucupira

02/06/2016

Plataforma Sucupira

BRASIL

Acesso à informação

ACESSE A
PLATAFORMA

[Início](#) | [Sobre](#) | [Solicitações](#) | [Informações do Programa](#) | [Consultas](#) | [Manual](#) | [Contato](#)

Dados Cadastrais do Programa

☐ Instituição de Ensino:

☒ Programa:
EDUCAÇÃO

☐ Área Básica:

☐ Área de Avaliação:

☒ Situação do Programa:
EM FUNCIONAMENTO

☒ Região:
Sudeste

☒ UF:
São Paulo

☒ Nota do Curso:
1

7 ☐ X

6 ☐ X

5 ☐ X

Gerar relatório em:

☒ HTML

☐ XLS

Consultar

Cancelar

Legenda: : Visualizar

Código	Programa	Instituição de Ensino	Área de Avaliação	Área Básica	Situação	Mod.	M	D	F
33002010001P6	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	6	6	-
33003017001P2	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-
33001014001P0	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-
33007012001P8	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-
33092010002P2	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-
33004110040P5	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA (UNESP/MAR)	EDUCAÇÃO	ENSINO-APRENDIZAGEM	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-

02/06/2016

Plataforma Sucupira

33005010003P1	EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-	
33001014002P6	EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO ESPECIAL	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	6	6	-	
33002010084P9	EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	7	7	-	
33005010005P4	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)	ENSINO	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-	
33107017003P8	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN-SP)	ENSINO	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-	
33004137031P7	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO (UNESP/RC)	ENSINO	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	6	6	-	
33004056079P0	EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BAURU (UNESP/BAU)	ENSINO	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	6	6	-	
33005010002P5	EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	6	6	-	

Início

Anterior

1

Próxima

Fim

1 a 14 de 14 registro(s)

Aca.: Acadêmico

Prof.: Profissional

M: Mestrado Acadêmico

D: Doutorado

F: Mestrado Profissional

Ir para o topo

Versão 2.2.0

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06,
CEP 70040-020 - Brasília, DF CNPJ 00889834/0001-08 -
Copyright 2010 Capes. Todos os direitos reservados.

Desenvolvido pela Cooperação

e

Anexo B – Quadro de horários da Turma 5

Turma 5					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13 : 30 – 13 : 45	roda	roda	roda	roda	roda
13 : 45 – 14 : 00			Pátio		
14 : 00 – 14 : 15					
14 : 15 – 14 : 30	Pátio	Info/ Cul (quinzenal)			
14 : 30 – 14 : 45					
14 : 45 – 15 : 00				Música	
15 : 00 – 15 : 15					
15 : 15 – 15 : 30	Lanche e higiene				
15 : 30 – 15 : 45					
15 : 45 – 16 : 00	EF	Movimento		EF	Pátio
16 : 00 – 16 : 15					
16 : 15 – 16 : 30		Biblioteca			Artes
16 : 30 – 16 : 45					
16 : 45 – 17 : 00		EF			
17 : 00 – 17 : 15					
17 : 15 – 17 : 30	Inglês	Inglês		Conto	
17 : 30 – 17 : 45					
17 : 45 – 18 : 00	saída	saída	saída	saída	saída

Anexo C - Quadro de horários dos encontros de contação de histórias

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7 : 30 – 7 : 45					
7 : 45 – 8 : 00					
8 : 00 – 8 : 15					
8 : 15 – 8 : 30					
8 : 30 – 8 : 45					
8 : 45 – 9 : 00					
9 : 00 – 9 : 15					
9 : 15 – 9 : 30					
9 : 30 – 9 : 45					
9 : 45 – 10 : 00					
10 : 00 – 10 : 15					
10 : 15 – 10 : 30					
10 : 30 – 10 : 45					
10 : 45 – 11 : 00		Turma 1			
11 : 00 – 11 : 15					
11 : 15 – 11 : 30		Turma 2			
11 : 30 – 11 : 45					
11 : 45 – 12 : 00					
13 : 30 – 13 : 45					
13 : 45 – 14 : 00					
14 : 00 – 14 : 15					
14 : 15 – 14 : 30					
14 : 30 – 14 : 45					
14 : 45 – 15 : 00					
15 : 00 – 15 : 15					
15 : 15 – 15 : 30					
15 : 30 – 15 : 45					
15 : 45 – 16 : 00					
16 : 00 – 16 : 15					
16 : 15 – 16 : 30				Turma 3	
16 : 30 – 16 : 45					
16 : 45 – 17 : 00				Turma 4	
17 : 00 – 17 : 15					
17 : 15 – 17 : 30				Turma 5	
17 : 30 – 17 : 45					
17 : 45 – 18 : 00					