

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**Faculdade de Educação**

**LILANE MARIA DE MOURA CHAGAS**

**A LÍNGUA MATERNA NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: AS NARRATIVAS COMO UMA FONTE DA  
IMAGINAÇÃO CRIADORA**

**São Paulo**  
**2006**

**LILANE MARIA DE MOURA CHAGAS**

**A LÍNGUA MATERNA NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: AS NARRATIVAS COMO UMA FONTE DA  
IMAGINAÇÃO CRIADORA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic.

**São Paulo**  
**2006**

Pois é o amor unidade  
multiplicada, e a vida  
quando se recolhe aos livros  
é para voltar mais vida.

**Carlos Drumond de Andrade**

Para meus pais, Luiz e Maria Luiza, pois embora não tenham tido muito acesso ao saber elaborado, dedicaram sua vida a transmiti-lo de outras formas, alimentando todos os dias minha imaginação e fantasia.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer às pessoas é também contar uma história de relações construídas ao logo da tessitura deste livro. Relações que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação, que não se limita ao resultado aqui apresentado. Então o papel de nomear as instituições e as pessoas que possibilitaram efetivar momentos de encontros tão ímpares não é uma tarefa fácil. Corremos o risco de esquecermos alguém ou algo, o que não significa que são menos importantes.

Para a realização deste trabalho um agradecimento mais que especial a Patrícia Laura Torriglia, por ser meu porto seguro em muitos momentos de minha caminhada, e com quem eu posso compartilhar as “grandes e pequenas” belezas da vida. Por sua incansável generosidade me possibilitando aprender a cada dia a concretude do amor.

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos, por tantas histórias e pelas diversas demonstrações de amor em cada palavra, gesto, silêncios, carinho, confiança, preocupação, dedicação.

Ao meu orientador, professor Aleksandar Jovanovic, pela leitura atenta e criteriosa dos textos apresentados, pelo respeito ao próprio ritmo e processo de elaboração desta tese e pelos fecundos encontros de orientação.

Meu agradecimento estende-se, nos mais diversos aspectos, à adorável e brilhante professora Maria Célia Marcondes de Moraes, por ter feito parte de minha vida pessoal e intelectual. Pelo fecundo encontro desde o curso de mestrado, por sua generosidade e competência, por ter me ensinado e continuar ensinado a complexa relação com o conhecimento.

Aos professores da FEUSP, Silvia Colello, Alice Vieira, Marina Célia Dias, Lúcia Góes e Valdir Barzotto, pelos ensinamentos, pelas aulas prazerosas e pelas diferentes possibilidades de compreensão da linguagem, leitura e literatura, contribuindo para minha formação profissional e pessoal.

Aos amigos e amigas da turma de doutorado da FEUSP. E em especial a Kátia, Rose e Vera pelos vários momentos de alegria e dificuldades compartilhadas.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialmente aos professores Jacob, Zeina, Antônia, Valéria, Humberto, Ana Alcídia, Lucíola, Cerquinho, Ana Cristina, Ronney, com quem divido

momentos acadêmicos e outros espaços de diálogos onde se compartilha tempos significativos de nossas vidas e a amizade é o maior valor.

Às queridas professoras que diretamente aceitaram participar da pesquisa, pela acolhida carinhosa em sala de aula e pelas diversas possibilidades de aprendizagem. E à escola que permitiu que a pesquisa se realizasse, e pela confiança em mim depositada.

Às crianças que indiretamente participaram e contribuíram efetivamente para este estudo. Pelos momentos de prazer em cada encontro e pela possibilidade de ver o arco-íris através de muitas janelas.

À professora Gilka Girardello, uma fada que com seu pirlimpimpim me fez mergulhar no mar de histórias; a partir de nossos mágicos encontros recuperei minha voz para as narrativas.

À professora Bel Serrão, por todo apoio e importantes contribuições em minha formação, pela interação proporcionada por compartilhar utopias. Razão e sensibilidade é sua marca.

Ao grupo “força-tarefa” pelo suporte material, incentivo, apoio afetivo, companheirismo, solidariedade, sorrisos, esperanças no processo final de elaboração da tese. Sinto-me uma felizarda por tê-los por perto: Nico, João, Suelem, Victor e Patito.

Às professoras da UFSC: Andréa Zanella, Eliane Debus e Nilcéa Pelandré, por terem oferecido disciplinas que possibilitaram ampliar minha reflexão neste trabalho.

À Jana e ao Nil, pelas aulas alegres e intensas, fortalecendo diariamente meu corpo e espírito.

Aos diversos amigos encontrados aqui nas terras do sul, pelo afeto e pelo apoio nos mais diferentes momentos: Samanta, Rosalba, Maria Helena, Graça Bollmann, Ilana Paulinho, Eneida, Olinda, Ricardo Muller; Janaina Umbelino, Nelita, Débora e Paulo, Verena, Márcia, Jandira, Débora Dolsam, Leila, Flávio e Tânia.

À Cleonice e a Alice que brindaram com sua meiga presença muitos momentos deste processo.

À Leda Tomitch por sua sofisticada ternura, pessoa especial que está dentro de meu coração.

À Maria Aparecida (Cidinha) e à Silvia Auras, desde o curso de mestrado, amigas profundas e fiéis no afeto e carinho.

Aos vizinhos do Residencial Rendeiras, pelo silêncio necessário e incentivo constante, em especial: Valéria, Michele, Jane e Eliane.

À Anamelea minha irmã paulistana e ao Humberto e Ana Alcídia, pela acolhida carinhosa e todo o apoio nas idas e vindas a São Paulo.

Aos amigos manauaras tão longe e tão perto, que estão sempre presentes no meu coração, lembranças e, que na particular interação com cada um, compõem os momentos significativos de minha vida: Joyce, Rosa, Inês Moraes, Gabriel e Edmilson, Lúcia Rocha, Socorro Jatobá, Maia, Andréa Belém, Luiz Carlos e Jane.

À Mônica, companheira de sempre e de longa jornada, e pela amizade do Ramiro, da Nicole, do Klaus e da Karen – minha afilhada, por ter dividido comigo as longas horas de transcrição das fitas cassetes.

Aos grandes amigos de Córdoba (Argentina), minha pátria do coração, pelas trocas, carinho e pelos ensinamentos, em especial à Glória Edelstein, Marieta Lorenzatti, Cristina Sardoy, Marcela Haro e a família Hayipanteli-Torriglia (Juan, Adriana, Irina, Ivalú, Aléxis e Raul).

À Laureci Nunes, por ter me ajudado a elaborar questões tão difíceis de serem compreendidas, e por ter me ajudado a olhar a vida sob uma outra perspectiva, possibilitando a voz, tão silenciada em minhas memórias, para contar minha própria história.

À Tanira, pela leitura e revisão cuidadosa, criteriosa e carinhosa de meus escritos, possibilitando que as palavras pudessem bailar num ritmo compassado.

À família Thomé Sayão, especialmente à Dinah, Marina e ao Antônio Carlos (Nico) por compartilhar dor, alegria e sabores, — “Como Água para chocolate” — associando o ato de comer a todo um ritual de preparo e degustação na celebração da vida.

À Deborah Sayão, e à Maria, ambas falecidas recentemente: Deborah, que com certeza, com sua alegria e solidariedade, estaria contribuindo efetivamente para a finalização desta pesquisa, e à Maria, pelos seus 30 anos de serviço e dedicação a toda minha família.

Aos contadores de histórias que nutrem os primeiros sábados de cada mês com suas belas narrativas e enchem de sol o espírito de cada participante da “roda de história” e principalmente a Giki por sua dedicação a esse projeto.

E por fim meus agradecimentos institucionais:

À CAPES, por me propiciar as condições materiais necessárias à capacitação docente.

À UFAM, pela liberação, em especial aos colegas do Departamento de Métodos e Técnicas, pela compreensão desse momento tão importante em minha vida profissional e pessoal, viabilizando meu afastamento.

Ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pelo apoio acadêmico e as informações necessárias.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica – GEPAPe/FEUSP por sua rica produção e pela contribuição indireta em minha formação.

Ao Grupo de Alfabetização da FEUSP-GEAL, por suas ricas discussões sobre alfabetização e linguagem escrita.

Ao Sesc (Florianópolis/SC), por proporcionar lindos cursos de narração de histórias, contribuindo para que mais e mais histórias sejam belamente narradas. Em especial à Denise, à Ieda, ao Sérgio Belo e a Celso Sisto.

Pienso que las palabras hay que conquistarlas, viviéndolas, y que la aparente publicidad que el diccionario les regala es una falsía. Que nadie se anime a escribir *suburbio* sin haber caminoteado largamente por sus veredas altas; sin haberlo deseado y padecido como a una novia; sin haber sentido sus tapias, sus campitos, sus lunas a la vuelta de un almacén, como una generosidad...Yo he conquistado ya mi pobreza; ya he reconocido entre miles, las nueve o diez palabras que se llevan bien con mi corazón, ya he escrito más de un libro para poder escribir, acaso, una página ...[...] Sencillamente: esa página que en el atardecer, ante la resuelta verdad de fin de jornada, de ocaso, de brisa oscura y nueva, de muchachas que son claras frente a la calle, yo me atrevería a leerle a una amigo.

Jorge Luis Borges

## RESUMO

Esta é uma pesquisa empírica que se circunscreve na área da educação escolar e teve como foco as atividades de ensino da língua materna. Seu objetivo foi o de compreender como as narrativas cotidianas e literárias (canônicas e não-canônicas) – orais e escritas – se manifestaram nas atividades de ensino da língua materna na primeira série do Ensino Fundamental. No contexto dessas delimitações, defendemos a tese de que essas narrativas são relevantes e fundamentais nas atividades de ensino da língua materna, mas as narrativas literárias potencializam aspectos e saltos qualitativos que permitem ir além do plano da cotidianidade, ampliando e estendendo as diversas possibilidades do uso da palavra e o desenvolvimento da capacidade criadora (imaginação e fantasia), entre outras questões. Assim, consideramos as narrativas como mediadoras de finalidades muito mais amplas, quer dizer, elas não são fins em si mesmas e, por consequência, não são categorias isoladas, senão que compõem o campo das mediações que define diversas áreas do conhecimento. A perspectiva histórica foi a opção teórico-metodológica desta pesquisa, que considera as relações sociais como complexas e contraditórias. Essa concepção constitui-se como uma mediação no processo de apreender e desvelar os fenômenos. A particularidade do objeto de estudo, seus campos de mediações, em que a dinâmica e a complicada articulação entre a teoria e a empiria significou ter sempre presente que o objeto em questão está inserido em uma totalidade social. O recorte da tese foram as atividades de ensino da língua materna que priorizaram as narrativas, singularidade que encontra o seu sentido em uma concepção de linguagem e de atividade humana, com base nas referências teóricas fornecidas pela perspectiva histórico-cultural, especificamente os aportes de Vygotski e Leóntiev. A pesquisa utilizou instrumentos como: a observação, os registros e as entrevistas. O resultado foi o de que as narrativas cotidianas e literárias estavam presentes nas atividades de ensino, mas que, em alguns momentos e ações, havia uma subsunção da narrativa não-canônica à didática, quando as narrativas literárias era usadas como recursos para o ensino da língua. Essa questão tencionou a linha tênue entre a necessidade de ensinar a ler e a escrever, os processos de aprendizagem (campo da didática) e o uso da narrativa literária sem que se perdessem os elementos potencializadores nela contido.

**Palavras-Chave:** ensino de língua materna, atividades de ensino, ensino fundamental, narrativas cotidianas e literárias.

## ABSTRACT

The present study lies in the area of formal education and focuses on tasks used in first language teaching. The objective was to investigate how canonical and non-canonical narratives – oral and written – appeared in the tasks used in first language teaching in the first grade of elementary school. In the context described above, we claim that both types of narratives are relevant and fundamental in the teaching of first language, but the non-canonical or literary ones serve as powerful tools for qualitative improvement which allow going beyond the simple everyday plan, enlarging and extending the diverse possibilities of the use of words and the development of creative capacity (imagination and fantasy), among other aspects. Therefore, we consider narratives (canonical and non-canonical) as mediators of much broader final aims, that is, they are not ends in themselves and consequently, neither of them are isolated categories, but they are both part of the field of mediation which define various fields of expertise. The theoretical-methodological approach chosen in this study was the historical perspective approach where social relationships are seen as complex and contradictory. This conception constitutes mediation in the process of learning and disclosing phenomena. The specificities of the object of study, its fields of mediation where dynamics and the complex articulation between theory and practice are present, led us to be aware of the fact that the object in question is inserted in a social context. The object of analysis in this study were first language teaching tasks where the focus was on narratives, which find their meaning in a conception of language and human activity based on the historical perspective literature, specifically in the theoretical frameworks of Vygotski e Leontiev. This study used, for data collection, instruments and techniques traditionally associated with ethnography: observation, note-taking and interviews. Results revealed that both canonical and non-canonical narratives were present in the teaching activities. However, at times, didactics took over and subsumed non-canonical narratives, when literary narratives were then used as resources for language instruction. This fact caused tension in the tenuous line between the need to teach reading and writing, the learning process (field of didactics) and the use of non-canonical narratives without making them lose their potential as powerful learning tasks.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
2.1 Introdução.....	29
2.2 Opção teórico – metodológica.....	29
2.2.1 Configuração do objeto de estudo .....	33
2.2.2 A pesquisa e as unidades de análise .....	42
<b>3. A ATIVIDADE COMO AGIR HUMANO INTENCIONAL.....</b>	<b>49</b>
3.1 Introdução.....	49
3.2 A complexidade do ser social e da atividade humana .....	50
3.2.1 As bases psicológicas da atividade humana.....	61
3.3 Os processos de comunicação: a linguagem como mediadora da atividade humana.....	67
3.3.1 O movimento da linguagem: gênese, relações, nexos desdobramentos.....	72
<b>4. NARRATIVA E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>91</b>
4.1 Introdução.....	91
4.2 .A palavra como sustentação no fio do tempo: por que é importante narrar histórias?.....	92
4.3 A narrativa e seu lugar no campo educacional .....	103
4.4 Uma aproximação à categoria narrativa e à imaginação criadora.....	111
<b>5. A NARRATIVA NA ATIVIDADE DE ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....</b>	<b>123</b>
5.1 Introdução.....	123
5.2 Possibilidade de encontro com a narrativa literária.....	126
5.2.1 Atividade “Troca-Troca de livros”.....	126
5.2.2 Era uma vez....e por que não a hora do conto? .....	148
5.2.3 A palavra poética e os processos de imaginação criadora.....	175

5.2.4 Atividade “Leitura Diária de histórias”.....	<b>188</b>
5.3 Outros caminhos para distintos processos de criação nas atividades de ensino	<b>197</b>
5.3.1 A televisão, os “monstros” e os medos: da oralidade à escrita.....	<b>197</b>
5.3.2 Partilhar a vida e as histórias: aprender a escutar os ecos das vozes.....	<b>209</b>
<b>6. PALAVRAS FINAIS.....</b>	<b>220</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>246</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Sabemos que o início do século XXI está marcado por incertezas sociais e políticas em todos os níveis e esferas da sociedade. O campo da educação – parte da totalidade social – não foge desse movimento, expressando, em muitos de seus níveis e dimensões, problemáticas concernentes à constituição do sistema educacional e à sua organização, em especial questões referentes ao currículo e à formação dos professores, entre outros aspectos.

Na ambiência de amplas reformas, como a do Estado, da administração, da previdência, do trabalho, etc., as reformas da educação surgiram e consolidaram-se em alguns países da América Latina na década de noventa com o objetivo de reorganizar e reestruturar os sistemas educacionais. Em meio a esse panorama de mudanças e reformas na educação, a ênfase recaiu sobre as séries iniciais. Como se sabe, o Brasil sancionou sua segunda Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei n.º 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Decorrente dessa lei elaborou-se um documento nacional intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os diferentes níveis e com orientações pedagógicas nas diversas áreas do conhecimento. Especificamente para o ensino da Língua Portuguesa, esse documento preocupou-se em trazer como eixo de discussão as questões mais problemáticas em relação a essa área, problemas com o ensino da leitura e da escrita. Salienta-se no PCN – LP (1997, p. 19) que

[...] os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo nos países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se encontra a maior parte da experiência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série.

Na mesma linha de pensamento, os Relatórios de avaliação internacional, como o do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA<sup>1</sup>, do qual o Brasil participou, bem como as avaliações nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica /SAEB (INEP, 2004)<sup>2</sup>, entre outros, destacaram o tema da leitura e escrita como uma questão de ordem a ser discutida nas diversas esferas educativas. Esses estudos também revelaram graus de dificuldades dos estudantes em utilizar a língua de uma forma autônoma e criativa, bem como o desânimo expresso por muitos professores acerca de suas próprias capacidades para superar tal quadro.

Soares (2003, p.89) destaca que:

A cada vez que se denunciam níveis precários de alfabetização, seja em crianças, jovens ou adultos, a questão é invariavelmente relacionada com a escola e o fracasso escolar em alfabetização; da mesma forma, a cada vez que se identificam dificuldades no uso da língua escrita ou desinteresse pela leitura, seja em crianças, jovens ou adultos, apontam-se como causas deficiências do processo de escolarização, fracasso da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura.

Soares, ao tornar evidente a relação entre o fracasso escolar e o fracasso na alfabetização, aponta o caráter contraditório da instituição escolar. No entanto, o problema do fracasso escolar não pode ser visto como uma responsabilidade do professor alfabetizador, sob pena de estarmos identificando um problema de forma

---

<sup>1</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA é uma “[...] ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de Educação”. Consta nesse documento que o Brasil participou desse programa com o propósito de gerar dados de qualidade, examiná-los com competência e tirar as lições e implicações de políticas procedentes. Tal programa visa a medir “[...] o desempenho dos alunos além do currículo escolar, nas áreas avaliadas de Leitura [2000], Matemática [2003], Ciências [2005]”. (PISA, 2000, 7-9)

<sup>2</sup> “O objetivo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB é apoiar municípios, Estados e a União na formulação de políticas que visam à melhoria da qualidade do ensino. O SAEB, que coleta informações sobre alunos, professores, diretores e escolas públicas e privadas em todo o Brasil, é realizado a cada dois anos pelo INEP/MEC. Ele foi aplicado pela primeira vez em 1990. Participam da avaliação alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, que fazem provas de Língua Portuguesa e de Matemática. Eles também respondem a um questionário sobre seus hábitos de estudo e suas características socioculturais. Os professores e diretores participam, respondendo a questionários que informam sobre perfil e prática docente, mecanismos de gestão e infra-estrutura da escola”. (INEP, 2004).

linear e por um único ângulo. Quiçá a escola ainda esteja ensinando atos de ler e de escrever desarticulados de práticas sociais de leitura e de escrita. Soares (2003, p.89) destaca que:

Tradicionalmente e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá – a escolarização. Em outras palavras, considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento.

Em suas palavras, Soares aponta o importante papel que a educação escolar tem na vida dos sujeitos e ao mesmo tempo chama a atenção para o ensino da linguagem escrita nessa instituição, apresentando uma diferença entre o processo de letramento e o ato de alfabetizar. Destaca que o termo “letramento” amplia a concepção de leitura e escrita, inserindo-as em práticas sociais.

Vale ressaltar que a concepção de letramento ganha maior visibilidade principalmente em países que estão no centro do capital onde, de certa forma, foi resolvido o problema do analfabetismo e o desenvolvimento social, cultural, econômico e político coloca intensas e variadas práticas de leitura e de escrita<sup>3</sup>.

Segundo Kleiman (1995), o termo “letramento” incorpora e supera o chamado “modelo autônomo”, em que as tarefas da escrita e da leitura acentuam mais um ato funcional e de adaptação de regras e comportamentos, bem como uma aprendizagem mais “regrada” da incorporação das normas e da lógica da alfabetização. Ao contrário, o outro modelo, chamado ideológico, inclui práticas sociais determinadas culturalmente,

---

<sup>3</sup> Mesmo não sendo diretamente um problema deste estudo essas questões, não podemos deixar de salientar que ainda se constitui em nosso país um outro problema tão grave quanto o analfabetismo, o chamado analfabetismo funcional (Problema tanto em países que estão na periferia do capital quanto naqueles que estão no centro), para designar a situação do estudante que, ao sair da escola, não lê, ou melhor, não se apropria da leitura e da escrita. Isso significa que, em algumas escolas, mesmo quando a instituição ensina a ler e a escrever, não possibilita aos alunos tornarem-se usuários da língua escrita.

[...] e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. [...] Ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, o modelo pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Vale destacar que são muitos os estudos realizados procurando esclarecer os dois conceitos – alfabetização e letramento<sup>4</sup>, e essa discussão influi no ensino da língua materna. Sem adentrar em maiores especificações, apenas enfatizamos que o letramento – como toda categoria social – não é um conceito rígido, pois é na própria dinâmica do real que ele se incorpora, questiona, contradiz e amplia as práticas de leitura e escrita. Assim, “letramento” ou “alfabetização”, concebidos historicamente, devem ser utilizados inseridos na compreensão dos fenômenos sociais e práticas educativas, seja na escola – instituição formal que sistematiza os saberes e organiza, de alguma maneira, as práticas culturais –, seja fora dela – no mundo “ampliado”.

Por sua vez, Colello (1995) analisa a questão da alfabetização repensando o tema da leitura e da escrita em uma dimensão mais ampla. Ao considerar, em seu estudo, as dimensões social, psicológica, lingüística, psicomotora, cognitiva e pedagógica, aborda a alfabetização nas suas relações com a linguagem, o corpo, a oralidade, os processos cognitivos e de aprendizagem dentro e fora da escola.

Destaca a autora que entender as alfabetizações à luz das novas descobertas teórico-metodológicas para compreender a criança e seu processo cognitivo envolvido na conquista da língua escrita torna-se um desafio para a prática pedagógica. Essa compreensão implica conceber a alfabetização como mais uma possibilidade de lidar com a linguagem, ou melhor, com a “linguagem total”, como explicita a autora, “um conjunto das formas de comunicação, incluindo as suas

---

<sup>4</sup> Para uma melhor compressão sobre o letramento, três autoras são, segundo nosso entendimento, fundamentais para iniciar a discussão: Soares, Kleiman e Tfouni. Embora todas autoras considerem que existam práticas de letramento, o modo de compreendê-las se diferenciam. Indicamos SOARES (1998, 2004); KLEIMAN (1995); TFOUNI (1995). Outros autores também podem complementar o estudo dessas questões: RIBEIRO, (2003); LEITE, S (2001). E sobre os processos de alfabetização, indicamos COLELLO (1995); FRANCHI (1988).

múltiplas manifestações e interdependências” (COLELLO, 1995, p. 13) <sup>5</sup>. Nesse sentido, a escola, em nome do pleno desenvolvimento infantil, não pode se esquivar de trabalhar o corpo, a oralidade e a escrita, esta última como meio de expressão das idéias e a leitura como compreensão do mundo, afirmando, assim, a sintonia entre o pensamento e a linguagem e a mediação entre o falar e o escrever.

Mas, para fortalecer ou até mesmo instituir a fase de mediação entre a oralidade e a escrita, é necessário que o educador estabeleça algumas práticas que, segundo Gnerre (1991), podem ser: desenvolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão de seus conteúdos comparados com os conteúdos de histórias da tradição oral.

É necessário também, levar em consideração os aspectos do pensamento e linguagem na fase que antecede a alfabetização e redirecionar o ensino da língua materna por meio de uma pedagogia do oral e do escrito, tendo consciência acerca dos diversos modos de expressão e das suas intersecções ao longo do desenvolvimento e aprendizagem. Essa compreensão pode possibilitar uma formação para a criatividade e para a comunicação nas mais diversas linguagens <sup>6</sup>. Trata-se de uma exigência cada vez mais acentuada na sociedade atual. Caso contrário, estaremos reforçando cada vez mais uma pedagogia para a exclusão fora e dentro da escola e, conseqüentemente, o fracasso escolar traduzido nos altos índices de evasão, repetência e analfabetismo.

No trabalho em sala de aula, há diversos estudos que revelam que a escola acabou enfatizando a produção de textos (orais ou escritos) em “um dizer” que não era o da criança, pois há uma tendência de reproduzir o que está na cartilha, ou de compor frases sob encomenda, ou de repetir o que foi dito pela criança. Por outro

---

<sup>5</sup> A partir dessa perspectiva, a autora estabelece a relação entre o princípio da linguagem total e a proposta da educação de corpo inteiro, pois ambas as posturas possuem a preocupação de aproveitar o repertório infantil – lingüístico ou motor – em prol da conquista de recursos mais complexos na manifestação e expressão pessoais. Colello (1995) usa como referência diversos autores, entre os quais: LE BOULCH (1986); FREIRE (1989); PIAGET (1978; 1987), WALLON (1968) E VYGOTSKY (1987; 1988).

<sup>6</sup> Cf. REGO (1985); FRANCHI (1988); ROCCO (1989).

lado, há também uma ênfase no domínio de formas ortográficas corretas, fazendo com que a atenção se concentre na composição sonora da palavra, na cadeia de palavras. Dessa forma, escrever transforma-se em registrar palavras ou em um ato empobrecido da noção de interação e possibilidades de destinação e repercussão do que foi escrito. O resultado de tais práticas escolares pode induzir uma abordagem reprodutiva da escrita ou provocar uma resistência a escrever.

Mas como reverter essa prática escolar? Como aprimorar a atividade de linguagem na sala de aula? Góes e Smolka (1995) destacam a necessidade de práticas educativas que incentivem a enunciação do pensamento dentro de diferentes tipos de texto (textos narrativos, dissertativos e descritivos). Significa dizer que a elaboração de texto requer uma extensa experiência para ser dominada a partir de uma complexa coordenação de operações por parte do sujeito. Enfrentando essas experiências de coordenação de operações implicadas na produção do texto, o sujeito vai, segundo as autoras, aprendendo a enunciar seu pensamento para o outro e se constituindo como autor, como produtor de texto. Mas ressaltam que não são os tipos específicos de texto em si, mas as condições em que são produzidos que lhes confere efetividade do uso da linguagem escrita e, possivelmente, a qualidade do texto da criança (oral e escrito).

Kramer (2002) apresenta outro dos problemas cruciais encontrados na escola em relação ao ensino da língua materna. Segundo ela, as propostas pedagógicas, até as mais inovadoras, privilegiam uma visão dicotomizada da língua – dicotomia no sentido em que separa os dois pólos unidos: o pólo subjetivo e o objetivo. Dessa forma, a autora destaca que, quando se enfatiza uma visão “tradicional” do ensino da língua, por exemplo, como um conjunto de normas estáveis, o que se pretende é a correção gramatical e ortográfica em detrimento dos sentimentos e idéias, da construção de significados. Ao contrário, quando se prioriza apenas a expressão, a língua é compreendida como um instrumento já pronto e “facilitador dessa expressão” e, nesse sentido, acontecem algumas rejeições de determinadas regras que são necessárias para a compreensão, e neste caso também a construção de

significados fica comprometida: se prioriza a criação artística em detrimento da interlocução, do estabelecimento de diálogos e comunicação.

Em relação ao outro pólo, o objetivo, a autora assinala que “[...] a escola se arrisca a não possibilitar que a criança penetre na corrente da comunicação verbal”. Dicotomizada a linguagem, ela se torna, tal qual a criança, pura subjetividade ou puro objeto”. Neste movimento, ela considera que a palavra perde o “território social comum dos interlocutores” assinalado por Bakhtin, entre os múltiplos diálogos: crianças entre si, com adultos, com o livro e outras produções escritas (KRAMER, 2002, p. 83)<sup>7</sup>.

Dentre as diversas razões que poderíamos destacar para a compreensão desse problema que perdura na educação, perguntamo-nos se parte da problemática do ensino da língua materna não estaria na permanência de alguns princípios denominados por alguns de “tradicionais” – que sustentam o ensino nas escolas ainda hoje. Práticas que estão presentes em uma concepção de sujeito que aprende por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras e frases. Um entendimento de escrita que tende a conduzir a criança progressivamente pelo caminho de sucessivas correspondências entre o oral e o escrito (quer partindo de elementos menores, como nos chamados métodos

---

<sup>7</sup> Cabe destacar que para construir esse argumento a autora baseia-se na análise crítica realizada por Bakhtin (2002) sobre as duas linhas teóricas vigentes em sua época em relação à língua: “Objetivismo abstrato” e o “Subjetivismo idealista”. A primeira enfatiza a língua como instrumento de comunicação e a segunda parte da perspectiva de língua como expressão do pensamento. Contrapondo-se a essas duas orientações, o autor considera a linguagem como centralidade, buscando entender o papel da língua como realidade material específica da criação ideológica. Em seu trabalho, Bakhtin delineou algumas vias que conduzem à resolução do problema da natureza real dos fenômenos lingüísticos, problemas como os da evolução da língua, da interação verbal, da compreensão, da significação, entre outros. Bakhtin (2002, p. 109) assinala que a linguagem é dinâmica e não existe por si só. Trabalha também com o pressuposto da enunciação como realidade de linguagem e como estrutura socioideológica. O autor, explicitando sobre a utilização de uma língua destaca que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua e que o caráter e o modo de utilização dela (língua) são tão variados como as esferas das atividades, este fato “[...] não contradiz a unidade nacional da língua [...]”, acrescentando que sua utilização se realiza por meio de enunciados – orais e escritos, concretos e únicos – que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana.

sintéticos, quer partindo de unidades maiores, como nos chamados métodos analíticos).

Em muitos casos, a correspondência entre o oral e o escrito é ainda algo imposto como controle segundo o qual a criança pode escrever somente depois de já ter aprendido as letras. Observam-se ainda os inúmeros exercícios de repetição, associação, cópia, entre outros. Aprender a escrever, para alguns professores, é um processo de etapas sucessivas, em que, em uma primeira etapa, instrumentaliza-se o aprendiz (para que se aproprie do sistema da escrita), e só em uma segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita. Concepção segundo a qual é preciso controlar as próprias palavras e frases a serem usadas pela criança nas situações de escrita.

Contrário a esses princípios, Geraldi (1999, p. 28), partindo dessa última concepção sociointeracionista de linguagem em que, destaca que a língua não pode ser compreendida ou ensinada como um produto “em si mesmo”, porque, por um lado, “[...] sua apreensão demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (por isso o externo se internaliza)[...]”, de outro lado, “[...] porque o produto histórico – resultado do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente [...]”, presente que, fazendo história, participa da construção desse mesmo produto sempre em evolução. O autor acrescenta que:

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não-pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos usos e pelos espaços sociais destes usos. (GERALDI, 1999, p. 28)

Nessa perspectiva, afirma que o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois nele se produzem as enunciações como trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social. A comunicação social histórica – do passado e do presente – constitui a língua como um produto e um processo em constante movimento. Fixá-la em algum ponto da

história seria retirar-lhe sua condição intrínseca, a de acompanhar a história dos seres humanos em sua ininterrupta produção e reprodução da vida.

A despeito dessa prática ainda presente em muitas escolas, não podemos negar os diferentes avanços teórico-metodológicos que contribuem para repensar as práticas escolares, principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental. São muitas as áreas do conhecimento que se preocupam com a alfabetização, com a leitura e a escrita<sup>8</sup> — áreas como a Lingüística, a Psicolingüística, a Sociolingüística, entre outras. Todas têm contribuições valiosas para a formação do professor alfabetizador<sup>9</sup>. Desse modo, Soares, (1999, p. 51) assinala que novas concepções de língua e linguagem “[...] de variantes lingüísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o ‘objeto’ da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o ‘processo’ dessa aprendizagem e desse ensino”.

Brito (2003)<sup>10</sup> assinala que

Na sociedade de cultura escrita, não se pensa possível a democracia sem letramento social, sem circulação de informação. Não se imagina a justiça sem as letras. Saber e poder ler e escrever é uma condição tão básica de participação na vida econômica, cultural e política que a escola se tornou, no mundo contemporâneo, um direito fundamental do ser humano, assim como a saúde.

Nessa linha de pensamento, Colello (2003) advoga a favor da escola e destaca que, fora das aulas, dificilmente aprendemos tudo o que queremos nem o tanto que

<sup>8</sup> Não podemos também deixar de mencionar aqui os diversos grupos de pesquisas que reúnem pesquisadores de diversas áreas de conhecimento e destacam em suas pesquisas e estudos essa temática, sobretudo reconhecem o analfabetismo como um dos graves problemas do sistema educacional brasileiro. Citamos por exemplo: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE (UFMG). Estudos de Alfabetização e Letramento – GEAL (FEUSP).

<sup>9</sup> A formação do professor alfabetizador também é uma temática que vem sendo discutida desde a década de 70. Por sua complexidade, tornou-se “[...] como foco de pesquisa e de preocupação dos pesquisadores na busca de compreender e intervir em soluções para o fracasso da/na alfabetização de crianças [...]” (TEIXEIRA; MACIEL; ARAUJO, 2003, p. 3). Décadas posteriores incluíram-se nesses estudos uma caracterização mais específica do que se entendia por professor alfabetizador. Em seguida acentuou-se o foco para a formação do professor, conforme apontam os dados parciais da pesquisa em andamento – “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” – do Centro de educação Leitura e Escrita – CEALE. Cf. TEIXEIRA; MACIEL; ARAUJO (2003)

<sup>10</sup> Texto de abertura ao 13. Congresso de Leitura (COLE)

desejamos. Não aprendemos nem ao menos o mínimo para uma sobrevivência digna e integrada socialmente. Na escola, as experiências da vida se potencializam ao compreender e interpretar seu significados. As palavras de Jovanovic (s/d, p. 8) vão ao encontro desta argumentação quando ele expressa que a educação,

[...] compreendida exatamente como processo capaz de conferir aos indivíduos autonomia com integração e responsabilidades sociais – é capaz de, a médio e longo prazo, fornecer instrumentos para que todos possam pautar suas condutas pelo absoluto respeito à dignidade humana.

Mas, apesar de fornecer instrumentos necessários para incluir de forma mais efetiva os sujeitos nas práticas sociais, a escola utiliza muitas vezes um ensino artificial e um conhecimento estéril, a ponto de criar os mecanismos de exclusão e de seleção social. São variadas as formas de discriminação, mas uma que podemos apontar é o diferenciado uso da linguagem<sup>11</sup>. Por isso, concordamos quando o autor diz que, enquanto a escola brasileira

[...] não resolver sequer o ensino adequado da língua materna – de modo tal que elimine a precariedade lingüística dos grupos menos favorecidos – continuará colocando à margem da sociedade esses mesmos indivíduos”. Conhecer, e bem, o registro escrito, a língua da ciência, da tecnologia e da informação, é condição essencial para o exercício pleno da cidadania, porque é essa ferramenta que os indivíduos acabam utilizando, adequadamente ou não, para transitar no interior da sociedade, como profissionais, como pessoas capazes –ou não– de assimilar conhecimento e informação e ter preparo para exercer um trabalho que garanta a sobrevivência digna e honesta. (JOVANOVIĆ, s/d p. 8)

Por isso, é importante o papel da escola no sentido de ampliar as condições que favoreçam situações diversificadas de produção de textos, de leitura e escrita. A escola é um lugar privilegiado de apropriação dos diferentes registros, espaço de articulação e de resignificação das manifestações concretas da linguagem. Assim, neste ponto de inflexão, a escola – principal agência de letramento, permeada e constituída pelas atividades de ensino e de aprendizagem sistematizada – histórica e

---

<sup>11</sup> Cf. também BAGNO (2001)

contraditoriamente é um lugar vulnerável às mudanças e as necessidades constantes postas pela sociedade e as relações sociais.

As posições dos diferentes autores frente à escola impõem-nos pensar no Ensino Fundamental, principalmente em relação às primeiras séries, nas quais essas exigências tornam-se mais agudas. Na passagem da Educação Infantil para a 1ª série do Ensino Fundamental, a ruptura, muitas vezes, dá-se de uma forma tão “drástica” que não se podem avaliar as marcas que ficam no processo de desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, Moreira (1999, p. 66) considera que a escola (referindo-se às primeiras séries do ensino fundamental) não possibilita à criança um espaço lúdico. Lugar, segundo ela, necessário para o pleno desenvolvimento da infância, destacando:

O que tenho observado é que a escola forte é medida pela quantidade de material mimeografado contendo exercícios repetitivos e mecânicos, que atestem a quantidade de horas que a criança passou sentada executando-os, e que levados para casa garantam aos pais que rapidamente a criança estará lendo e escrevendo. (MOREIRA, 1999, p. 66)

Conseqüentemente, a maioria das crianças quando cresce diz não saber mais desenhar, não cria mais histórias, endurece seu corpo e não canta mais. “Os desenhos aviões-pássaros-estrelas, os desenhos histórias ficam esquecidos, como esquecidos ficam os velhos brinquedos”. (MOREIRA, 1991, p. 51-65)

Questionando essa situação, Lara (2003) considera importante que a escola proporcione à criança condições de continuar desenvolvendo seus processos criativos, incorporando e ampliando a dimensão sócio-cultural da linguagem assim como a pluralidade de suas manifestações em todo seu processo escolar. Ela resgata a idéia de que a criatividade, o “eu artístico-criativo” da criança na Educação Infantil tem que continuar no Ensino Fundamental, porque a criança continua criando artisticamente, e precisa de oportunidades para poder expressar essa criatividade. Contudo, a autora reconhece a importância desse momento de desenvolvimento que se constitui “de modo mais aprofundado, amadurecido,

ampliado e articulado ao mundo, em busca de novos conhecimentos e descobertas” (LARA, 2003, p. 261-262). Mas, independente do nível de ensino, a criança não pode ser inibida do prazer de brincar nem de se movimentar, de se manifestar artisticamente ou de se relacionar com os outros em detrimento de uma razão que privilegie apenas a lógica da escolarização formal.

No entanto, a concepção que prevalece para a criança – que está cursando a 1ª série do Ensino Fundamental – é a dos conteúdos escolares inseridos na proposta curricular, exigindo-lhe um comportamento diferente daquele valorizado na criança da Educação Infantil, com a perda dos espaços para a ludicidade ou para as diversas manifestações de expressões, portanto não mais interagindo mediante o desenho, a música, a poesia, as histórias, enfim, as diferentes formas de expressão que poderiam potencializar aquilo que Vygotski denomina de capacidade criadora.

Lara (2003, p. 97) ressalta ainda que o processo criativo é colocado em segundo plano, “[...] como se nada tivesse que ver com o conhecimento, com a própria sistematização da leitura e da escrita, com o raciocínio lógico, interpretação, fruição, expressão corporal, lateralidade, coordenação”, entendendo esses aspectos como subsídios fundamentais para a assimilação dos conhecimentos.

Nossa incursão pelo tema sobre o papel da escola em relação ao ensino da língua materna configura o interesse da presente tese. Tendo como eixo a educação escolar, as atividades de ensino da língua materna nas primeiras séries do Ensino Fundamental, é que foram pensadas e elaboradas as primeiras aproximações deste estudo.

Não é novidade que o panorama aqui apresentado para o ensino da língua materna é complexo e, em muitos momentos, ambíguo. Ambigüidades que transitam por dois extremos na educação: por um lado, temos avanços significativos em relação ao ensino da linguagem oral e escrita, concepções mais amplas para se compreender a alfabetização superando certos reducionismos da leitura e da escrita, redefinições do ensino da língua que ampliam e incorporam outros aspectos; e, por outro lado, uma realidade sócio-educacional em que cada vez mais os estudantes

deixam ou abandonam a escola sem terem conseguido desenvolver os elementos necessários para acessar aos diversos códigos lingüísticos, para enfrentar o complexo mundo do conhecimento.

Considerando as questões acima mencionadas, interessou-nos estudar as narrativas nas atividades de ensino da língua materna como singularidade que encontram seu sentido em uma concepção de linguagem e de atividade humana. Compreendendo a linguagem como uma característica fundamental dos seres sociais e, concomitantemente, uma forma de nos comunicarmos com o mundo e com os outros. Linguagem considerada numa concepção social e histórica que envolve ética e estética e implica formas de relações existentes entre eu/outro que se deixam ver e estabelecer na e pela linguagem. O objetivo da tese foi o de estudar e compreender como as narrativas cotidianas e literárias (canônicas e não-canônicas) – orais e escritas – se manifestaram nas atividades de ensino da língua materna numa primeira série do Ensino Fundamental.

No contexto dessas delimitações, defendemos a tese de que as narrativas cotidianas e literárias — canônicas e não-canônicas — são relevantes e fundamentais nas atividades de ensino da língua materna, mas as narrativas literárias potencializam aspectos e propiciam saltos qualitativos que permitem ir além do plano da cotidianidade, ampliando e estendendo as diversas possibilidades do trabalho com a palavra e o desenvolvimento da capacidade criadora (imaginação e fantasia), entre outras questões. Neste trabalho privilegiaram-se algumas obras de Vygotski, em especial sua concepção de linguagem, pensamento e palavra, como também a concepção que o autor tem de imaginação criadora e sua relação com a realidade. Também destacamos a concepção de consciência e de atividade humana a partir de Leontiev. Da mesma forma, diversos autores nacionais e internacionais foram referenciados para compreender as narrativas e sua relação com a educação.

Isso posto, organizamos nosso estudo em quatro capítulos. O capítulo primeiro, “Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa”, é dedicado a apresentar as referências teórico-metodológicas que orientaram esta pesquisa. Partimos do pressuposto de que os fenômenos sociais fazem parte da complexa e contraditória

totalidade social. A educação, seus níveis e dimensões, configuram-se por elementos específicos e pela articulação com outros complexos e esferas da realidade. Entendemos também que a concepção teórica não se separa de seu par, a prática, e desse modo, o campo empírico e as suas mediações foram um elemento orientador para o estudo.

Nesse contexto, defendemos a importância de estudar os fenômenos sociais na perspectiva histórica e na abordagem histórico-cultural, base teórica a partir da qual discutimos concepções de linguagem, a relação entre o pensamento e a palavra, o conceito de atividade humana e de atividade de ensino. Também se explicitam os procedimentos da pesquisa, as fontes de informação (registros, entrevistas), as unidades de análise, a concepção de observação, o processo da coleta e análise dos dados, e a elaboração das categorias analíticas.

O segundo capítulo, denominado “A atividade como agir humano intencional” expõe o conceito de atividade humana, entendido essencialmente como um agir humano. Destaca-se a categoria “trabalho” como categoria central desse agir, já que permite uma apropriação dos conceitos e dos nexos básicos para compreender as relações sociais e, portanto, as complexificações inerentes ao processo de objetivação. Posteriormente, abordamos as características gerais e específicas da atividade, especialmente na concepção histórico-cultural. O conceito de atividade a partir de Leóntiev é central para os estudos do desenvolvimento do psiquismo a partir da perspectiva histórico-cultural, assim, o conceito de atividade, longe de ser concebido de maneira reduzida, apresenta-se como vital no processo de apropriação do mundo, na reprodução e produção dos sujeitos singulares e da sociedade como um todo.

Essa argumentação e essa perspectiva permitiram articular a atividade humana, o agir humano intencional, na qual a linguagem é um elemento fundamental para apresentar a relação entre pensamento e palavra. Vygotski estuda os desdobramentos da linguagem, do pensamento, da palavra para compreender o desenvolvimento, o comportamento e a personalidade do ser humano. Os saltos qualitativos que esse autor realiza em relação a enfoques estáticos sobre o

funcionamento das estruturas e dos nexos da linguagem permitiram dinamizar a abordagem psicológica, integrada à concepção de totalidade, e, portanto, de historicidade.

No terceiro capítulo, “Narrativa e Educação”, buscamos entender a importância do ato de narrar a partir de Benjamin, para depois analisar o conceito de narrativa. Na sequência, analisamos como a narrativa vem sendo incorporada nas pesquisas e os estudos realizados na área educacional. Finalmente, identificamos os elementos e a função das narrativas, em especial as narrativas cotidianas e literárias em sua relação com a imaginação criadora.

O quarto capítulo “A narrativa na atividade de ensino da língua materna”, apresenta os dados coletados nas observações das atividades de ensino em três salas de aula da primeira série do ensino fundamental. Nessa empiria, recuperamos e expomos as diferentes atividades de ensino realizadas pelas professoras que permitiram compreender como as narrativas literárias se manifestaram. Ademais, analisamos as contribuições e complementos referentes ao tema a partir das entrevistas realizadas com as professoras da primeira série do Ensino Fundamental. De maneira geral, observaram-se as propostas e a realização das atividades de ensino das professoras que utilizaram as narrativas literárias (histórias, contos) e algumas manifestações das crianças em relação à atividade de ensino proposta, que incluem e expressam as sementes das narrativas literárias. Significa dizer que no desenvolvimento da criação infantil estão radicadas certas possibilidades criadoras.



Ainda que exaurindo imaginários jamais  
desvelarei a Origem. Contudo a minha alma  
se alimenta da Palavra.

**Bartolomeu Campos Queirós**



## **2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

### **2.1 Introdução**

Procuramos, no presente capítulo, explicar alguns aspectos relevantes da concepção teórico-metodológica que orientaram as discussões neste estudo. Definir as questões de método constitui-se para o pesquisador sempre um lugar central e decisivo em todo o seu processo investigativo. Interessa assinalar alguns pontos que se tornaram fundamentais nos diferentes momentos da elaboração e da exposição da tese. Por um lado, a singularidade expressa nas atividades de ensino da língua materna, nas primeiras séries, contém múltiplas mediações. As observações dessas unidades de análise – as narrativas nas atividades de ensino de língua materna – interpelaram, de forma contínua, a relação entre a teoria e o método. Por outro lado, as categorias analíticas – as narrativas cotidianas e literárias – foram tomando formas concretas no processo da observação e da análise dos dados, mostrando a dinâmica e a complicada articulação entre a teoria e a empiria, entre a prática e a procura de referências teóricas para explicar os fenômenos. Essas questões, entre outras, pretendemos explicitar neste capítulo.

### **2.2 Opção teórico-metodológica**

Para realizar uma aproximação teórica e metodológica com a finalidade de compreender os fenômenos sociais é necessário entender a complexidade da totalidade social. Do mesmo modo, o complexo educacional, com as especificidades que o identificam – suas dimensões, níveis, modalidades – forma parte desse contexto mais amplo e articula-se com outros complexos. A escolha de um recorte específico para a realização de um estudo sistemático e contínuo significa ter sempre presente que o objeto em questão está inserido em uma totalidade social. Sua riqueza está justamente em suas relações intrínsecas e naquelas que vão além de

seus próprios limites. Concordamos com as palavras de Serrão (2004, p. 17), quando enfatiza que

[...] conhecer é um movimento de idas e vindas, de continuidade e rupturas, de aproximações sucessivas do objeto que se pretende apreender. É um processo que requer a formulação de análises e sínteses de múltiplas relações, ainda que provisórias, dado o seu caráter histórico.

Nesse contexto, a concepção teórica não se separa de seu par, a prática. Por isso, o campo da empiria, o campo das mediações e do encontro de complexas contradições, será um elemento orientador para o estudo. Para que a teoria não seja uma abstração idealizada, torna-se imprescindível o diálogo com a realidade concreta (dados, fenômenos, acontecimentos).

Compreendemos que a questão metodológica está vinculada a uma concepção de realidade, de mundo, das relações sociais, e essa concepção constitui-se em uma mediação no processo de apreender e de desvelar os fenômenos. Por isso, tudo o que constitui teoria e método, as preocupações iniciais, as abstrações razoáveis, as observações na sala de aula, a relação que se estabeleceu com as professoras e os estudantes, a leitura dos suportes teóricos em relação à especificidade do tema, a leitura dos documentos, a realização das entrevistas, a análise dos dados e das informações que constituem o processo de conhecimento, tudo está orientado por uma concepção de realidade altamente complexa e contraditória.

Essa maneira de conhecer remete-nos a uma questão fundamental: “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1999, p. 40). Desse modo, as primeiras abstrações razoáveis manifestam (apropriadas no processo de conhecimento) um “caótico” movimento do objeto – a alfabetização, a leitura e a escrita, as atividades de ensino da língua materna, as narrativas, apresentavam-se indiferenciadas. Dizer que “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do

pensamento” (MARX, 1999, p. 40) implica percorrer esse constante diálogo entre a teoria e a empiria e, ainda, reconhecer que muitos momentos únicos, precisos e preciosos, que a prática coloca, escapam pelas limitações do tema, das análises e das circunstâncias.

Na mesma linha de pensamento, Moraes (2000, p. 36) assinala que “O que caracteriza o conhecimento dialético [...] é primeiramente o fato de que o concreto não é de acesso direto a qualquer tipo de intuição intelectual ou de experiência imediata, que intuiria ou tomaria o objeto em seu ser, dado imediato”. Dessa forma, a riqueza da empiria oferece uma multiplicidade de dados que, orientados pela teoria, vão adquirindo outros sentidos. Acreditamos que nessa relação estabelece-se a superação da mera descrição para compreender de forma mais apurada os fenômenos que acontecem na sala de aula, especificamente as atividades de ensino nas aulas de língua materna. As construções das categorias de análise encontram-se nas idas e voltas desse processo e elas surgem e estão no real. É justamente no real que elas podem ser compreendidas, já que é o lugar de sua gênese e sua existência. Não por acaso, Marx (1999, p. 44) afirmou que as categorias “[...] exprimem portanto formas de modo de ser, determinações da existência”.

Quando Bakhtin (*apud* JAKOBSON, 2002, p. 10)<sup>12</sup> descreve a relação com o objeto de estudo, explica que: “Nada lhe parece acabado; todo problema permanece aberto, sem fornecer a mínima alusão a uma solução definitiva”. Essa solução não definitiva remete-nos a uma concepção de real e, portanto, da história, em que as diferentes mediações sociais se apresentam. Na preocupação pela apreensão da realidade, está implícito o campo das mediações, a possibilidade de conhecer o objeto real e sua modificação.

Dentro dessa concepção teórico-metodológica, considerando as particularidades do objeto de estudo, a presente pesquisa utilizou alguns instrumentos e técnicas tradicionalmente associadas à etnografia: a observação, os registros, e as entrevistas. Esses instrumentos foram considerados fundamentais

---

<sup>12</sup> Jakobson (2002, p.10) comenta que “Dostoievski é o herói preferido de Bakhtin e a maneira como ele o define caracteriza, ao mesmo tempo e da forma mais justa, sua própria metodologia científica”.

para a indagação, explicitação e compreensão do campo empírico. Nessa perspectiva, no processo de indagação não se priorizou nem se procurou estandardizar ou padronizar a realidade. A esse respeito, Eisner (2002, p. 197) assinala que os pesquisadores que estudam as escolas ou as salas de aula

[...] e se ocupam desse ofício chamado trabalho de campo, farão as coisas procurando o sentido, segundo o problema de interesse, o talento que possuem e o contexto em que trabalham.

O autor acrescenta que os pesquisadores devem ajustar a direção da ação com base “[...] na aparição de condições não previstas” (EISNER, 2002, p. 198), sendo a flexibilidade, o ajuste e a interação as três marcas do método qualitativo<sup>13</sup>.

Cabe destacar que isso (a flexibilidade, o ajuste e a interação) não significa, necessariamente, falta de rigor com as unidades de análise; ao contrário, como assinalamos, a posição que se defende neste estudo é que, na dinâmica da empiria, a relação com a prática, as mediações e as contradições fazem parte do trabalho de campo. Significa, entre outras coisas, que as múltiplas questões e desdobramentos vão colocando novas perguntas, vão apresentando elementos não considerados *a priori*, que permitem — justamente pelo diálogo com a teoria e com a experiência, que se vai consolidando — ajustar, revisar e afinar o objeto de estudo.

Em outras palavras, o processo de conhecimento exigiu uma constante articulação e diálogo da empiria com a teoria, com o objetivo de oferecer e proporcionar aproximações cada vez mais significativas. Não pretendemos (nem poderíamos) realizar generalizações a partir de algumas regularidades ou descontinuidades encontradas nas observações da pesquisa. Ao contrário, entendemos que podem constituir-se apenas como tendências possíveis para pensar as atividades de ensino da língua materna, para pensar as narrativas no contexto educacional, não simplesmente como um “recurso” ou um meio. E, centrados a partir do recorte realizado, dialogar com algumas perspectivas que apresentam as

---

<sup>13</sup> Cf. ANDRÉ (1995). A autora realiza no capítulo I uma interessante síntese em relação às raízes históricas e os fundamentos da abordagem qualitativa, marcando, entre outros aspectos, a superação dos debates entre o qualitativo e o quantitativo, e o cuidado de não utilizar o termo “pesquisa qualitativa” de forma genérica e extensiva.

narrativas como uma opção relevante para ponderar o ensino e a organização curricular nas escolas.

### **2.2.1 Configuração do objeto de estudo**

As preocupações, as perguntas e as dúvidas em relação à educação e à linguagem que configuraram o objeto deste estudo surgiram, em parte, de nossa experiência como formadora de professores no curso de Pedagogia. Essa compreensão vai ao encontro das palavras de Minayo (1994, p. 17), quando explica que a construção do problema a investigar tem a ver com a vida prática. A autora aponta que

[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Nesse entendimento, o processo de pesquisa não se separa das inquietudes de nossa prática docente. A gênese deste estudo encontra-se no cerne de nossa atividade de ensino. E, em um *post festum* da pesquisa, o nosso retorno às aulas, outras formas e compreensões complementarão a nossa experiência como professora no Curso de Pedagogia. Assim, a pesquisa e o ensino são as duas faces do processo de conhecimento, que em sua unidade expressam a sua autonomia e sua dependência.

Em síntese, podemos dizer que, no desempenho de nossa prática docente na Universidade Federal do Amazonas, percebemos a falta de um maior aprofundamento – tanto dos estudantes que ingressavam na prática docente, quanto daqueles que já atuavam como professores, mas procuravam um maior suporte teórico no curso – acerca de concepções sobre alfabetização, leitura, escrita e, principalmente, sobre uma concepção de linguagem que pudesse subsidiar o ensino, prática e teoricamente. Em muitas ocasiões, percebíamos que o entendimento dos estudantes sobre a alfabetização estava restrito apenas à preocupação de ensinar o

código escrito – o ensino das letras, das palavras e frases, sem uma visão mais ampla e abrangente de linguagem e de seus desdobramentos.

Portanto, realizar um processo de investigação como complemento da docência tem o intuito de aprofundar e avançar no conhecimento e na compreensão dos problemas surgidos da prática. É mediante a pesquisa que os processos de aproximação, inserção, compreensão e reconstrução da realidade podem objetivar-se. Parafraseando Minayo (1994, p. 19), se quisermos trilhar a carreira de pesquisador, torna-se necessário aprofundar um conjunto de proposições logicamente relacionadas. Segundo a autora,

[...] a teoria busca uma ordem, uma sistemática, uma organização do pensamento, sua articulação com o real concreto, e uma tentativa de ser compreendida pelos membros de uma comunidade que segue o mesmo caminho de reflexão e ação.

Também as palavras de Sforni (2004, p. 9) complementam essa argumentação, quando explicita que uma pesquisa procura a “cientificidade em meio às “paixões”, e constitui-se em atividade quando

[...] motivos profissionais e pessoais estão mobilizados para o mesmo fim. Mesmo constituindo-se em um trabalho científico a pesquisa, na condição de atividade, não exclui o aspecto emocional. As intenções são, explícita ou implicitamente, movidas por insatisfações e ideais, sentimentos que transitam do pessimismo ao otimismo e que, não raro, escapam à racionalidade. Uma pesquisa é justamente a busca da racionalidade no trato dos fenômenos, a procura da cientificidade em meio às paixões, ainda que movida por elas.

Nessa articulação de motivos e sentidos, tornou-se imprescindível realizar recortes. Os fenômenos sociais estão inseridos em uma totalidade complexa e é nela que surge a necessidade de realizar recortes para poder compreender, em aproximações sucessivas, o que acontece além do fenômeno que se apresenta. Por isso, concordamos com Moraes (2000, p. 23) quando salienta que afirmar a realidade como totalidade não significa compreendê-la como uma unidade indiferenciada, na qual os momentos particulares são suprimidos ou os fenômenos

concretos desaparecem, nem tampouco compreendê-la como uma somatória das partes ou um conjunto de todas suas partes. Conhecer não denota “todos os fatos”, senão que, a partir da dinâmica processual do real, o objeto inserido na realidade pode tornar-se compreensível ou não.

Precisamente no escopo dessa questão, o presente estudo está delimitado na área da educação, especificamente nas atividades de ensino da língua materna. Portanto, a partir dessa delimitação, é necessário um diálogo com as áreas da didática, com a psicologia e com as ciências da linguagem. E, apesar dessa delimitação, reconhecemos que o objeto em si abrange e abre possibilidade para uma interface com outras áreas de conhecimento.

Essa demarcação da área da educação remete-nos a um lugar específico no qual o objeto de estudo foi se concretizando: a escola. Essa instituição social é um lugar, entre tantos outros, em que a transmissão e a socialização do conhecimento acontece. Mas ela é um *locus* privilegiado para a transmissão, de forma sistematizada e organizada, do saber historicamente acumulado.

O ensino é um aspecto da educação, do processo do fenômeno educacional e da institucionalização do pedagógico mediado pela escola. É uma atividade intencional; por isso, *ensinar alguma coisa* implica necessariamente colocar finalidades. Admitindo a diversidade e as múltiplas dimensões que fazem da sala de aula um lugar intricado, nela [...] “se coloca em jogo um complexo processo de mediações orientadas a imprimir explícita ou implicitamente algum tipo de racionalidade às práticas que se geram no interior da sala de aula”. (EDELSTEIN, 2002, p. 468) <sup>14</sup>

Ainda Edelstein, ao referir-se ao ensino, às políticas de escolarização e à construção didática, acrescenta que as práticas de ensino são

[...] práticas sociais, historicamente determinadas, que se geram em tempos e em espaço concretos. Que dão lugar a uma atividade intencional que ativa um complexo processo de mediações, imprimindo explícita e implicitamente algum tipo de racionalidade às práticas que acontecem na instituição escolar, em particular, na sala de aula. Intencionalidade que pode adotar forma de prescrição

---

<sup>14</sup> A tradução das referências em espanhol da presente pesquisa são de responsabilidade da autora.

inalterável ou de alternativas possíveis segundo as modalidades de relação sujeito-objeto que se proponham. (EDELSTEIN, 2005, p. 1)

A autora esclarece que o ensino, enquanto prática social, responde a necessidades, funções e determinações que vão além das intencionalidades individuais. Sob esta perspectiva, compreendemos o caráter histórico desse ato educativo: ele transcende a sala de aula, desvelando a complexidade dessa prática social. A sala de aula é um lugar que potencializa a riqueza das mediações e é uma fonte fundamental para a revisão e reflexão a respeito da educação em geral; é a “coluna vertebral”, o eixo que sustenta o complexo educacional, porque nela se realizam as sínteses necessárias de toda prática concreta<sup>15</sup>.

Torriglia (2005), ao referir-se às práticas da escola, assinala que elas são realidades interconectadas, estruturadas, dinâmicas e, portanto, complexas e contraditórias, transcendendo, em muito, os muros escolares e seu universo imediato. Desse modo, aponta que pensar as práticas educacionais e a escola implica também pensar as políticas, em seus vários níveis, que orientam e definem sua ação cotidiana.

Abordando o processo educativo em geral e a educação escolar, Duarte (2004, p 51 e 52) explica que a formação do indivíduo

[...] é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explanações orais etc. No caso específico da educação escolar, trata-se de um processo educativo direto e intencional, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> O interessante nessa questão é que quando se estuda a sala de aula (ou qualquer objeto), quando se realizam as primeiras aproximações, acontece a apropriação, em um primeiro momento, dessa “síntese”, porque, na verdade, “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações” (MARX, 1999, p. 38), mas, essa síntese somente é apreendida depois que as mediações e as contradições surgem (são capturadas pelo pensamento) e mostram o caminho de retorno que configurou as determinações “ocultas” na síntese.

<sup>16</sup> Sobre a intencionalidade da educação Cf também : SAVIANI (1991, 1991) ; DUARTE (2001).

Nessa linha de pensamento, Moura (1998) considera a atividade de ensino como unidade de trabalho do professor, pois acredita que nessa realização o professor coloca-se na sua totalidade. Assim, o ensino é o principal objeto do professor. Nessa direção, o autor denomina de *atividade orientadora de ensino* aquela atividade “que se estrutura de modo a permitir que sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema” (MOURA, 2001, p. 155).

Segundo Moura (2001), esse é o lugar de aprendizagem que a escola tem que criar, um ambiente onde se constrói significado no qual, os sujeitos, ao interagirem, mediados pelo conteúdo, fazem-no a partir de referenciais próprios, nos quais estão estabelecidos as suas necessidades e motivos, o que requer do professor a criação de situações que possibilitem partilhar significados.

Essa atividade orientadora “define os elementos essenciais da ação educativa e respeita a dinâmica das interações que nem sempre chegam a resultados esperados pelo professor.” (MOURA, 2001, p.155). O autor aponta que o professor estabelece objetivos, ações e escolhe os instrumentos do ensino, mas não detém todo o processo, “[...] justamente porque aceita que os sujeitos em interação partilhem significados que se modifiquem diante do objeto de conhecimento em discussão”. Ele explicita que:

[...] Todo este movimento de construção de significados, em diferentes espaços de que fazem parte os sujeitos, são responsáveis pela formação integral. A língua materna, os costumes e, de modo geral, a cultura do sujeito são fruto das múltiplas relações que estabelecem no seu meio. No entanto, elegemos um espaço para o que consideramos como mais relevante a ser aprendido: a sala de aula. Nosso esforço tem sido no sentido de fazer deste espaço um lugar onde o ensino e as aprendizagens sejam significativas (MOURA, 2001, p. 155)

Na atividade do ensino definem-se as ações, as formas e procedimentos para transmitir-se o conhecimento, escolhe-se entre alternativas e antecipa-se no planejamento uma aula “possível”. Essa atividade acontece na sala de aula, na qual transitam também elementos que a configuram, desde uma organização burocrática que normatiza e prescreve, que mantém vínculos hierarquizados, até esses

momentos singulares, caracterizados pela simultaneidade, a imediatez e uma forte dose de implicação pessoal. (EDELSTEIN; CORIA, 1995)

À luz das considerações acima, o recorte da tese foram as narrativas nas atividades de ensino da língua materna como singularidade que encontra o seu sentido em uma concepção de linguagem e de atividade humana. No contexto do ensino língua materna centralizamos nosso foco de observação e análise em duas categorias, as narrativas cotidianas e literárias. Para compreender as narrativas canônicas e não-canônicas nas atividades, as unidades de análise priorizadas no campo empírico foram: uma escola, a primeira série do Ensino Fundamental, as professoras e os estudantes.

No contexto dessas delimitações, o objetivo da tese privilegiou estudar e compreender como as narrativas cotidianas e literárias – orais e escritas – se manifestaram nas atividades de ensino da língua materna na primeira série do Ensino Fundamental. Cabe destacar que, em um primeiro momento, no início da pesquisa, pensávamos sobre uma “falta”, sobre uma ausência das narrativas, em especial das narrativas não-canônicas, no ensino da língua materna. No percurso das observações e das leituras que proporcionaram outras mediações e compreensões sobre as atividades desenvolvidas pelas professoras, constatamos que, contrariamente ao que supúnhamos, as narrativas não-canônicas (literárias) estavam presentes. Verificamos que o nó não se encontrava na ausência, mas sim em uma “secundarização”, um ofuscamento na utilização das narrativas não-canônicas nas atividades de ensino.

Assim, nesse processo de conhecimento do objeto, as premissas iniciais sobre as narrativas na atividade de ensino e sobre a ausência das narrativas não- canônicas no ensino da língua materna começaram a configurar-se de outra forma. No movimento do real, na sua lógica, a “caótica” e necessária apresentação dessas categorias (inseridas no ensino de língua materna e em uma concepção de linguagem) começaram a oferecer uma compreensão mais apurada. Como destacamos, essa riqueza teórico-metodológica é a relação entre a teoria e a empiria,

porque a apropriação do real pelos processos do conhecimento (pelo pensamento) não encontra outra maneira senão no cerne dessa articulação.

Podemos, assim, afirmar que nosso objeto “explodiu” nesse movimento de mão dupla: a compreensão das mediações, das descontinuidades e rupturas que a empiria mostrava, e a procura da teoria que permitia compreender as contradições que o fenômeno manifestava. Assim, as narrativas nas atividades de ensino da língua materna revelaram muito além daquelas primeiras impressões, intuições, abstrações razoáveis.

Com esse entendimento, o pressuposto deste estudo era que, nas aulas de língua materna, as narrativas cotidianas e literárias estão presentes no ensino da língua materna, mas no desenvolvimento das atividades de ensino as narrativas literárias apresentam-se subsumidas à didática. Essa questão nos levou a pensar, por um lado, em uma ‘didatização’ dessas narrativas e, por outro, a uma preocupação derivada do mesmo fato: essa subsunção não permite exprimir os elementos potencializadores que as narrativas literárias produzem, como, por exemplo, o desenvolvimento da imaginação criadora, a palavra poética, metafórica, entre outros aspectos. Perguntamo-nos: no momento em que se “didatiza” o trabalho com as narrativas literárias, elas não ficam no plano da cotidianidade? Como compreender essa linha tênue entre a necessidade do ensino (o campo da didática) e o resgate e a potencialização das narrativas não-canônicas, sem que a didática perca o seu sentido de mediar os processos de ensino e de aprendizagem, e sem que as narrativas não-canônicas percam os elementos potencializadores nelas contidos?

Com essa idéia, vale a pena uma importante ressalva. Considerar, como vimos, as narrativas (cotidianas e literárias) inseridas em um contexto do ensino da língua materna e de uma concepção de linguagem significa entendê-las como mediadoras de finalidades muito mais amplas, quer dizer, as narrativas não são fins em si mesmas; por conseqüência, ambas as narrativas não são categorias isoladas, senão que compõem o campo das mediações que define essas áreas do conhecimento.

Entretanto, ainda que as narrativas cotidianas se inter-relacionem com as narrativas literárias e cada uma delas contém suas especificidades, consideramos que no campo do ensino da língua materna torna-se necessário considerar as diferenças entre elas. Não se trata de hierarquias em suas estruturas nem funcionamento, pois ambas constituem o fenômeno da linguagem; trata-se de que, na educação escolar e sistematizada, em especial nas atividades do ensino da língua materna, as narrativas literárias têm que superar o plano da cotidianidade, possibilitando saltos qualitativos que favoreçam a ampliação da linguagem e dos processos de imaginação criadora.

Decorrente desse pressuposto e dessa compreensão sobre a relação entre ambas as narrativas, defendemos a tese de que as narrativas — cotidianas e literárias — são relevantes e fundamentais nas atividades de ensino da língua materna, mas as narrativas não-canônicas ou literárias potencializam aspectos e saltos qualitativos que permitem ir além do plano da cotidianidade, ampliando e estendendo as diversas possibilidades do trabalho com a palavra e o desenvolvimento da capacidade criadora (imaginação e fantasia), entre outras questões.

No Capítulo 4 do presente estudo explicita-se com maior detalhe o significado da categoria narrativa, as distintas perspectivas e os diferentes campos e áreas que a estudam. No entanto, torna-se necessário destacar, ainda que brevemente, a denominação e o uso da categoria narrativa cotidiana e literária (não-canônica e canônica).

Neste estudo, estará incorporada dentro da categoria literária a história, contos tradicionais (contos de fadas, contos populares, mitos, lendas), histórias contemporâneas (através do suporte livro ou filme), palavra poética, etc. E dentro das narrativas canônicas ou cotidianas, consideramos os relatos das professoras e dos estudantes.

Em relação às histórias, não existe uma única definição, são muitas as acepções que poderemos percorrer, mas uma longa discussão sobre “o que é uma história” foge do objetivo desta tese. Assim, utiliza-se a palavra “história” no presente estudo para falar tanto do conto cuidadosamente preparado por um

narrador experiente, nesse caso, pelas professoras, quanto de um relato oral e/ou escrito realizado pelas crianças. Dessa forma, os contos são histórias e elas podem ser contadas em formas de contos, tradicionais ou não, com alguns elementos de lendas, de ficção e de experiências.

A partir dessas questões, registram-se os momentos em que as professoras e os estudantes utilizaram ou narraram histórias na sala de aula, com auxílio de um livro ou não, e igualmente quando se realizaram atividades de ensino utilizando a palavra poética. O que interessa e vale ressaltar é que tanto o registro oral como o escrito transformam-se pelo próprio movimento que constitui a linguagem e a função da narrativa, fornecendo possibilidades múltiplas de imaginação em uma experiência de aprendizagem.

No processo das observações e nas atividades registradas surgiram algumas subcategorias — narração, leitura, criação de histórias e palavra poética — que configuraram aproximações mais apuradas no movimento daquilo que denominamos narrativa não-canônica e canônica. Desse modo, e para fins deste estudo, abordamos duas modalidades de narrativa: uma é a ficcional, quando a professora utiliza ou narra histórias na sala de aula, com auxílio de um livro ou não, e outra, quando a atividade solicitada pela professora requer que os estudantes narrem os acontecimentos dentro e fora da escola.

Observou-se também o lugar e o tempo narrativo. Essa questão manifestou-se no transcurso das observações, quando percebemos que as narrativas possuíam um tempo e, portanto, um lugar nas atividades de ensino da língua materna. Similar idéia foi-se consolidando a partir do entendimento de que, ao contar-se uma história, surgia um tempo em que se compartilhavam muitos elementos, imagens, fantasia e imaginação criadora: um tempo partilhado, em um mesmo universo de prática e de linguagem. Como suporte a esses momentos, os recursos narrativos complementaram a manifestação desses encontros; por isso os denominamos de “recursos ou suportes das narrativas”: livros de histórias, fantoches, cenários para apresentação das histórias, vídeos, Cds, entre outros.

### 2.2.2 A pesquisa e as unidades de análise

Já afirmamos, a partir da perspectiva priorizada, que o campo empírico constitui-se pela constante articulação com os aspectos teóricos, os referenciais que orientam, questionam e problematizam o objeto a ser pesquisado. No próprio movimento das observações realizadas na escola, os dados e as informações que foram surgindo mostraram e explicitaram com maior clareza as múltiplas particularidades de aspectos dessa prática específica: a sala de aula (professoras e estudantes e as atividades de ensino de língua materna).

Assinalamos que o *locus* da pesquisa de campo desenvolveu-se em uma única escola da rede pública federal<sup>17</sup>, em três turmas da primeira série do Ensino Fundamental. A instituição educacional escolhida inclui propostas e abordagens experimentais e tem como um de seus propósitos desenvolver práticas em função de uma melhor qualidade de ensino. As professoras destinadas a essas turmas, especificamente as da primeira série (turmas selecionadas para observação), foram algumas efetivadas no sistema federal de ensino e outras eram (no momento desta investigação) professoras substitutas.

Não podemos deixar de mencionar também que, por ter esse caráter – sistema federal –, é uma instituição aberta à pesquisa, aos estágios e a outras práticas. Outro fator que também nos levou a ter essa escola como *locus* de investigação foi que essa instituição trabalha com um regime seriado e possui em um único turno três turmas de primeira série com projetos pedagógicos diferenciados<sup>18</sup>. Esta diferença dos enfoques configurou um fator favorável à composição do *corpus* da tese.

---

<sup>17</sup> A escola a qual estamos nos referindo é o Colégio de Aplicação, inserido no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, localizada no município de Florianópolis. Optamos nesta pesquisa por nomearmos o mínimo possível a escola para podermos lidar mais livremente com os dados coletados ao longo do texto.

<sup>18</sup> Os estudantes que ingressam nas turmas A (1ª a 4ª) têm um projeto voltado para “socioconstrutivismo” – termo denominado pelas professoras responsáveis pelo projeto. As turmas B não possuem um projeto definido, desse modo, os estudantes que ingressam nessas turmas estão sob a orientação que cada professor responsável segue. E as que ingressam nas turmas C (1ª a 4ª)

A escola é uma unidade educacional que atende ao Ensino Fundamental e Médio e os alunos ingressam por sorteio. Dessa forma, as crianças são provenientes de diferentes meios socioeconômicos e culturais. Nas turmas encontram-se crianças com universos culturais diversificados: algumas têm acesso a livros, teatro, cinema, entre outros aspectos, e para outras o acesso a esses meios culturais acontece somente através da instituição escolar.

Na Agenda Escolar (2001), salienta-se que a filosofia norteadora da ação pedagógica tem sua origem e seu fim na prática social concreta. Ou, melhor dizendo, o contexto histórico-social no qual vivem professores e estudantes constitui um dos fundamentos do trabalho dessa escola<sup>19</sup>.

Em relação à estrutura física, a escola possui uma biblioteca setorial, subordinada à Biblioteca Universitária, que tem a finalidade de atuar como “[...] órgão auxiliar e complementar da Escola, facilitando aos usuários o acesso ao material bibliográfico e às informações relevantes para as suas necessidades de pesquisas” (AGENDA ESCOLAR, 2001). Assim, as crianças das respectivas turmas são cadastradas e podem retirar livros semanalmente. Seu acervo “[...] é constituído de livros de consulta, livro-texto, literatura infanto-juvenil, novelas, clássicos, romances, revistas, dicionários, enciclopédias, mapas, Atlas, etc...” (AGENDA ESCOLAR, 2001).

Também conta com seis salas de aula destinadas às primeiras e às segundas séries (seis turmas no turno vespertino: três primeiras e três segundas séries), e

---

recebem orientação da “Pedagogia de Projetos”. Optamos por não discutir as orientações pedagógicas de cada série, pois temos clareza de que essa discussão conduziria a um outro estudo.

<sup>19</sup> O documento ainda assinala que: A ação pedagógica tem, pois, como objetivo, a superação do estágio de senso comum e a passagem para a consciência crítica. Isto significa a passagem da ingenuidade e da desorganização de conhecimentos para sua sistematização. Para isso, os programas e os currículos serão articulados com a prática social, ou seja, terão na prática social seu ponto de partida e seu ponto de chegada. A problematização desta prática exigirá a apropriação de conhecimentos reais, que contribuem efetivamente para que o educando seja capaz de questionar, avaliar e compreender melhor a realidade, atuando criticamente sobre ela com vistas à sua transformação. Entende o Colégio que somente calcando sua filosofia na prática social poderá formar um homem livre, consciente, comprometido com a promoção de mudanças sociais concretas. (AGENDA ESCOLAR, 2001, p.6)

terceiras e quartas séries (seis turmas no turno matutino: três terceiras e três quartas). Cada turma comporta vinte e cinco alunos. Conta também com uma sala de informática, auditório, pátio, parque, quadra de esporte, campo de futebol, área verde ao redor de toda a escola, ateliê de arte, sala de dança e outros espaços mais.

Assim, uma parte da coleta de dados (observação das aulas) foi realizada no período de abril a dezembro de 2003, perfazendo um total de 260 horas de observação de campo<sup>20</sup>. Nesse tempo, obtivemos uma quantidade de dados que permitiram uma densa descrição das atividades realizadas na sala de aula que tinham relação com o objeto de estudo. Embora tenha sido coletada uma grande quantidade de dados nesse momento, os recortes posteriores definiram uma seleção mais detalhada. Assim, e a partir das atividades selecionadas durante esse tempo, registramos os procedimentos didáticos adotados, algumas ações, interações, falas das crianças e das professoras (alguns diálogos ocorridos durante as atividades desenvolvidas), e também algumas produções das crianças (uma amostragem). Essas observações possibilitaram estruturar um quadro aproximativo da realidade estudada que, junto com outros aspectos, constituíram a nossa análise.

Esse primeiro exercício de observação das atividades em sala de aula permitiu uma reflexão constante sobre os procedimentos, pois cada observação suscitava novas questões que não estavam contempladas, mas que foram configurando o processo da investigação. Mas também se tornaram necessários uma vigilância e um cuidado para detectar e escolher o que poderia constituir parte das anotações de campo, levando em conta os objetivos e aquilo que, embora pudesse estar inserido na situação da sala de aula, abria outros caminhos e até outras pesquisas. A observação da realidade é muito rica e oferece múltiplas questões; desse modo, nesse tipo de abordagem é necessário apreciar e regular os momentos

---

<sup>20</sup> O documento para começar o trâmite de aprovação de nossa entrada na escola para pesquisar foi entregue em fevereiro de 2003. Somente obtivemos resposta para iniciar a pesquisa após o início das aulas, em março de 2003. Vale ressaltar que o início do primeiro semestre de 2003 com as crianças ocorreu dia 06 de março. Dia 19 de julho, ocorreram as férias, e o segundo semestre começou em 04 de agosto, encerrando dia 19 de dezembro de 2003. Nossa estada na escola ocorreu efetivamente de abril a dezembro de 2003.

específicos, sem com isso descuidar dessa “totalidade da sala de aula” que contextualiza o fenômeno priorizado.

O exercício da observação possibilita ao pesquisador ir ao encontro do seu objeto de estudo, buscando conhecer os elementos necessários para a sua maior compreensão. Concordando com Serrão (2004, p. 36), podemos dizer que observar é “[...] aprender a ver, aprender a direcionar a atenção, aprender a educar os sentidos, principalmente o olhar e a escuta, exercitando os processos de análise e síntese dos dados obtidos [...]”. A observação depende, segundo Evertson e Green (1989, p. 306), da disparidade de propósitos, de finalidades, que fazem a diferença nas estratégias de observação, nos níveis de sistematização e nos níveis de formalização. Assim, assinalam os autores, o objetivo da observação influi no que se observa, em como se observa, a quem se observa, o momento, o lugar e os registros que se realizam, e as teorias, crenças e experiências prévias de quem observa. Tudo isto constitui um marco de referência do observador e incide nas decisões pelas quais se opta.

Desse modo, em um sentido genérico, na observação da ambiência educacional intervêm múltiplos aspectos. Embora a observação seja um ato cotidiano, quando ela é utilizada para responder perguntas, para indagar sobre um aspecto da realidade, ela deve ser sistemática e elaborada. Nas palavras de Evertson e Green (1989, p. 308), a observação

[...] constitui um processo consciente com o intuito de que outras pessoas possam avaliar sua adequação e compreender o processo. As observações utilizadas para os processos de pesquisa e de tomada de decisões explícitas em meios educacionais são mais formais e exteriorizadas que a observação que se realiza na vida cotidiana.

Assim, a observação é parte de um método e de marcos teóricos que orientam o que se observará e o porquê dessa observação. Portanto, o início das observações foi parte do “caos” assinalado e, na medida em que se avançava no processo, elas foram sendo selecionadas e refletindo as decisões necessárias. Os primeiros dados obtidos apresentaram-se amplos e desarticulados, mas, no processo

de leituras e compreensão dos momentos observados, procuramos escolher os mais significativos.

Como parte da observação, e antes do ingresso na sala de aula, realizaram-se os contatos com as pessoas da coordenação da área do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries), que indicaram os caminhos necessários para cumprir a permanência necessária para pesquisar na escola. Após a aprovação do colegiado da escola, permanecemos um tempo reconhecendo o lugar físico da instituição e os docentes, como também realizamos leituras de alguns documentos, como, por exemplo, projetos e relatórios de anos anteriores, que permitiram conhecer a história da escola e como foram se engendrando os respectivos projetos pedagógicos que cada turma tem. Participamos de algumas reuniões com o corpo docente, nas quais fomos apresentadas como pesquisadora, e nas quais mencionamos a intenção e os objetivos da pesquisa. Com essa intenção, os registros realizados a partir das observações foram considerados como documentos, como fontes que, em diferentes momentos da leitura, e dependendo dos avanços teóricos, permitiram a construção das categorias mencionadas

Considerando as particularidades do objeto em questão, delimitamos o campo empírico a três salas de aula da primeira série do Ensino Fundamental de uma escola pertencente a uma universidade pública federal. A relação entre objeto e sujeitos, entre os dados surgidos do fenômeno, desde o início, expressaram movimentos e mediações, mas enriqueceram-se e tornaram-se inteligíveis no processo de análise com o avanço das leituras teóricas que assinalaram novos conhecimentos, colocando dúvidas, re-orientando e enriquecendo as análises. Nesse sentido, o recuo, as continuidades e as rupturas foram parte do trabalho de pesquisa, permitindo reconhecer limitações e afunilar a compreensão das categorias analíticas para melhor compreender o objeto de estudo.

Essa situação remete-nos a Edelstein e Aguiar (2003, p. 11), quando explicam que um enfoque progressivo requer de uma articulação permanente entre a teoria e a prática, realizando cuidados com o trabalho de análise para

[...] validar de maneira permanente todas as instâncias de triangulação (teórica, metodológica e dos sujeitos envolvidos), certeza de que não se trata de realizar generalizações, ao contrário, [se trata] de preservar as diferenças e descobrir as recorrências que permitam avançar na geração de categorias analíticas. Enfim, a intencionalidade é a de conseguir a compreensão possível do tema, a partir do caso, sem explicações totalizadoras.

Assim, os registros e os dados surgidos das observações, submetidos ao processo de análise, deram conteúdo, deram respostas a algumas questões e abriram outras novas em relação ao objeto. Chizzotti (1991, p. 81) pontua que é no campo empírico “[...] onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas, ou grupos envolvidos na pesquisa”. Um dos instrumentos da investigação utilizados nas observações foi o “diário de campo”, que denominamos de registros, realizados em um caderno, contendo a descrição das atividades propostas pelos professores às crianças. Nesse registro escrito foram contempladas as idas e voltas que o movimento da prática manifesta. Os tempos das atividades, as decisões e os recuos, as intervenções, a dinâmica dos vínculos estabelecidos, os conteúdos explícitos e implícitos, enfim, em um curto tempo cronológico aconteceram múltiplas situações que dizem sobre a prática docente e a relação entre o ensino e a aprendizagem.

Além da articulação com a teoria, outro aspecto importante, que aprimorou as categorias analíticas, foi a triangulação com novas informações que surgiram por meio das entrevistas. Após um ano de observação das salas de aula, e compreendendo as diversas etapas da pesquisa e a interação com os sujeitos, realizaram-se entrevistas com as professoras da primeira série. Foram realizadas seis entrevistas<sup>21</sup>. Elas aconteceram com o objetivo de obter algumas informações

---

<sup>21</sup> Foram realizadas entrevistas com seis professoras (as primeiras três eram as professoras das salas de aula. A quarta professora foi incluída porque, durante o processo de investigação, uma das professoras aposentou-se e, portanto, houve o ingresso de uma outra professora – consideramos necessário dar continuidade à observação de suas aulas. A quinta entrevistada foi a professora que trabalhava com a disciplina Práticas de Linguagem em outro turno (matutino) e como no início de nossa investigação considerávamos importante registrar as diversas atividades com a linguagem,

importantes em relação ao tema, além de complementar e refinar muitos aspectos que, nas observações, estavam tênues. Também a triangulação dos dados coletados nas observações de sala de aula e as informações obtidas com as entrevistas permitiu uma compreensão mais apurada e possibilitou resgatar outros aportes não percebidos nas observações.

Logo, com mais dados e informações surgidos das entrevistas, com uma leitura mais analítica dos registros e os aportes teóricos, as categorias narrativas canônicas e não-canônicas foram, no processo de análise e sistematização dos dados, adquirindo uma forma mais concreta e mais determinada. Outros materiais obtidos, como, por exemplo, os documentos, os projetos, relatórios e planos de ensino (Língua Portuguesa), e algumas produções das crianças constituíram-se também em fontes importantes de investigação.

---

essa professora foi considerada também como sujeito de nossa pesquisa. Outro sujeito foi a bibliotecária, pois pensávamos analisar as atividades realizadas por ela na biblioteca e que efetivam um trabalho com as narrativas literárias. As entrevistas, depois de transcritas, foram enviadas a cada uma das professoras para que pudessem realizar as observações necessárias e, em caso de considerar pertinente, complementar com algumas informações que faltaram. Cabe destacar ainda que, com o recorte priorizado, consolidaram-se tão somente os dados das quatro professoras (“regentes”) das salas de primeiras série. Temos clareza de que a quantidade de dados e a riqueza de material poderão constituir material para futuras pesquisas.

Quando vier a Primavera,  
Se eu já estiver morto,  
As flores florirão da mesma maneira  
E as árvores não serão menos verdes que na Primavera  
passada.  
A realidade não precisa de mim.

Sinto uma alegria enorme  
Ao pensar que a minha morte não tem importância nenhuma

Se soubesse que amanhã morria  
E a Primavera era depois de amanhã,  
Morreria contente, porque ela era depois de amanhã.  
Se esse é o seu tempo, quando havia ela de vir senão no seu  
tempo?

Gosto que tudo seja real e que tudo esteja certo;  
E gosto porque assim seria, mesmo que eu não gostasse.  
Por isso, se morrer agora, morro contente,  
Porque tudo é real e tudo está certo.

Podem rezar latim sobre o meu caixão, se quiserem.  
Se quiserem, podem dançar e cantar à roda dele.  
Não tenho preferências para quando já não puder ter  
preferências.  
O que for, quando for, é que será o que é.

**Alberto Caeiro**



### 3. A ATIVIDADE COMO AGIR HUMANO INTENCIONAL

#### 3.1 Introdução

A exposição do presente capítulo visa a destacar, ainda que de forma sintética, o conceito de atividade humana como um agir intencional. Para tal fim, em um primeiro momento, desenvolvemos algumas idéias fundamentadas em György Lukács e Alieksei Leóntiev, que compreendem a constituição do ser social, da consciência, dos processos de objetivação, da linguagem, a partir de uma perspectiva histórica e materialista. O entendimento do ser social, ser que é constituído também por suas bases inorgânica e orgânica, permite, na perspectiva histórica e com todas as mediações próprias desse processo, apreender a configuração da consciência como parte inseparável do ser social e da linguagem. O pensamento é o reflexo consciente da realidade, assinala Leóntiev, e essa premissa ontológica torna-se possível em decorrência do processo de objetivações com que homens e mulheres *conscientes* concretizam as relações, os objetos materiais e simbólicos do mundo circundante e o mundo possível de ser conhecido e incorporado. As constantes interações objetivas são a característica do ser social e de sua atividade vital consciente, orientada para um fim, isto é, o trabalho<sup>22</sup>.

A consciência como forma superior da psique e especificidade humana, surgida no processo do trabalho social e que pressupõe linguagem, é de vital importância para a psicologia e outras áreas do conhecimento como, no caso

---

<sup>22</sup> Cabe destacar que estamos referindo-nos ao trabalho em seu sentido amplo, e dessa forma, como uma atividade humana. Leóntiev define o trabalho como uma *atividade humana fundamental*. Lukács o define *como a célula geradora de vida social*. Marx, como uma *atividade vital consciente*. Importante destacar, ainda, que o trabalho, essa atividade vital e fundamental, apresenta formas e características específicas em cada época e momento histórico, determinadas pelas relações de produção e reprodução econômicas. Embora reconheçamos os incipientes e desafiantes debates sobre a relação, compreensão e diferenças entre a categoria *trabalho* e a *atividade humana*, não aprofundaremos neste item essa discussão. Esse tema compõe os debates e discussões do programa de estudos do “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica – GEPAPe”, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e às pesquisas de TORRIGLIA (2006).

específico deste estudo, a educação. Nessa perspectiva, em um segundo momento desenvolvemos alguns aspectos da categoria atividade.

Segundo Leóntiev (1983, p. 9), a idéia principal do estudo psicológico da atividade é que se procurem unidades de análise que considerem o reflexo psíquico não separado dos momentos indiretos que originam a atividade humana. A atividade é concebida como um processo que apresenta múltiplas e constantes transformações, seja na configuração dos nexos internos, seja nos desdobramentos que ela provoca. A apreensão dos conceitos básicos aporta subsídios no momento em que são pensadas, questionadas e problematizadas as atividades de ensino e as atividades de aprendizagem na escola.

Finalmente, concentramos a discussão nos processos de comunicação humana, considerando a linguagem como um dos elementos fundamentais na interação entre os seres humanos. Também nesse item procuramos adentrar nos nexos internos e nos desdobramentos da própria linguagem, do pensamento e da palavra, visando a uma posterior análise das narrativas e os debates que as envolvem no contexto do ensino da língua materna.

### **3.2 A complexidade do ser social e da atividade humana**

A produção e a reprodução da vida humana são categorias fundamentais para o entendimento do agir humano. Sem elas, seria impossível o processo histórico de objetivações mediante as quais os seres humanos transformam o mundo circundante e ao mesmo tempo transformam-se a si próprios. No constante metabolismo homem/mulher/natureza, o ser social procura satisfazer necessidades vitais para poder reproduzir a si mesmo e à sua própria espécie.

A constante produção e reprodução como ser social diferencia o ser humano dos animais e das outras formas de ser (inorgânica e orgânica). Lukács (1978, p. 3), ao referir-se à constituição do ser social, explica que não seríamos capazes de captar essa especificidade, se não compreendermos que o ser social só pode surgir e

desenvolver-se sobre a base de um ser orgânico, e este último se desenvolve sobre a base inorgânica. Nas próprias palavras do autor:

[...] no nascimento real de uma forma mais complexa, verifica-se sempre um salto; essa forma complexa é algo qualitativamente novo, cuja gênese não pode jamais ser simplesmente “deduzida” das formas mais simples. (LUKÁCS, 1978, p.3)<sup>23</sup> (aspas no original)

Quando o autor se refere a um salto, é importante esclarecer que não é um salto que possa ser compreendido no sentido antropomórfico. Ao contrário, é um salto que pode durar milhões de anos e tem muitas e diversas complicações. O que interessa entender, nesta complexidade, é que sempre essa forma “é algo qualitativamente novo”, um aperfeiçoamento da nova forma de ser<sup>24</sup>. Assim, as diferentes configurações do ser social — orgânica, inorgânica e social — contêm em si mesmas movimentos altamente complexos e diferenciados entre si<sup>25</sup>. Para que o trabalho possa nascer como categoria fundamental, como base dinâmica — estruturante — de um novo tipo de ser, é indispensável um determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica (LUKÁCS, 1978, p.3-4).

Leóntiev (1978, p. 262; 1969, p.61)<sup>26</sup> ressalta que, ao mesmo tempo em que o homem, no seu desenvolvimento, vai-se distanciando das leis biológicas e, portanto, da hereditariedade, elementos novos aparecem:

[...] Começavam a produzir-se, sob a influência do trabalho e da comunicação pela linguagem que ela suscitava, modificações da

---

<sup>23</sup> Cf. LUKÁCS (1978).

<sup>24</sup> “Para o autor, as diferentes formas do ser social são as formas inorgânica e orgânica, nas quais estão a base e a existência e, no desenvolvimento evolutivo, para uma forma cada vez mais social, não se eliminam nunca essas bases, pois elas são partes constitutivas” (TORRIGLIA, 1999, p. 36). Cf. HOLZ, H.; KOFLER; ABENDROTH. (1971).

<sup>25</sup> Lukács desenvolve, em seu capítulo “A Reprodução”, as diferenças e as relações entre a esfera biológica e a esfera social, entre o mundo animal e o mundo dos seres humanos. Cf. “Para uma ontologia do ser social”. Tradução Sergio Lessa Filho. Universidade Federal de Alagoas (1990), A partir do texto “La riproduzione”, segundo capítulo de “Per una Ontologia dell ‘Essere Sociale”, Roma: Riunit, 1981. (Cf. TORRIGLIA, 1999).

<sup>26</sup> Para este texto existe uma versão em espanhol, “El hombre y la cultura”. In: KOSIK, LEÓNTIEV, LURIA “El hombre nuevo”. Barcelona: Ediciones Martinez Roca. 1969. A versão em português: “O homem e a cultura”. In: LEÓNTIEV, Alieksei “O Desenvolvimento do psiquismo”, 1978.

constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem, em resumo, seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção.

Assim, a compreensão de que, desde o início da história humana, homens e mulheres, mediante o trabalho, realizam o metabolismo fundamental, o intercâmbio vital com a natureza<sup>27</sup>. É nesse sentido que Lukács (s/d) apresenta o trabalho como categoria central por considerá-lo como o fenômeno original e célula geradora da vida social, modelo da nova forma do ser em seu conjunto. Nessa relação os seres humanos colocam a natureza sob seu controle, de forma a criar as condições necessárias para a continuação de sua própria existência<sup>28</sup>. Leóntiev (1978, p. 264; 1969, p. 63), ao explicar a independência do ser sócio-histórico com a forma biológica, recupera a citação do biólogo russo Timiriazev, que expressa<sup>29</sup>:

A teoria da luta pela existência detém-se no limiar da história cultural. Toda atividade racional do homem *não é senão uma luta, a luta contra a luta da existência*, para que todas as pessoas da terra possam satisfazer as suas necessidades, para que não conheçam a indigência, nem a fome, nem a morte lenta.... (Reticências e grifo no original.)

Segundo Marx (1968), antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza<sup>30</sup>. Para controlar a natureza, a essência do trabalho consiste em ir além da fixação dos seres

---

<sup>27</sup> Leóntiev explica: “As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificam a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica” (LEÓNTIEV, 1978, p. 73).

<sup>28</sup> Leóntiev destaca: “O órgão principal da actividade do trabalho do homem, a sua mão, só pode atingir a sua perfeição graças ao próprio trabalho”. Dessa forma, Engels (*apud* LEÓNTIEV 1978, p. 70.) explica que “Só graças a ele [o trabalho] graças à adaptação a operações sempre novas... é que a mão do homem atingiu este alto grau de perfeição que pode fazer surgir o milagre dos quadros de Rafael, as estátuas de Thorwaldsen, a música de Paganini”. Cf. ENGELS, (1975, p.171)

<sup>29</sup> Segundo a citação de Leóntiev (1969, p. 63): Cf. Timiriazev, K.A. “El método histórico en Biología”. Obras escogidas, en 4 volumes. T. III. M. 1949.

<sup>30</sup> Engels enfatizou: “O trabalho criou o próprio homem. Ele criou também a consciência do homem” Cf. ENGELS (1975, p.171).

vivos na competição biológica com seu ambiente. À diferença dos animais, reforça Leóntiev (1978, p. 265; 1969, p. 64), essa fixação deu-se sob uma forma “absolutamente particular que somente aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*”. Essa forma de fixação e transmissão das aquisições da evolução acontece porque os homens têm uma capacidade criadora e produtiva: “É, antes de mais, o caso da atividade humana fundamental: o trabalho”

No mundo animal somente são desenvolvidas as capacidades de adaptação, que é limitada a seu ambiente, não ultrapassa os limites de sua espécie. Como afirma Leóntiev (1978, p. 99):

[...] O ouvido fonético criou-se no homem devido aos homens empregarem a palavra sonora, tal como o olho humano só começa a ver de modo diferente do olho grosseiro do animal na medida em que o objecto se torna para o homem um objecto *social*. (Grifos no original)

Na constituição do ser social e no nascimento do trabalho aparece algo fundamental: a consciência. O papel da consciência é fundante e traça uma fronteira que diferencia o ser de natureza orgânica do ser social. Ela tem um papel decisivo, tem um real poder no plano do ser. Na mesma linha de pensamento, Leóntiev (1978, p.89) destaca que a consciência humana não é uma coisa imutável, senão que: “Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer”.

O autor considera a consciência em seu devir e não em seu desenvolvimento, já que é determinada pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nessas relações. No mundo animal essa consciência sempre está limitada ao âmbito da reprodução biológica. Ao contrário, nos seres humanos, com a constituição do trabalho – e com a possibilidade de os homens colocarem finalidades e procurarem os meios na rede de nexos causais –, a consciência “ultrapassa a simples adaptação ao ambiente” (LUKÁCS, s/d, p.19). Entretanto, a

consciência ultrapassa a simples adaptação, porque a autonomia das séries causais infinitas da realidade tem um caráter limitado, já que é impossível a captação total da realidade. Ela sempre está circunscrita a um contexto e a um momento determinado (TORRIGLIA, 1999, p. 31).

Lembramos quando Marx (1994, p. 202) enfatizou que a mais fantástica abelha não tem semelhança nenhuma com o pior dos arquitetos, simplesmente porque este último tem a capacidade de imaginar, de antecipar aquilo que idealiza, e, sob condições objetivas, tem a possibilidade de efetivar as metas propostas. Sem a consciência isso seria impossível; por isso Marx expressa que o trabalho é uma atividade vital consciente<sup>31</sup>.

Nessa perspectiva, Leóntiev (1978, p. 90), também explica que a humanização acontece com uma mudança “[...] de tipo geral reflexo psíquico e do aparecimento de um tipo superior de psiquismo: a consciência [...]” O autor ressalta que:

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objectivas estáveis da realidade. (LEÓNTIEV, 1978, p. 69)

As transformações qualitativas dos processos psíquicos da consciência são entendidas pelo autor de forma ampla e não restrita. Assim, determinadas formas são específicas das condições sociais e das particularidades das relações de produção entre os homens e as mulheres, mas também existem mudanças de caráter geral da consciência humana engendradas pelas transformações do modo de vida..

As transformações das relações sociais também modificam a consciência humana – a percepção, a memória, o pensamento e a palavra –, fazem parte do

---

<sup>31</sup> Marx explica: “Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que êle figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No final do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; êle imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade” (MARX, 1994, p. 202)

contexto do desenvolvimento da história<sup>32</sup>. É inegável que toda atividade laborativa surge como solução de resposta à carência dos sujeitos. Não apenas a resposta, explica Lukács, (S/D) mas também a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade humana. Em outras palavras, o ser que trabalha – antecipa, coloca finalidades, escolhe entre alternativas, toma decisões – é um “ser que responde”, e o ato de responder é um elemento ontologicamente primário nesse complexo dinâmico.

O ser humano busca respostas porque é um ser carente (tem necessidades) e transforma essas carências em perguntas, generaliza e amplia constantemente o campo de possibilidades. A carência material, como motor do processo de reprodução individual ou social, põe efetivamente em movimento o complexo do trabalho; e todas as mediações existem ontologicamente apenas em função da sua satisfação. Poderíamos acrescentar que a articulação de perguntas e respostas seria impossível sem a consciência, ela guia as atividades. Portanto,

[...] o homem torna-se um ser que dá resposta precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, freqüentemente bastante articuladas [...]. (LUKÁCS, 1978, p.5)

Como já indicamos, por meio da atividade humana, o trabalho, altera-se a adaptação passiva do mundo circundante, porque esse mundo é transformado de maneira consciente e ativa. O ser humano é passivo e ativo, e coloca diante de si infinitas e constantes finalidades (agires intencionais). Assim, as possibilidades de sobrevivência e de entendimento do mundo se complexificam pelo contínuo desenvolvimento das organizações sociais. A produção dos bens materiais

---

<sup>32</sup> “[...] Mas, psicologicamente, o desenvolvimento da consciência não se reduz ao desenvolvimento do pensamento. A consciência tem as suas próprias características de conteúdo psicológico. [...] para descobrir estas características psicológicas da consciência, devemos absolutamente rejeitar as concepções metafísicas que isola a consciência da vida real [...]”. (LEÓNTIEV, 1978, p. 92)

acompanha o desenvolvimento da cultura: o conhecimento dos seres humanos e de seu mundo enriquece-se, como também se desenvolvem a ciência e a arte.

As mediações que se colocam para a satisfação das necessidades desenvolvem aptidões, “forças essenciais do homem”. Os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto da apropriação deste, a apropriação da realidade humana (MARX, 1968, p. 81-82).

Essa realidade humana é o mundo da cultura e da sociedade; o agir humano não pode acontecer sem as posições teleológicas, os seres sociais projetam as intencionalidades, propósitos com determinadas finalidades; assim, “[...] os indivíduos modelam a realidade, reordenando as suas séries causais objetivas em função do seu objetivo pessoal, mas os efeitos das suas ações ultrapassam as intenções iniciais [...]” (TERTULIAN, 1996, p. 11). Nessa interação múltipla resultam novas objetividades que, necessariamente, ultrapassam as vontades individuais.

Segundo Torriglia (1999, p. 25), a atividade teleológica é uma das características fundamentais do trabalho, e aparece ao mesmo tempo com ele mediante o surgimento do ser humano na história: a natureza inorgânica e orgânica não conhece o processo teleológico. A teleologia é posta pelos seres humanos conscientes em uma realidade com múltiplos nexos de redes causais. Colocar finalidades é um ato objetivo e são os sujeitos individuais que exteriorizam os seus fins no campo da objetividade social.

Na mesma linha de argumentação, Medeiros (2005, p. 17) explica que:

A transformação de um resultado ideal (uma cadeira planejada) num resultado concreto (uma cadeira real, exatamente como a planejada) – i.é., a objetivação de um produto ideal – é usualmente denominado “pôr teleológico do trabalho” (ou, simplesmente, trabalho) [...] (sem aspas no original)

O agir humano acontece no mundo objetivo, portanto, na práxis social: o movimento histórico do ser social. O processo de objetivações permite a satisfação

das necessidades e também a possibilidade de criar novas necessidades. O ser humano objetiva o mundo existente “fora” dele próprio para conhecê-lo, antecipá-lo e transformá-lo mediante uma atividade vital (o trabalho) orientado por finalidades.

É nesse mundo efetivo que se apresentam as múltiplas redes de causalidades e relações; é nele que os seres humanos deverão decidir entre diferentes alternativas oferecidas e onde as posições teleológicas adotadas deverão materializar essa eleição. Assim, Lukács (1978, p. 8) explica que “o trabalho é um ato consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios”.

Esse mundo objetivo expressa a história da natureza humana e suas transformações: “o mundo é quem entrega ao homem aquilo que é humano” (LEÓNTIEV, 1969, p. 67).

Mediante os atos de consciência é possível conhecer a realidade. A consciência como parte integradora do processo do trabalho permite um conhecimento do mundo objetivo e o conhecimento dos meios adequados para realizar uma aproximação e uma leitura também adequada dessa realidade. A apropriação da realidade por meio da consciência demarca uma separação entre objeto e sujeito; a separação tornada consciente entre sujeito e objeto é “um produto necessário do processo de trabalho e com isso, a base para o modo de existência especificamente humano” (LUKÁCS, s/d, p.20)<sup>33</sup>. Nesse modo especificamente humano, como veremos no item seguinte, a mediação da linguagem é fundamental.

Leóntiev (1969, p. 67), ao definir o processo de objetivação que, ao mesmo tempo é a formação das faculdades específicas do homem, explica que é um processo ativo no qual, na apropriação dos objetos e dos fenômenos, torna-se necessário desenvolver uma atividade que, de alguma forma, possa reproduzir as

---

<sup>33</sup> Cabe destacar que essa separação não implica uma “não-relação entre objeto e sujeito”. Bem destaca Serrão (2004, p. 142) que o homem se constitui como sujeito na relação com o objeto, e acrescenta: “[...] É sujeito porque necessitando produzir sua existência a realiza estabelecendo intencionalmente relações com outros seres humanos, produzindo instrumentos materiais e ideais que medeiam à relação entre si e a natureza material, da qual também é partícipe. Portanto, o ser humano, configurando-se dessa maneira com determinadas características, materiais e espirituais, produzidas pelas interações histórico-culturais estabelecidas, constitui-se como sujeito”. (SERRÃO, 2004, p. 142).

características essenciais da atividade [evolução] encarnada, acumulada no objeto. Esse processo de aprendizagem cria novas aptidões e novas funções psíquicas, é um “processo de reprodução nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEÓNTIEV, 1978, p. 270). É a genericidade representada em cada indivíduo, e a individualidade configurada na genericidade.

Neste ponto, convém retomar o que Leóntiev (1978, p 267)<sup>34</sup> afirma quando salienta a necessidade da aprendizagem do homem, pois o que a natureza lhe dá não é suficiente para viver em sociedade:

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes, que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (grifo e aspas no original em português.)

Desse modo, os seres humanos conscientes apropriam-se de uma realidade com múltiplas alternativas e mediante contínuos atos de decisão optam por aquela que consideram a mais adequada para a realização de seus fins. É assim que, partindo do ato elementar do trabalho, a vida social constitui-se por uma rede de objetivações que são cada vez mais complexas, e também as relações entre os seres humanos são mais articuladas. Isso ocorre pela contínua tensão dialética entre a atividade teleológica dos sujeitos individuais e a rede de determinações causais objetivas<sup>35</sup>.

Torriglia (1999, p. 33) explica que essa realidade passa a ser “reproduzida” na consciência e é uma nova forma de objetivação, mas não é a realidade. Acrescenta que esta dualidade, o *ser* e a *apropriação que o ser realiza* da realidade,

---

<sup>34</sup> Cf versão em espanhol (1969, p.66).

<sup>35</sup> Para ampliar este tema sobre a atividade teleológica e a rede de determinações causais objetivas, Cf. TORRIGLIA (1999).

[...] é um fato fundamentalmente do ser social. Para o autor [Lukács], esta dualidade permite a saída dos seres humanos do mundo animal. Esta distância é necessária para poder objetivar e apreender a realidade, e no processo de apropriação está a possibilidade do erro, no sentido em que esta mediação afasta e separa o objeto, e jamais são “cópias fotográficas mecanicamente fiéis da realidade” (sem grifos no original).

A consciência reflete a realidade e torna factível a possibilidade de modificá-la<sup>36</sup>. Segundo a autora, as leis da natureza não têm fins, somente os seres humanos singulares põem finalidades em uma realidade que tem a sua própria legalidade, e na qual é possível transformá-la. A intenção e o conhecimento se articulam mediante uma atividade que regula a relação teoria e práxis para efetivar uma meta.

A escolha dá-se entre diferentes alternativas, que surgem da apropriação do real e sua elaboração na consciência. Mas as alternativas devem identificar certas propriedades do objeto para que se tornem adequadas ou inadequadas à atividade pretendida. A essência ontológica da alternativa está em transformar em realidade concreta aquilo que está com possibilidade de ser outra coisa (LUKÁCS, s/d, p. 25)<sup>37</sup>.

Leóntiev (1978, p. 92) assinala que uma das principais modificações da consciência - que se produz no desenvolvimento da história - é a forma de reflexo psíquico; o autor explica que na passagem à humanidade residia o fato de

[...] a realidade se mostrar ao homem na estabilidade objectiva das suas propriedades, na sua autonomia, na sua independência para com a relação subjectiva que o homem mantém com ela e para com as necessidades efectivas deste último, de qualquer maneira, ela “apresenta-se” a ele, como se diz correctamente [...].

Todo reflexo psíquico, acrescenta Leóntiev (1978, p. 93), resulta de uma relação e de uma interação entre os sujeitos (entendido como *complexo* por Lukács),

<sup>36</sup> Essa possibilidade é denominada por Lukács de *dynamis*.

<sup>37</sup> “Por isso esse caráter cognitivo primário das alternativas do trabalho é um fato insuprimível, é exatamente o ontológico ser-precisamente-assim do trabalho; que pode ser reconhecido no plano ontológico, inteiramente independente das formas de consciência nas quais ele se realizou originalmente e talvez até por muito tempo depois [...]” (LUKÁCS, s/d p. 32).

altamente organizado, e a realidade material que o circunda, o mundo objetivo. Assim, a estrutura da consciência, os órgãos deste reflexo “são ao mesmo tempo os órgãos desta interação, os órgãos da atividade vital”. Desse modo, o reflexo não pode ser isolado da vida, fora da atividade do sujeito. É inerente a seu *ser assim*, é a “relação do sujeito com o objecto refletido, do seu sentido vital para o sujeito” (Leóntiev, 1978, p.93). O autor explica que na consciência, a imagem do mundo não se confunde com aquilo que o sujeito vive, e acrescenta que,

[...] o reflexo é como “presente” ao sujeito. Isso significa que quando tenho consciência de um livro, por exemplo, ou muito simplesmente consciência do meu próprio pensamento a ele respeitante, o livro não se confunde na minha consciência com o sentimento que tenho dele, tal como o pensamento deste livro não se confunde com o sentimento que tenho dele. (LEÓNTIEV, 1978, p. 69 – Aspas no original).

Cabe lembrar que a compreensão histórica da consciência parte dos fenômenos da vida, característicos da interação real que existe entre o sujeito real e o mundo circundante, em toda objetividade e independentemente das suas relações, ligações e propriedades. Por isso, Leóntiev (1978, p. 97) destaca tão enfaticamente que “a consciência humana está regularmente ligada à estrutura da actividade humana”, e ela não poderia ter outra estrutura isolada das condições sociais e das relações de produção e reprodução que surgem dessa relação.

Enfim, estamos afirmando que o trabalho, em seu sentido amplo, é uma atividade vital e fundamental para a produção e reprodução da vida e que a consciência e a atividade humana constituem um âmago inseparável para a existência do ser social. O agir humano não pode ser concebido de maneira estática, ele é o próprio processo histórico. É nessa perspectiva que a concepção histórico-cultural considera e compreende — em sua estrutura geral ou específica — a atividade humana.

A atividade humana, a atividade vital, o trabalho, é um complexo complicado, uma categoria histórica e, portanto, dinâmica. Ela não só se transforma

com o suceder da história e das relações sociais, senão que também seu caráter mediador amplia e complexifica todos os outros aspectos do ser social.

### 3.2.1 As bases psicológicas da atividade humana

A consciência humana, como assinalamos, “está regularmente ligada à estrutura da actividade humana” (LEÓNTIEV, 1978, p. 97)<sup>38</sup>, e não poderia ter outra estrutura isolada das condições sociais e das relações de produção e reprodução que dessa relação surge. Continuando com similar perspectiva analítica, neste item interessa compreender, a partir da base conceitual da psicologia, o desenvolvimento da atividade, seus motivos e seus meios, elementos imprescindíveis para satisfazer, transformar as necessidades humanas e engendrar novas necessidades.

Desse modo, a compreensão que Leóntiev tem da atividade a partir da análise psicológica está inserida na totalidade da atividade humana. Assim, ele explica,

[...] não consiste em extrair desta os elementos psíquicos para estudá-los à parte, mas em introduzir na psicologia unidades de análise que portem em si mesmas o reflexo psíquico na sua indissociabilidade com elementos da atividade humana que o engendram e são mediatizados por ele. [...] (LEÓNTIEV, 1978, p. 11).

Para Leóntiev (1983, p. 8), a atividade concreta, a consciência humana, e a personalidade são categorias que procuram explicar a construção de um “sistema não contraditório da psicologia, como ciência concreta, sobre a gênese, funcionamento e estrutura do reflexo psíquico da realidade que mediatiza a vida dos indivíduos”.

Essa argumentação é importante e fundamental para entender o caráter dialético das análises realizadas pelo autor – e da abordagem histórico-cultural –, no

---

<sup>38</sup> Lembremos que, para Leóntiev (1978, p. 11), a consciência não é um campo contemplado pelo sujeito no qual se projetam as suas imagens e os seus conceitos, ao contrário, é “um movimento interno particular engendrado pelo movimento da atividade humana”. O desenvolvimento da personalidade está relacionado ao desenvolvimento da própria atividade humana.

qual “a atividade como um todo não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades” (LEÓNTIEV, 1988, p. 63). Dependendo dos estágios, algumas atividades são principais e de maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outras são menos relevantes. Desse modo, o autor assinala que o desenvolvimento psíquico tem que ser compreendido em relação à atividade principal e não à atividade em geral.

Vejam melhor este conceito de atividade. Leóntiev (1983, p. 82) explica que a idéia de atividade como método na psicologia científica do homem foi elaborada nos primeiros trabalhos de Vygotski, estudando os conceitos de instrumento, objetivo, operações instrumentais e, depois, o conceito de motivo, “esfera motivacional da consciência”. Um tempo depois, foi que Leóntiev realizou trabalhos descrevendo a atividade humana e a consciência individual, e embora o alto grau de abstração dessas definições, ele as considerou importantes como ponto de partida para pesquisas futuras.

Ao desenvolver e aprofundar as características da atividade geral, Leóntiev afirmou que nela sempre estão presentes as atividades específicas, e cada uma delas responde a determinada necessidade do sujeito, orientada em direção de um objeto que pode satisfazer essa necessidade e uma vez satisfeita desaparece e se reproduz novamente. São muitos e distintos tipos concretos de atividade que se diferenciam entre si (sua forma, as vias de realização, tensão emocional, mecanismos fisiológicos, etc), mas a mais importante para Leóntiev é o objeto da atividade. O objeto outorga determinada direção à atividade, sendo seu motivo real, que sempre responde a uma necessidade.

Em termos mais diretos, a atividade não pode existir sem motivo, e as ações mediante as quais se realiza (a atividade) são seus componentes fundamentais, afirma o autor. Desse modo, as ações são processos que se subordinam à representação do resultado, quer dizer, “processo subordinado a um objetivo consciente”.

Temos, assim, uma dupla relação: motivo-atividade e objetivo-ação. Mas essas relações não são lineares nem absolutas. As ações realizadoras das atividades

são estimuladas por seu motivo, mas estão orientadas em direção ao objetivo. As ações não são elementos separados que se incorporam às atividades; elas existem em forma de ações ou grupos de ações (atividade didática em ações de aprendizagens). A atividade se “esvaziaria” sem a ação. É a ação o conteúdo que lhe outorga a sua existência. Mas a ação e a atividade constituem realidades que não coincidem entre si. Vejamos esse paradoxo. Segundo Leóntiev (1983, p.85), uma mesma ação tem a capacidade de formar parte de diferentes atividades, “pode passar de uma atividade a outra, revelando sua própria independência relativa”; da mesma forma, “um mesmo motivo pode concretizar-se em distintos objetivos e pode gerar distintas ações”.

Nessa perspectiva, a atividade se realiza mediante um conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais que podem ser subtraídos de um objetivo geral, e esse objetivo geral é realizado por um motivo consciente que se transforma (justamente por seu caráter consciente) em um motivo-objetivo.

Também ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, Leóntiev aponta que há uma relação particular entre atividade e ação, e esta última pode ser transformada em uma atividade. Ao ser substituído o motivo da atividade, ele ressalta: “pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade”. Nesse movimento, altamente importante, surgem as atividades e as novas relações com a realidade.

Esse processo é considerado pelo autor como “a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro” (LEÓNTIEV, 1988, p. 69)<sup>39</sup>. Assim, apresenta essa distinção explicando: “Um ato ou ação é um processo

---

<sup>39</sup> Para o autor, a atividade principal, é a atividade “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes no processo psíquico e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEÓNTIEV, 1988, p. 65). Também: “[...] não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEÓNTIEV, 1988, p. 122).

cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte [...]” (LEÓNTIEV, 1988, p. 68). Nessa perspectiva, somente o objetivo de uma ação não estimula o agir. Para que isso aconteça, para que a ação se efetive, é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito em sua relação com o motivo dessa atividade. O motivo é a necessidade de alguma coisa. Essa relação com o motivo é refletida pelo sujeito na “forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo”, sendo o objeto de uma ação “nada mais que seu alvo direto reconhecido”.

Para entender a relação entre motivo e atividade, Leóntiev (1988, p. 70-71) estuda a gênese dos motivos — dois tipos de motivos, os compreensíveis e os eficazes —, e a partir dessa compreensão analisa como a transição dos motivos cria outra atividade principal. Ele define os motivos compreensíveis como aqueles que existem na consciência, mas não são a “razão de ser”, e assinala que somente os motivos compreensíveis se tornam eficazes em certas condições, e, nesse movimento os novos motivos surgem e, conseqüentemente, os novos tipos de atividade. Poderíamos perguntar se o motivo eficaz tem a ver com o sentido da ação. A mudança de um tipo de motivo para outro, por exemplo, a transformação de um motivo compreensível para um motivo eficaz pode acontecer quando o resultado da ação “passa a ser mais significativo em certas condições, que o motivo que realmente a induziu”.

Nesse caso, para o autor, ocorre uma nova objetivação das necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto. Essa objetivação permite incorporar uma compreensão diferente que antes existia potencialmente, pois, em “certas condições”, o motivo se transforma e aquilo que não era tão compreensível, nessa mudança das condições passa a sê-lo.

Em relação a essas “certas condições”, o autor considera as condições históricas concretas que influenciam cada nova geração e conseqüentemente cada novo indivíduo, e destaca que o conteúdo das atividades construídas é aquele possível com as condições concretas de vida. Embora Leóntiev esteja se referindo aos estágios de desenvolvimento da psique infantil (um conteúdo preciso em sua

atividade principal, certa seqüência no tempo, bem como uma ligação estreita com a idade da criança), o que interessa é assinalar que

[...] embora notemos certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios concretos não é de forma alguma independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. Ao contrário, o conteúdo depende dessas condições. (LEÓNTIEV, 1988, p. 65).

São essas condições concretas no processo histórico que determinam qual atividade de uma criança é a mais importante em determinado estágio. Desse modo, não é a idade da criança que determina os estágios de desenvolvimento; ao contrário, ela depende de seu conteúdo e se “alteram *pari passu* com a mudança das condições históricas sociais”.

Não sem sentido, Leóntiev compreende que “durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (LEÓNTIEV, 1988, p. 59). É a própria vida da criança e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida que interessam e nesse contexto o desenvolvimento da atividade, seja essa atividade externa ou interna (ambas apresentam a mesma estrutura geral) ela depende de suas condições reais de vida.

Desse modo, os nexos internos e as relações que compõem a atividade — ação-operação, ação-atividade — não são momentos separados. Ao contrário, é no próprio movimento dos componentes da teoria da atividade que essas relações têm que ser compreendidas, como unidades ou como desdobramentos. A citação seguinte comporta esse movimento de momentos constitutivos da atividade. Nas palavras de Leóntiev (1983 p. 89):

A atividade comporta um processo que se caracteriza por apresentar transformações em sucessões constantes. A atividade pode perder seu motivo originário e então se transformar em uma ação, que realiza um tipo de relação completamente diferente em relação ao mundo. Ao contrário, uma ação pode adquirir uma força excitadora própria e converter-se em atividade específica,

finalmente, a ação pode transformar-se em procedimento para alcançar o objetivo, em uma operação, que coadjuva à realização de diferentes ações.

Torna-se indispensável, no ponto referente à mudança da atividade, indicar que o autor não considera todos os processos de atividades. Ele define esse conceito por apenas aqueles processos que tornam possíveis as relações do homem com o mundo satisfazendo uma necessidade especial. Insiste, por exemplo, que a recordação não é uma atividade, pois não realiza uma relação independente com o mundo e ela em si mesma não efetiva uma necessidade específica. E explicita ainda:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEÓNTIEV, 1988, p. 68).

Esse movimento é característico da história dos seres sociais e sua convivência na sociedade. Importante lembrar que o ser é um “ser que responde” e busca respostas, porque é um ser carente, que transforma essas carências em perguntas, generaliza e amplia o campo de possibilidades a partir da criação de novas necessidades. Mas as necessidades não são simplesmente satisfeitas pelos seres singulares; eles fazem parte do produto da atividade conjunta. O conjunto de finalidades singulares configura o ser genérico nas constantes relações de produção e reprodução da vida. A linguagem humana é um componente fundamental dessa relação e da atividade humana e individual. Os desdobramentos desse conceito, as mediações que a linguagem outorga para efetivar as atividades, as implicações no ato de comunicação dos homens entre si e consigo mesmo, são alguns dos aspectos que procuramos desenvolver e analisar no item seguinte.

### 3.3 Os processos de comunicação: a linguagem como mediadora da atividade humana

Afirmamos que, desde o início da história humana, homens e mulheres, mediante o trabalho, realizam o metabolismo fundamental, o intercâmbio vital com a natureza. Nesse intercâmbio com a natureza a linguagem se tornou fundamental para a comunicação. Heller (1991) assinala que o trabalho mais primitivo não pode ser efetuado sem informações lingüísticas, ordens e outros tipos de informações, o que não significa o trabalho como um pressuposto, senão como base ontológica que inclui e supõe a linguagem, isto é, sem mediação lingüística o trabalho não pode se desenvolver.

Marx e Engels (1996, p. 43) afirmaram:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens.

Também de acordo com Heller (1991, p. 240), a linguagem é “um movimento que o homem deve saber manipular do mesmo modo que outros tipos de movimento”. Um movimento interno e externo da vida material, e nesse sentido cabe o pensamento de Palangana (2000, p. 25), quando salienta que

[...] a linguagem se humaniza na produção material. À medida que ela se desmembra da atividade prática, as significações, abstraídas dos objetos na dinâmica social, vão sendo internalizadas. Aquilo que era movimento no trabalho torna-se substância da consciência.

Vale lembrar Engels, quando expressou que a fala surge com o trabalho, ou seja, quando homens e mulheres tiveram alguma coisa que dizer aos outros<sup>40</sup>. Esse “dizer algo” acontece em um ambiente jamais completamente desconhecido, onde o

---

<sup>40</sup> Cf. TORRIGLIA (1999).

contato recíproco produz formas particulares de comunicação. A produção e reprodução do novo, mediante o trabalho, apresenta na consciência conteúdos novos e múltiplos que exigem uma comunicação.

A produção da linguagem é uma característica fundamental dos seres sociais e, concomitantemente, ela possibilita a comunicação, na qual intervêm múltiplos aspectos; há uma intenção, uma finalidade que permite superar o mero “estoque” de palavras. Assim, as palavras configuram a expressão dos sentidos e da existência como portadoras de necessidades. Por isso, a linguagem permite aos seres sociais “dizer algo”; esse dizer é uma forma de nos comunicarmos com o mundo e com os outros “no mundo”. O contínuo processo de objetivação, de interiorização e exteriorização se potencializa pela mediação da linguagem.

Na mediação necessária dos processos de objetivação, a linguagem desempenha um papel decisivo. Papel importante, mas não significa que ela seja o “demiurgo do humano no homem”, como afirma Leóntiev. O mundo dos objetos se apresenta em contínuos desdobramentos e mediante a atividade humana, revela a sua significação social. Para Leóntiev (1978, p. 71), isso constitui “a base inicial sobre a qual se dá a aquisição da linguagem, a apropriação da comunicação verbal”.

A linguagem, aponta Leóntiev (1978, p. 85), é a “forma concreta sob a qual opera realmente a consciência da realidade circundante”. A linguagem como consciência da realidade prática, segundo o autor, é a “razão do porquê a consciência é inseparável da linguagem”, ou melhor, a linguagem é um dos elementos constitutivo da consciência, presente nas relações do pensamento. Nas suas palavras:

[...] como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da actividade humana, mas é igualmente “o ser falante” da coletividade (Marx); é apenas por isso que existe igualmente para o homem tomado individualmente (LEÓNTIEV, 1978, p. 85) (grifos no original).

Portanto, a linguagem somente pode ser compreendida em relação com a necessidade — nascida com o trabalho, produto da atividade humana —,

possibilitando as mais diferentes formas de comunicação. A necessidade de transmitir os pensamentos mediante um sistema de meios é inerente à existência. Por isso, homens e mulheres precisaram desde épocas remotas registrar, por meio de pictogramas, ideogramas, hieróglifos, desenhos – chegando, finalmente, a uma escrita fonográfica, buscando a representação dos sons na escrita com suporte de letras. Essas tentativas se realizaram em diferentes materiais e objetos: rochas, madeira, papiro, porcelana, entre outros suportes oriundos de culturas diversas.

Nessa necessidade de expressar sentimentos, emoções, o *ser social* apresenta um caráter universal. Poderíamos afirmar, como já mencionamos, que o processo de objetivação em que os homens e as mulheres representam o mundo e, ao mesmo tempo, se compreendem *dentro* do mundo, potencializa a criação, a necessidade de criar para transformar, a imaginação, a invenção, a antecipação, entre outros aspectos.

Na história social é fundamental reconhecer o valor extraordinário que a linguagem como mediação possibilitou à transmissão da experiência. Na passagem da consciência social para a consciência individual, a linguagem e a atividade humana coletiva têm papel relevante. Como assinalamos, o trabalho é uma atividade (vital) socialmente organizada e, nesse sentido, a linguagem torna-se uma necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual de homens e mulheres. É mediante a linguagem que os seres humanos podem compartilhar e transmitir às próximas gerações representações, conceitos, técnicas, experiências, histórias, entre outros aspectos.

Nessa direção, destaca Serrão (2004, p. 163) que a atividade vital e humana

[...] é um sistema de relações constituintes e constituidoras dos seres humanos, que possibilita o surgimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, dentre elas, a consubstanciação da experiência humana na forma de representações do mundo, fixado na linguagem e compartilhado socialmente – as significações. Estas significações, sendo apropriadas por gerações, vão se alterando conforme vão ocorrendo as transformações histórico-culturais ao longo da atividade vital humana e conforme os sentidos atribuídos pelo homem a esta atividade [...].

Também na mesma linha de pensamento, Bernardes (2006, p. 158) explica a idéia de linguagem como uma unidade molar. Nas suas palavras,

Como atividade, a linguagem deve ser entendida como uma unidade molar presente na organização das ações e operações do homem com a realidade objetiva. Como instrumento, identifica a presença de características essencialmente humanas por possibilitar ao homem apropriar-se das elaborações históricas e culturais da sociedade, humanizando o próprio homem e, ao mesmo tempo, transformando a sua própria constituição e conduta.

A identificação das características essencialmente humanas presentes nas ações e a unidade molar permitem a assimilação do mundo objetivo, das significações sociais expressadas pela linguagem. Nesse processo, os seres sociais outorgam um sentido próprio e pessoal às suas atividades, vinculado diretamente a sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos.

Os instrumentos que os homens e as mulheres utilizam para dominar a natureza e o próprio comportamento não “[...] surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizáveis que são a fonte do conhecimento humano” (LURIA, 1988, p. 26).

Nesse sentido, Freitas (2002, p. 99) destaca que Vygotski estava interessado em um modelo de produção do pensamento no qual a linguagem tem um lugar determinante, desempenhando funções específicas, sendo o mais importante elemento de mediação do comportamento humano.

No desenvolvimento da cultura, as mediações se tornaram cada vez mais complexas, e as formas mais diretas de referências desdobraram-se, surgindo no movimento da história distâncias cada vez maiores com a natureza e, portanto, com as relações de produção e as relações entre os homens. Com suas especificidades, a linguagem acompanha esse processo. Nessa direção, Leóntiev (1978, p. 86), ao destacar a relação e a ação sobre os outros sujeitos, explica que na condição do trabalho as ações dos homens têm “uma função imediatamente

produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação”.

Os homens estabelecem relações no processo de comunicação uns com os outros. E através das relações estabelecidas, das ações humanas, o trabalho e a comunicação formam um único processo. Para o autor, no desenvolvimento das relações sociais, as duas funções, produtiva e de comunicação, se separam, e é suficiente que “[...] a própria experiência sugira aos homens que em certas condições um movimento de trabalho não conduz, por uma razão ou outra, ao resultado prático esperado”. Os movimentos conservam sua forma no trabalho, mas perdem o contacto prático com o objeto e, “por conseqüência, perdem assim o esforço que os transforma verdadeiramente em movimentos de trabalho” (LEÓNTIEV, 1978, p. 86).

Nessa perda do contato prático, o autor localiza a separação dos movimentos: dos sons vocais que acompanhavam esses movimentos, distancia-se da tarefa de agir sobre o objeto, da ação do trabalho, e somente se conserva a ação de agir sobre os homens: a função de comunicação verbal. E continua explicando:

Por outras palavras, transformam-se em gestos. O gesto nada mais é que um movimento separado do seu resultado, isto é, um movimento que não se aplica ao objecto para o qual está orientado. Ao mesmo tempo, o papel principal na comunicação passa dos gestos aos sons da voz; assim aparece a linguagem sonora articulada.

Por conseqüência, enfatiza Leóntiev que a linguagem não desempenha apenas o papel de comunicação entre os homens, ela também é um meio entre os homens, uma forma de consciência e do pensamento não destacados ainda na produção material. Nesse processo, os fenômenos que surgem são expressos em palavras, mas para que isso possa ocorrer e refletir-se na linguagem esse fenômeno deve “tornar-se facto de consciência”. Nas próprias palavras do autor: “[...] a palavra e a linguagem se separam da actividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como facto de consciência, isto, é, como pensamento” (LEÓNTIEV, 1978, p. 86). Assim, os

homens, na atividade prática e por meio da linguagem, começaram a designar, antecipar, imaginar, escolher entre alternativas.

Vygotski (2001, p. 346) afirma que não é um simples pensamento mas toda a consciência em seu conjunto está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra. A palavra desempenha o papel central na consciência e não funções isoladas. Na consciência, a palavra é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana. Destaca o autor que:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKI, 2001a, p.346)

Adentrar ao mundo da palavra e do pensamento é adentrar ao mundo da linguagem. Compreender melhor as gêneses, os nexos, as estruturas e os desdobramentos que a linguagem contém é o interesse do próximo ponto.

### **3.3.1 O movimento da linguagem: gênese, relações, nexos e desdobramentos**

Nos itens anteriores vimos, ainda que brevemente, a constituição da especificidade humana e os aspectos e características que definem a existência social. Assim, destacamos o trabalho como uma atividade humana fundamental e o papel imprescindível do processo de objetivações dos homens com a natureza e com o mundo da cultura, as escolhas e as decisões necessárias para a apropriação dos elementos, dos meios adequados para efetivar a satisfação das necessidades. Nesse contexto, mostramos a importância da consciência, característica específica dos seres humanos, e como a mediação da linguagem, como instrumento e comunicação entre os seres humanos, é parte fundamental da vida e de sua produção e reprodução. De forma ampla, essa compreensão nos outorga um patamar fundamental para nos permitir adentrar em alguns aspectos psicológicos da linguagem abordados por Vygotski, cuja base e concepção marxista está não

somente em seu método de exposição senão que percorre todo o movimento de seus estudos.

Sendo assim, neste item interessa enfatizar as relações entre o pensamento e a linguagem, a palavra, com o intuito de compreender as narrativas, já que elas são linguagem, pensamento e palavras. Tornam-se indispensáveis também as argumentações mais detalhadas apresentadas por Vygotski que analisam o aspecto interior da linguagem, oculto à observação imediata. Ambos os aspectos são fundamentais para o trabalho com as narrativas, já que elas estão compostas por essas duas linguagens: interior e exterior.

Os processos e a complexidade das relações e dos nexos internos que articulam o pensamento e a palavra constituem um marco e um referencial necessário para realizar as análises sobre as narrativas em geral, e especificamente o foco deste estudo, as narrativas literárias à luz da atividade de ensino.

Para Vygotski (2001, p. 485), o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza humana e, nessa direção, o autor estabeleceu a relação da palavra com a realidade. Ele estudou experimentalmente a transição dialética da sensação para o pensamento, demonstrando que no pensamento a realidade está refletida de modo diferente do que o está na sensação. O traço distintivo fundamental da palavra é o reflexo generalizado da realidade.

Ao abordar esse aspecto, o autor trabalhou a natureza da palavra, cujo significado ultrapassa os limites do pensamento como tal e em toda a sua plenitude só pode ser estudada em composição com uma questão mais genérica: a da palavra e a da consciência. Segundo ele,

[...] se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza humana. (VIGOTSKI, 2001, p. 485)

Vygotski (2001, p. 395), ao elucidar a relação interior entre pensamento e palavra nos estágios mais primários do desenvolvimento filogenético e

ontogenético, destacou que as raízes do desenvolvimento do pensamento e da palavra – “período pré-histórico na existência do pensamento e da linguagem” – não revelam nenhuma relação e dependência definida. Desse modo, verifica-se que essas relações, “incógnitas para nós, não são uma grandeza primordial e dada antecipadamente, premissa, fundamento ou ponto de partida de todo um ulterior desenvolvimento”: eles surgem e se constituem para o autor no desenvolvimento histórico da consciência humana. Pelo anteriormente esboçado, a relação entre a palavra e o pensamento não se separa da historicidade e da materialidade das relações, por isso, são “um produto e não uma premissa do homem”.

Para ele, “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 396). Mas, continua o autor, a ausência de um vínculo inicial entre o pensamento e a palavra “não significa, de maneira nenhuma, que esse vínculo só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos de atividade de nossa consciência”.

Para explicar e analisar a relação entre pensamento e linguagem o autor adota o método de análise das unidades<sup>41</sup>. A partir dessa argumentação, ele assinala que as unidades não perdem as propriedades inerentes ao todo, e encerram em sua forma mais simples as propriedades da totalidade, nesse caso, o pensamento verbal como um todo. A forma mais simples dessa unidade que expressa a união entre o pensamento e a linguagem está contida no significado das palavras. Ela é a unidade entre ambos os processos.

Sendo assim, não se pode nem separar nem dizer que um representa mais que outro. Como indica o autor: “A palavra desprovida de significação não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (VYGOTSKI, 2001a, p 289).

---

<sup>41</sup> Vygotski (2001a, p. 288) fundamenta a razão pela qual prefere o método de análise das *unidades* e não um método de *decomposição em elementos*, por considerar que este último fecha o caminho para compreender as propriedades. E, ao contrário, as unidades, como produtos da análise, constituem os componentes primários não a respeito da generalidade do fenômeno a estudar, senão em relação com suas característica e propriedades concretas. .

Afirma ainda que o significado é a própria palavra vista em seu aspecto interior por isso é um fenômeno da linguagem<sup>42</sup>. E, do ponto de vista psicológico,

[...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKI, 2001a, p.289)

Enfim, se a palavra é generalização, esta é um fenômeno do pensamento na medida em que ele se relaciona e se materializa na palavra e vice-versa. É a unidade da palavra com o pensamento. Para Vygotski, isso que dizer que o significado da palavra é um fenômeno verbal e intelectual, dois âmbitos da vida psíquica. Assim, é no significado da palavra que pensamento e palavra se unem em um pensamento verbal.

Cabe destacar que um dos pontos fundamentais das pesquisas de Vygotski é que a natureza do significado se manifesta na generalização que constitui o conteúdo, o fundamento e a essência de cada palavra. Essa questão é de vital importância, pois se diferencia das correntes psicológicas associacionistas e estruturalistas. O autor critica, por um lado, o princípio da associação – que considerava o significado como uma associação entre a forma sonora da palavra e o seu conteúdo concreto: a palavra seria uma manifestação externa do pensamento, uma veste sem participação na vida interior. E critica também o princípio da estrutura – em que a palavra e o objeto que ela nomeia formam uma estrutura única, considerando a relação entre pensamento e linguagem como uma simples analogia que se reduz a um denominador estrutural<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Neste item estamos utilizando ambas as edições em português e em espanhol. De toda forma, cabe salientar que preferimos a tradução espanhola, que utiliza *linguagem* e não a tradução em português, da Editora Martins Fontes, que utiliza a palavra *discurso*.

<sup>43</sup> Cf. VIGOTSKI, (2001) para entender melhor a crítica a concepção associativa ou associacionista de linguagem e a psicologia estrutural.

Para ele, nenhuma dessas correntes captura a essência da palavra, seu elemento fundamental: a possibilidade de generalização nela contida, que a define como palavra e que, justamente por isso, é um modo de representação da realidade na consciência. Essas correntes também consideram a palavra e o significado fora do desenvolvimento, aspecto essencial para o autor, já que somente uma noção adequada da natureza psicológica da palavra pode nos levar a entender a possibilidade do desenvolvimento da palavra e do seu significado. Nessa perspectiva, os significados das palavras estabelecem uma dinâmica, se desenvolvem, se modificam, são inconstantes e variam. Poderíamos dizer que Vygotski outorgou historicidade às palavras e, portanto, aos conceitos, realizando uma ruptura com o caráter indiferenciado e universal estabelecido nos princípios de associação e estrutura.

O significado da palavra não é permanente. Ao contrário, as palavras evoluem e se modificam no processo do desenvolvimento da criança. Assim, a generalização está contida como “momento central” em qualquer palavra, já que qualquer palavra é uma generalização. E, salienta Vygotski (2001, p. 409), uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra.

Ao abordar a relação do pensamento e da palavra na consciência desenvolvida, Vygotski (2001, p. 409) destaca o movimento que existe entre ambas, e assim esclarece uma idéia central: a união entre pensamento e palavra não se dá entre coisas, senão em processo. Essa relação é o movimento do pensamento em direção à palavra e vice-versa.

E essa oscilação, à luz da análise psicológica, é considerada como um processo em desenvolvimento funcional. Esse vaivém não é etário, ele tem uma série de fases e estágios, e dessa forma, desde o pensamento até à palavra, tudo é desenvolvimento. Assim, o pensamento não se manifesta na palavra, senão que nela finaliza. Por isso, genialmente Vygotski fala de processo de formação (unidade do ser e do não-ser) do pensamento na palavra. Para melhor compreender essa aparente ambigüidade, ele explica:

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho [determinado], resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 409 – 410).

Por isso mesmo, torna-se necessário estudar as fases desse movimento, considerando a discriminação dos vários planos pelo qual passa o pensamento que se materializa na palavra. Sua análise o levou a diferenciar dois planos na própria linguagem: o aspecto interior da linguagem, o semântico, e o aspecto externo, o sonoro, fásico da linguagem. Embora distintos, cada um dos aspectos formam uma autêntica unidade sem perder suas especificidades (leis próprias de desenvolvimento e movimento), ou seja, existe uma independência na unidade. Essa afirmação torna-se pertinente já que a linguagem, segundo o autor, é uma unidade complexa e não-homogênea, e ambos os aspectos — semântico e fásico —, se manifestam a partir de toda uma série de fatos relativos ao campo do desenvolvimento verbal da criança.

Mesmo que esses aspectos não coincidam, ambos avançam em sentidos opostos no desenvolvimento verbal da criança: se analisa o aspecto fásico, a criança inicia da parte em direção ao todo, parte de uma palavra, depois une duas ou três, passa à frase simples e posteriormente, encadeia outras frases. Mas a primeira palavra da criança também representa, por seu significado, toda uma frase completa, quer dizer, uma oração de uma palavra, afirma Vygotski. Ainda a esse respeito, no aspecto semântico da linguagem a criança começa pelo todo, pela oração e depois passa a dominar as diferentes unidades, os significados das distintas palavras, podendo expressar uma oração de somente uma palavra.

Vemos assim que os aspectos semântico e fásico da linguagem não têm uma mesma linha evolutiva, mas o desenvolvimento de ambos é importante e fundamental para estabelecer a unidade interna. É o próprio movimento de cada um

e das complexas relações entre ambos que permite a evolução de um e de outro. As relações entre ambos conformam a unidade da linguagem, e suas diferenças permitem a constituição de suas relações. Na igualdade e na concordância, na coincidência de uma mesma linha, seria muito difícil estabelecer relações: “são impossíveis relações de uma mesma coisa” (Vygotski, 2001a, p. 298), existe muito mais uma contradição que mesmo uma concordância. É a diferenciação que constitui sua unidade

Nessa diferenciação, o pensamento reestrutura-se e modifica-se ao transformar-se em linguagem. Por essa razão, o pensamento não se expressa na palavra, senão que se realiza nela, e a palavra não é a expressão “pura” do pensamento: ele não pode usar a linguagem como uma veste pronta e acabada. Aqui está o segredo no qual o sentido contrário de ambos os aspectos da linguagem constitui a unidade, pois a linguagem verbal ou fásica não é um “puro” reflexo do pensamento, senão uma realização. A manifestação da palavra com sua sonoridade, sua exterioridade, expressa seu próprio movimento.

Cabe destacar que a constante relação que Vygotski realiza entre a gênese e a função da linguagem permite a compreensão do desenvolvimento da linguagem, seus nexos, seus desdobramentos e a possibilidade de entender a totalidade do fenômeno linguagem: consciência, pensamento, formas de expressar e comunicar os pensamentos, os significados e as partes constitutivas de sua funcionalidade.

Os estudos do autor mostraram que a evolução dos aspectos semântico e fásico da palavra também está presente em uma etapa mais tardia de desenvolvimento, na fase da idade escolar. Igualmente elas não coincidem com as estruturas sintáticas complexas, e essa falta de coincidência entre a gramática e a lógica no desenvolvimento da linguagem infantil não exclui a sua unidade. Ele localiza e destaca principalmente essa discrepância entre o sujeito e o predicado gramatical e psicológico. Mediante vários exemplos, assinala como numa frase complexa qualquer elemento da oração pode converter-se em predicado psicológico e assinala que: [...] “Em todos os terrenos – na fonética, na morfologia, no léxico e na semântica, até mesmo no ritmo, na métrica e na música – detrás das categorias

gramaticais ou formais se ocultam categorias psicológicas” (VYGOTSKI, 2001a, p. 300) Em alguns casos, se encobrem e em outros se separam.

Voltamos a salientar que a discrepância é fundamental para a manifestação do pensamento na palavra e para o passo da palavra ao pensamento, e pode se manifestar em várias questões da linguagem (número, gênero, pronome, entre outros)<sup>44</sup>. Assim, a falta de coincidência, a existência de uma linguagem interna que se encontra detrás das palavras, a independência da gramática do pensamento em relação à sintaxe das expressões verbais, não são aspectos estáticos e estão em contínuo movimento.

Mas se não coincidem, explica o autor, a expressão verbal plena não pode ser imediata, uma vez que as sintaxes semântica e a verbal não surgem simultânea e conjuntamente, mas pressupõem a transição e o movimento de uma para a outra. Para o autor, esse complexo processo de transição dos significados para os sons evolui e constitui uma das linhas fundamentais de desenvolvimento do pensamento verbal.

A diferenciação da linguagem em seus aspectos semântico e sonoro surge no processo de desenvolvimento. Vygotski (2001, p. 417) explicita que a criança deve

[...] diferenciar ambos os aspectos da linguagem, tomar consciência da sua diferença e da natureza de cada um deles para tornar possível aquele descenso pelos estágios que se pressupõe naturalmente no processo vivo da palavra conscientizada [...]

Vemos novamente neste ponto a importância do processo de objetivação, — mas especificamente ligado ao movimento da linguagem — e, portanto, de conscientização, que favorece o distanciamento entre ambos os aspectos da linguagem. Em um princípio se apresenta para a criança como aspectos sonoros e semânticos da palavra, como uma unidade direta e indiferenciada e não-consciente. Essa situação se modifica no processo de desenvolvimento da linguagem em que a criança começa a diferenciar-se e a se tornar consciente. A palavra e sua estrutura

---

<sup>44</sup> O autor coloca exemplos de gênero em diferentes traduções que facilitam compreender como “um detalhe gramatical pode alterar totalmente o significado daquilo que se diz” (VYGOTSKI, 2001a, p. 301).

fonética aparecem como parte integrante do objeto ou como “propriedade inerente de outras propriedades”, e essa espécie de “consciência da lingüística primitiva”, segundo Vygotski (2000), tem uma relação com a ausência de distância que favorece a fusão de ambos os planos: é uma unidade direta, não indiferenciada e não consciente.

A diferenciação cresce com a idade, com o desenvolvimento e a tomada de consciência dos significados das palavras, correspondendo à sua relação específica “os aspectos semânticos e fásico da linguagem e a sua via específica de transição do significado para o som” (VIGOTSKI, 2001, p. 419). Dessa forma, na comunicação da linguagem, em sua função comunicativa dos significados, esse processo de distanciamento, objetivação e de tomada de consciência dos significados, adquire um papel imprescindível.

Vimos que a relação entre o pensamento, linguagem, palavra, compõe contrariedades e linhas de desenvolvimento na linguagem em geral, e em particular, na linguagem das crianças a partir dos estudos específicos realizados por Vygotski. Os desdobramentos dos planos da linguagem, seus aspectos semântico e fásico, seus aspectos estruturais e funcionais ajudam a compreender a constituição complexa de certas regularidades entre a estrutura semântica da palavra e sua relação com os objetos e seus significados. Desse modo, verifica-se que a palavra na criança está unida ao objeto muito mais que nos adultos, ela é parte do objeto que se apresenta com um baixo grau de diferenciação: significado verbal e forma, significado e forma sonora da palavra.

No mesmo contexto desses desdobramentos e das relações entre o pensamento e a palavra, o autor vai se deter a explicar mais detalhadamente a linguagem interior. Não pretendemos esgotar a importante questão dessa linguagem; no entanto destacamos, ainda que brevemente, alguns elementos fundamentais com o intuito de elucidar relações naquilo que constitui o trabalho com as

narrativas, já que elas se manifestam no âmbito das linguagens: interior e exterior<sup>45</sup>

O autor diferencia as diversas interpretações sobre a linguagem interior, tais como linguagem interior como memória verbal, linguagem sem sons, e como uma explicação ampla na qual se incorporam diferentes aspectos. Para Vygotski (2001a, p. 306), a linguagem interior é

[...] uma formação especial quanto a sua natureza psicológica, uma forma especial de atividade verbal, com suas próprias características e que mantêm uma complexa relação com outras formas de atividade verbal [...].

Se por um lado há a existência de uma linguagem interior (com o pensamento, uma fala consigo mesmo), e, por outro lado, se evidencia uma outra linguagem, a exterior (com a palavra, uma fala para o outro), torna-se necessário conhecer as diferenças entre de uma e outra e esclarecer sua função específica. Por isso, essa diferença radical e fundamental entre as funções de uma e outra linguagem pode ter conseqüências na natureza estrutural de ambas as funções verbais, assevera o autor.

Importante esclarecer que não é a presença de vocalização ou a sua ausência que define e explica a natureza da linguagem interior; também não precede à linguagem externa nem a reproduz na memória. Vimos que a linguagem externa é o processo de transformação do pensamento em palavra, sua materialização e objetivação. A linguagem interior é um processo de sentido oposto, que vai de fora para dentro, um processo de “evaporação da linguagem em pensamento” (VYGOTSKI, 2001a, p. 307). Logo, a estrutura da linguagem interior distingue-se da estrutura da linguagem exterior.

A linguagem interior – área difícil de investigação da psicologia, segundo Vygotski – permaneceu quase inacessível a experimentos enquanto não se

---

<sup>45</sup> Para compreender diversas interpretações sobre o uso do termo “linguagem interior”, cf. VYGOTSKI, 2001a, p. 304;306.

conseguiu aplicar a ela o método genético, método que fez a diferença no estudo desse tipo de linguagem.

Ao estudar a linguagem interior, Vygotski reconhece a importância dos estudos de Piaget sobre a linguagem egocêntrica da criança. Não obstante, salienta o limite desse estudo pela razão de que Piaget não avançou no que estava implícito na linguagem egocêntrica: “sua semelhança genética e os seus vínculos com a linguagem interior” (VYGOTSKI, 2001a, p. 307). Conseqüentemente, para Vygotski, os estudos de Piaget foram insuficientes quanto aos aspectos funcionais, estruturais e genéticos dessa linguagem. Ao apontar os limites desses estudos, o autor avança colocando no centro das discussões as relações da linguagem egocêntrica com a linguagem interior.

É possível observar de forma clara sua posição em relação à linguagem egocêntrica e à linguagem interior, em especial sua compreensão de transição e de processo. Assim, o autor localiza a linguagem egocêntrica numa fase prévia (estágios anteriores) ao desenvolvimento da linguagem interior, e diferentemente do que pensava Piaget, não ocorre “a extinção da linguagem egocêntrica, mas a sua transição e transformação em linguagem interior” (VYGOTSKI, 2001a, p. 308). A gênese da linguagem egocêntrica, a linguagem consigo mesmo, surge da diferenciação da função social da linguagem para outros, uma individualização gradual baseada no caráter social interno da criança.

A linguagem egocêntrica não é simples: “[...] Tanto subjetivamente como objetivamente a linguagem egocêntrica é uma forma mista, transitória, entre a linguagem para outros e a linguagem para consigo mesmo [...]” (Vygotski, 2001a p. 319). Por um lado, é uma linguagem independente e especial a partir de sua estrutura psicológica, e por outro, a criança não toma consciência - como acontece na linguagem interior - e também não o diferencia da linguagem para os outros. De mesmo modo, não é uma linguagem social, mas acontece em situações nas quais seja possível a linguagem social.

Essa “fala consigo mesmo” evolui e acompanha a idade das crianças; seu destino é transformar-se em linguagem interna, mas se torna relevante insistir: não

se elimina, evolui e transforma-se. Nessa mudança fica evidenciado que a diminuição das manifestações externas da linguagem egocêntrica demonstra a abstração do aspecto sonoro da linguagem, característica principal da linguagem interior. Essa mudança também revela a diferenciação progressiva entre a linguagem egocêntrica e a comunicativa, a capacidade da criança para começar a imaginar as palavras e não somente pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra em vez de pronunciá-la. Por isso, os sintomas de progresso evolutivo representam para Vygotski (2001a, p. 313) “não o fim, senão o nascimento de uma nova forma de linguagem”.

Essa contradição entre o desaparecimento das manifestações externas da linguagem egocêntrica<sup>46</sup> e o incremento de suas particularidades internas permite o desenvolvimento das particularidades da centralidade da linguagem interior: a abstração do aspecto sonoro e a diferenciação da linguagem interna e externa. A linguagem interior é ausência de vocalização, ou seja, o desenvolvimento da linguagem egocêntrica produz a abstração da sonoridade, mas a linguagem interior não surge por essa característica, senão como uma “conseqüência de sua diferenciação funcional e estrutural com a linguagem externa, passando pela linguagem egocêntrica e desta para a linguagem interior” (VYGOTSKI, 2001a, p. 313).

Essa nova idéia sobre a estrutura e a função da linguagem egocêntrica permitiu, segundo o autor, reconstruir radicalmente a teoria da linguagem egocêntrica e penetrar a fundo na questão da natureza da linguagem interior (Vygotski, 2001a). Como já mencionamos, ela (linguagem interna) se distingue e se organiza a partir da linguagem externa, embora as duas linguagens – interior e exterior – constituam uma unidade dinâmica, em movimento e mudança de um plano a outro. “A peculiaridade primeira e fundamental da linguagem interior é a sua sintaxe absolutamente específica” (VYGOTSKI, 2001a, p. 320). Essa

---

<sup>46</sup> Vygotski assinala três particularidades da linguagem egocêntrica: vocalização, monólogo coletivo e ilusão de ser compreendido.

característica distintiva assinalada por Vygotski consiste na aparente fragmentação e abreviamento da linguagem interior em comparação com a linguagem exterior<sup>47</sup>.

Sempre incorporando a questão e as características da linguagem egocêntrica para compreender a natureza da linguagem interior, Vygotski (2001) assinala que a linguagem egocêntrica, na medida em que se desenvolve, revela uma tendência para a abreviação da frase e da oração, conservando o predicado e os termos integrantes da oração a eles vinculados, omitindo o sujeito e as palavras a ele vinculadas. Nesse sentido, ele afirma, “devemos supor a predicatividade pura e absoluta como forma sintática basilar da linguagem interior” (VYGOTSKI, 2001a, p.321).

Essa peculiaridade – a predicatividade – pode ser comparada com situações que se apresentam na linguagem exterior, pois a predicatividade pura surge na linguagem exterior em dois casos básicos: em uma situação de resposta ou em uma situação em que o sujeito do enunciado é conhecido antecipadamente pelos interlocutores. Simplificando ainda mais essa explicação, afirma que em uma resposta não há a necessidade de uma frase totalmente desenvolvida, ou melhor, uma oração completa. A resposta poderá ser apenas o predicado e a compreensão se dará, por exemplo, nas respostas como: sim, não, talvez, leu, fará, entre outras.

A resposta puramente predicativa só é compreensível “porque o seu sujeito – aquilo de que se fala na oração – é subentendido pelos interlocutores” (VYGOTSKI, 2001a, p. 321). Isso também acontece quando o interlocutor conhece o sujeito da expressão que se emite. Nesse caso, afirma o autor, a oração predicativa surgiu na linguagem viva porque os sujeitos e seus complementos são conhecidos pela situação em que se encontram os interlocutores.

Mas pode ocorrer também que essas expressões predicativas semelhantes podem ocasionem equívocos cômicos, mal-entendidos ou até mesmo todo tipo de

---

<sup>47</sup> O autor assinala que essa premissa não é nova. Ele mesmo ressalta: “Todos os que estudaram a linguagem interior até mesmo do ponto de vista behaviorista [...] abordaram essa peculiaridade como seu traço central e característico. [...] Mas [...] ninguém foi além de um estudo descritivo e constatatório dessa peculiaridade. E mais: ninguém empreendeu sequer uma análise descritiva desse fenômeno fundamental da linguagem interior, de sorte que toda uma variedade de fenômenos passíveis de fragmentação interna acabou amontoada em um novelo confuso, graças ao que, por sua manifestação externa, todos esses diferentes fenômenos se expressam na fragmentação da linguagem interior” (VYGOTSKI, 2001a, p. 320).

qüiproquó, porque o ouvinte relaciona o predicado expressado não com o sujeito que o falante tinha em vista, mas com outro que estava contido na sua mente. Em ambos os casos explica Vigotski (2001a, p. 321) que:

[...] a predicatividade pura surge quando o sujeito da [enunciação] expressão está contido nos pensamentos do interlocutor. Se os pensamentos de ambos coincidem, ambos têm em vista a mesma coisa e então a compreensão se concretiza integralmente apenas através de dois predicados. Se estão pensando em sujeitos distintos para um mesmo predicado, surge uma inevitável incompreensão.

Retomando o problema da abreviação – fenômeno central de toda a linguagem interior –, interessa destacar que quando há coincidência entre os pensamentos dos interlocutores, quando suas consciências seguem a mesma direção, o papel das provocações verbais se reduz muito. E a compreensão acontece sem nenhum engano.

Vygotski (2001a), referindo-se a uma afirmação de Tolstói sobre o fenômeno da abreviação nos processos de comunicação, destaca que as pessoas que vivem em estreito contato psicológico e estabelecem uma comunicação baseada em formas abreviadas de linguagem utilizam uma comunicação através de meias palavras; essa forma constitui muito mais uma regra que uma exceção. Afirma ainda que a simplicidade de sintaxe, o mínimo de desarticulações sintáticas, expressões do pensamento em formas condensadas e uma quantidade notavelmente menor de palavras são traços que caracterizam a tendência à predicatividade tal e como se manifesta na linguagem externa em determinadas situações.

Ao destacar os dois pólos entre os quais gira o fenômeno da abreviação (condensação) da linguagem exterior, o autor assinala que, havendo um sujeito comum entre os interlocutores, a compreensão se realiza, com auxílio do discurso abreviado; em caso contrário não se obtém comunicação, nem sequer com uma linguagem desenvolvida. Dito de outra forma, os conteúdos diferentes para uma mesma palavra não permitem o entendimento. O pensamento solitário não captura com facilidade as idéias alheias e essa falta de incorporação favorece a argumentações parciais. Ao contrário, as pessoas que têm mais contatos podem

apropriar-se de “uma comunicação lacônica, quase sem palavras” na expressão utilizada por Tolstói. (TOLSTÓI apud VYGOTSKI, 2001a, p.324).

Essa condensação existente na linguagem exterior, na linguagem interior não constitui a exceção, senão a regra. O autor enfatiza que essa questão se torna mais clara realizando outras comparações: por um lado, sua manifestação na linguagem exterior e escrita e, por outro, na linguagem interior.

Assim, ele diferencia a linguagem escrita da oral. Na linguagem escrita, muito mais que na oral, o pensamento necessita expressar-se através dos significados formais das palavras, usando para isso um número bem maior de palavras que o utilizado na linguagem oral. Naquela o interlocutor está ausente, tornando-se necessário o uso de uma linguagem muito mais explícita, clara e desenvolvida ao máximo: “nela a decomposição sintática atinge o apogeu”, afirma Vygotski (2001a, p. 324). Isto é, a formação das orações e das frases atinge um alto grau de complexidade.

À diferença do caso da linguagem oral, em que os interlocutores estão próximos, na linguagem escrita, dada a distância entre os interlocutores, é muito difícil compreender-se com meias palavras e mediante o emprego de expressões predicativas. Os interlocutores estão em diferentes situações, o que exclui a possibilidade de existência de um sujeito comum em seus pensamentos.

Por isso, comparada à linguagem oral, a escrita constitui uma forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa, na qual, para expressar cada pensamento isolado, uma idéia requer o emprego de muito mais palavras que a linguagem oral. Ao passo que a linguagem oral é quase sempre dialogada. Dessa forma, explica Vygotski (2001a, p. 325) que:

O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores conheçam o assunto que, como vimos, permite uma série de abreviações na linguagem oral e, em certas condições, cria enunciados puramente predicativos. O diálogo sempre pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos, bem como escutar seu tom de voz. Tudo isto, 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.

A tendência da fala para a abreviação, como já salientamos acima, coloca também em evidência o quanto a entonação facilita uma compreensão das variações sutis no significado das palavras. 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. No entanto, isso só é possível, destaca Vygotski (2001a, p.326) [...] “quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante, o único no qual é possível que a palavra conscientizada seja entendida”. Dessa forma, ele afirma que, quando a entonação transmite o conteúdo interno do pensamento, a linguagem pode revelar a tendência para a abreviação e o diálogo pode se desenvolver por meio de uma única palavra.

Esses aspectos — abreviação da linguagem oral, o conhecimento do sujeito e a transmissão imediata do pensamento mediante a entonação — estão excluídos da linguagem escrita. Assim, um mesmo pensamento se expressa de maneira diferente na linguagem escrita e na linguagem oral. Como já mencionamos, na primeira é necessário, por sua lógica, a utilização de maior quantidade de palavras, ela é a forma mais elaborada, exata e completa da linguagem. Na escrita, “temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação”. (VYGOTSKI, 2001a, p. 327). Nessa direção, podemos afirmar que na escrita existe uma “certa” substituição da entonação e da percepção direta da situação — elementos constitutivos da linguagem oral.

Outro elemento da linguagem oral que não podemos deixar de mencionar é a rapidez do ritmo que essa linguagem possui. Essa questão não favorece a atividade verbal como uma atividade volitiva complexa (reflexão, deliberação, escolhas). Ao contrário, essa velocidade, segundo Vygotski (2001a) desenvolve um ato volitivo simples, com elementos característicos habituais. Essa questão se constata no diálogo por uma observação simples:

À diferença do monólogo (especialmente o escrito), a comunicação dialogada pressupõe a possibilidade de expressão

imediate e não premeditada. O diálogo é uma linguagem constituída de réplicas; é uma cadeia de reações. Na linguagem escrita, como vimos, está relacionado desde o início com a consciência e com a intencionalidade [...]. (VYGOTSKI, 2001a, p. 327)

Outra característica é que no diálogo nem sempre as expressões utilizadas são totalmente terminadas, como também não há a necessidade de se mobilizar todas as palavras para que a expressão seja completa. O diálogo tem ainda uma estrutura mais simples e isto o diferencia do monólogo, que, por sua vez, tem uma estrutura mais complexa, porquanto introduz os fatos verbais no campo da consciência, concentrando maior atenção neles. Significa dizer que no monólogo as relações verbais tornam-se determinantes e se fazem presentes na consciência por elas próprias.

Retomando a comparação entre a linguagem oral e a escrita, Vygotski (2000) salienta que elas são absolutamente opostas. Na linguagem escrita os interlocutores não compartilham previamente a situação e não há a possibilidade de utilização de entonações expressivas, mímica, gestos ou abreviações características da linguagem oral, e tampouco se revela a tendência para a predicatividade, como já foi mencionado anteriormente.

Na linguagem escrita a compreensão se dá à custa de palavras e de suas combinações. Portanto, esta se constitui como uma atividade complexa e é a forma mais desenvolvida de linguagem. Dessa maneira, o processo de produção da escrita passa por etapas antes mesmo de se constituir na escrita definitiva. A utilização de rascunhos demonstra o processo de complexidade que a constitui.

Mas vale ressaltar que o esboço que materializa o caminho entre uma primeira versão da escrita até a definitiva não se dá necessariamente através da materialização desse rascunho; o que sempre ocorre é a reflexão prévia produzida – aquilo que dizemos primeiro para nós mesmos, a organização do pensamento – e depois a sua escrita. Aqui estamos diante de um rascunho mental, e esse *rascunho mental* é o que Vygotski denominou de linguagem interior, já mencionada anteriormente.

Para finalizar, é importante assinalar que a linguagem oral constitui para Vygotski um lugar intermediário entre a linguagem interior e a escrita. Assim, a linguagem interior, a partir da compreensão da linguagem egocêntrica, está constituída de pura predicatividade; tal característica é que define esse tipo de linguagem. Na oralidade, as abreviações aparecem quando o sujeito da oração é previamente conhecido por ambos os interlocutores. Ao contrário, na linguagem interna esse conhecimento é a norma e não a exceção, quer dizer, sempre conhecemos “o tema de nosso diálogo interior, ao sujeito de nossa linguagem interna”, e estando sozinhos conosco mesmos não precisamos recorrer a extensas expressões, e havendo uma concentração absoluta do pensamento. Este é, em seu sentido estrito, “quase uma linguagem sem palavras” (VYGOTSKI, 2001a, p. 332).

Também vimos que na oralidade, na linguagem exterior, o pensamento se realiza na palavra. Na linguagem interior a palavra morre, iluminando o pensamento num processo dinâmico e flutuante; então, há um movimento entre a palavra e o pensamento que flutua entre extremos definidos e pode passar de um pólo a outro em instantes. Ou, dito de outra maneira, a linguagem interior é um plano interior próprio do pensamento verbal que mediatiza a relação dinâmica entre a palavra e o pensamento, e sua transição não é uma questão mecânica nem coloca “sons” numa linguagem silenciosa. O que acontece é uma reestruturação da linguagem, uma transformação de sua própria sintaxe e uma substituição da estrutura semântica e fonética da linguagem interior pelas estruturas da linguagem externa.

Como destacamos, a linguagem interior não é uma *fala menos som*, e a linguagem exterior não é *linguagem interior mais som*. Essa aludida reestruturação linguagem é uma complexa transformação dinâmica, a transformação de uma expressão predicativa e idiomática em uma expressão sintaticamente articulada e compreensível para todos. Dessa maneira, é importante lembrar e assinalar que a linguagem externa é um processo de materialização e de objetivação do pensamento, por isso, ao mesmo tempo, é interessante entender quando Vygotski diz que, inversamente, a linguagem interna é um processo de evaporação da linguagem que se transforma em pensamento, mas a linguagem não desaparece

nunca em sua forma interior, ela continua sendo “pensamento relacionado com palavras”. E a palavra é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.  
Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.  
E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá Dentro pra brincar de morar em livro.  
De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes).  
Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.  
Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.  
Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto Mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.  
Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.  
Todo o dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.  
Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca Tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quando mais eu buscava no livro, mais ele me dava.  
Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, Eu cismeí um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

**Lygia Bojunga**



## **4. NARRATIVA E A EDUCAÇÃO**

### **4.1 Introdução**

Depois de discorrer sobre a atividade humana como um agir intencional, a constituição do ser social, da consciência, dos processos de objetivação, e sobre a linguagem, a partir de uma perspectiva histórica e materialista, interessa-nos nesse capítulo compreender a narrativa como uma realização da linguagem, que tem como finalidade a comunicação entre os seres humanos.

Cabe destacar que são muitas as possibilidades para abordar a categoria narrativa, ou melhor, são múltiplos os campos do conhecimento que tratam as teorias modernas sobre narrativa, como, por exemplo, a teoria literária, a lingüística, a filosofia, a historiografia, a antropologia, a semiótica, a psicanálise, entre outras. Nesse sentido, é inegável a enorme produtividade desses campos de conhecimento. Contudo, neste estudo não nos propomos a fazer um percorrido sobre as diversas acepções acerca das narrativas, tampouco realizaremos uma análise das estruturas narrativas de um conto ou de uma história, objetos específicos de algumas das áreas de conhecimento citadas. Interessa, sim, realizar uma aproximação à categoria narrativa com o intuito de entender nosso objeto de estudo circunscrito ao campo da educação, com um recorte nas atividades de ensino que destacam ou privilegiam o trabalho com a narrativa no ensino da língua materna.

Apresentamos também como o campo educacional entende as narrativas, explorando por meio delas novas alternativas para pensar e discutir a educação escolar. Dessa forma, realizamos um panorama da educação e de como esse campo apropria-se da narrativa. Utiliza-se essa categoria em diferentes aspectos da educação visando gerar alternativas para melhorar ou compreender os currículos, a identidades dos professores, a história de vida dos docentes, a concepção das disciplinas, o ensino dos conteúdos, organização e planejamento dos saberes pedagógicos, formação de professores, etc. Este percurso torna-se necessário, uma vez que permite contrastar e diferenciar a narrativa partir da perspectiva que este estudo prioriza.

Focalizaremos, primeiramente, a discussão realizada por Benjamin (1994) sobre a arte de narrar<sup>48</sup>. A exposição realizada pelo autor permite ampliar a reflexão sobre o papel das narrativas nos tempos atuais, em que a temporalidade exigida pela narrativa não encontra espaço, perdendo seu uso, bem como a multiplicidade da riqueza da palavra e, nesse sentido, afastando-se da sua dimensão estética e poética.

Essa visão e compreensão de Benjamin marcarão algumas diferenças com as perspectivas priorizadas na educação pelo “giro narrativo” ou “virada narrativa”; como alguns autores vão definir. Dessa maneira, pontuamos algumas linhas e abordagens de como as narrativas são incorporadas na área educacional por diferentes autores contemporâneos.

Posteriormente, detalharemos como estamos abordando a narrativa, a partir de que lugar na educação e como a abordagem histórico-cultural nos permite sustentar uma concepção de ensino e a relação entre a narrativa, a riqueza da palavra, sua dimensão estética e poética e a imaginação criadora.

## **4.2 A palavra como sustentação no fio do tempo: por que é importante narrar histórias?**

Benjamin (1994), em seu texto “O Narrador”, faz uma reflexão sobre a importância da arte de narrar. Preocupado com o “desaparecimento” dessa arte, explica que a atividade de intercambiar experiências, que parecia tão comum e segura, estaria desaparecendo. Nas palavras do autor:

[...] Por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais [...]. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência

---

<sup>48</sup> Esse texto é um ensaio de Walter Benjamin sobre Nikolai Leskov, intitulado “O Narrador”, Cf. BENJAMIN (1994). Nikolai Leskov, nasceu em 1831 na Província de Orjol e morreu em 1895, em S. Petersburgo.

estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo [...]. (BENJAMIN, 1994, p. 196 - 197)

Poderíamos perguntar quais são as razões que levaram o autor realizar essa afirmação. A arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte fundamentalmente da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização ficam afetadas com o aparecimento das novas formas de relação na sociedade capitalista. Tanto o narrador quanto o ouvinte têm como ponto comum a experiência transmitida pelo relato. Para tanto, há como pressuposto uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento das técnicas e as complexas relações sociais foram mudando. Benjamin (1994, p. 198 - 199) destaca que a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram os narradores, assim,

[...] entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre eles, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante. Na realidade, esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores.

Portanto, a gênese das “famílias de narradores” descritas pelo autor permitiu a preservação de características próprias ao longo dos séculos, configurando “apenas tipos fundamentais”. Para Benjamin, (1994, p.199) “a extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos. Desse modo, salienta que se os camponeses foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram “os artífices que a aperfeiçoaram” e, nesse sistema corporativo, “associava-se o

saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário” (BENJAMIN, 1994, p. 199).

Esse caráter de comunidade, entre vida e palavra, apóia-se ele próprio na organização pré-capitalista do trabalho, em especial na atividade artesanal. Esse contexto permite uma sedimentação progressiva das diversas experiências e uma palavra unificadora, em um tempo mais global, um tempo em que, ainda havia momentos para contar a vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia).

A forma artesanal de comunicação mergulha o fato narrado na vida do narrador para em seguida retirá-la dele, ou melhor, o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. Ele imprime na narrativa a sua marca: como a mão do oleiro na argila do vaso, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata.

Benjamin entende que, com a possibilidade de extinção da atividade narrativa, desaparece também a comunidade de ouvintes, o exercício de ouvir que se desenvolve com essa atividade. Por isso, contar histórias sempre foi a “arte de contá-las de novo”, e essa arte se perde quando as histórias não são mais conservadas, “ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Talvez a descrição desse artesão e desse momento histórico assinalado por Benjamin possa parecer de certa forma uma visão romântica. Mas esse artesão, com seus movimentos precisos, respeita a matéria que transforma e tem uma relação profunda com a atividade narradora – já que essa atividade é também de certo modo uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra. Segundo Benjamin (1994, p.221):

O papel da mão no trabalho produtivo tornou-se mais modesto, e o lugar que ela ocupava durante a narração está agora vazio. (Pois a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito). A antiga coordenação da alma, do olhar e da mão, [...] é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada.

É importante destacar que essa prática deixou de ser familiar e que as ações da experiência foram deixando de ter o valor de comunicar, marcando assim o início de seu desaparecimento. A questão de “dar conselhos” começou a ser “antiquada” para uma sociedade em que as contradições se colocaram de forma mais latentes. Conseqüentemente, acrescenta o autor, o processo de complexidade das relações sociais acelerou o distanciamento entre as gerações, provocando uma desvalorização do ancião. Isso porque as condições de vida da sociedade capitalista, além de acelerarem o ritmo do processo e da capacidade de assimilação, ressaltaram o isolamento (cada um em seu mundo particular e privado). Para ele, a sabedoria, “o lado épico da verdade”, é inerente à arte de narrar, e está em extinção. Nas palavras do autor:

Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas [...]. (BENJAMIN, 1994, p. 200 e 201)

Na arte de narrar, o autor ressalta, aquele que conta transmite um saber, uma sapiência. Pode-se afirmar que a faculdade de intercambiar experiências tem em si um “para si”, ou seja, subjacente a ela está um ensinamento, um conselho – seja esse uma sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida – que seus ouvintes podem receber com proveito. O conselho não consiste em intervir do exterior na vida de outrem, como interpretamos muitas vezes, mas em fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Narrador e ouvinte então

dentro de um mesmo fluxo narrativo comum, e sobretudo vivo, pois a história é contínua, aberta e com possibilidades do “fazer junto”.

Se a degradação da experiência e o depauperamento da arte de contar estão concomitantemente acontecendo no desenvolvimento do capital, ocorre, conseqüentemente, o declínio de uma tradição e de uma memória comum que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem. A narrativa tradicional se banaliza nesse sistema. Assim, Benjamin, ao apontar o desvanecimento da existência de uma experiência coletiva, salienta também o empobrecimento dessa experiência no mundo moderno.

Outro aspecto de igual importância salientado no texto “O Narrador” é o surgimento do romance e de algumas características que vão ser destacadas por Benjamin. Embora não se tenha a pretensão neste capítulo de discorrer sobre o surgimento e sobre a teoria do romance, vale ressaltar que ele distingue a narrativa (da tradição oral) do romance. O surgimento do romance, segundo esse autor, culminou com o primeiro indício de morte da narrativa tradicional. O romance, cujos primórdios remontam à antiguidade, [...] precisou de centenas de anos para encontrar, na burguesia ascendente, os elementos favoráveis a seu florescimento [...] (BENJAMIN, 1994, p.202). Com sua aparição, os elementos da narrativa foram dissipando-se e incorporando novas formas e conteúdos.

Em relação ao surgimento do romance, é interessante também ressaltar as palavras de Lukács (1999, p. 87), ao assinalar que, embora existam obras, nas literaturas do antigo Oriente, da Antiguidade e da Idade Média, sob muitos aspectos semelhantes ao romance, “este só adquire seus caracteres típicos na sociedade burguesa”, assim:

Todas as contradições específicas dessa sociedade, bem como os aspectos específicos da arte burguesa, encontram sua expressão mais plena justamente no romance. Ao contrário de outras formas de arte (o drama, por exemplo), que a literatura burguesa assimila e remodela segundo seus próprios interesses, as formas narrativas da literatura antiga sofreram no romance mudanças tão profundas que se pode aqui falar de uma forma artística substancialmente nova. A lei geral da desigualdade entre o desenvolvimento espiritual e o progresso material, estabelecido por Marx,

manifesta-se claramente também no destino da teoria do romance. (LÚKÁCS, 1999, p. 87)

E acrescenta:

As primeiras referências sérias a uma teoria do romance são encontradas nas observações isoladas dos grandes romancistas, que demonstram elaborar e desenvolver esse novo gênero de maneira totalmente consciente, ainda que em suas generalizações teóricas eles se limitem àquilo que é absolutamente necessário para sua própria criação [...]. (LUKÁCS, 1999, p. 88)

Lukács, (1999, p. 88) assinala também que essa falta de interesse “por aquilo que é especificamente novo no desenvolvimento burguês da arte não é evidentemente casual”. Assim, o pensamento teórico da jovem burguesia devia “forçosamente” estar bem próximo de seu modelo antigo, “no qual encontrara uma afiada arma ideológica para sua luta pela cultura burguesa em oposição à cultura medieval”. Este aspecto ficou fortalecido ainda mais, segundo Lukács, quando a burguesia em ascensão passou pela fase absolutista e todas as formas de criação artística que não correspondiam aos modelos antigos e que se tinham “originado organicamente da cultura medieval, com semblante popular e às vezes até plebeu, são ignoradas pela teoria e frequentemente até recusadas como não-artísticas” (Idem). E, ao contrário, o romance, por meio de seus representantes, tem uma ligação “direta e orgânica com a arte da narrativa da Idade Média, a forma do romance surge da dissolução da narrativa medieval como produto de sua transformação plebéia e burguesa” (Idem).

No contexto das complexas relações sociais, outro aspecto analisado por Benjamin também como consequência desse movimento de transformações é a questão de uma outra forma de comunicação – a informação. No processo de consolidação da burguesia, a imprensa é um dos instrumentos mais importantes. Segundo Benjamin, por mais antigas que fossem suas origens, essa outra forma de comunicação nunca havia influenciado decisivamente a forma épica, mas naquele momento histórico passou a exercer uma grande influência. Ao realizar uma breve comparação dessa outra forma de comunicação com a narrativa e o romance o autor

ressalta que “ela é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance” acrescentando que, se a arte da narrativa é hoje rara, a expansão da informação é “decisivamente responsável por esse declínio” (BENJAMIM, 1999)

As notícias de todo o mundo chegam cada manhã, mas somos pobres de histórias surpreendentes, explica o autor, porque os fatos vêm acompanhados de explicações. Por isso, para ele, quase nada do que acontece favorece à narrativa, e ao contrário, quase tudo está a serviço da informação, “metade da arte narrativa está em evitar explicações” (BENJAMIN, 1994, p. 202).

Quando realiza uma crítica à informação, Benjamin também está efetuando uma crítica a uma forma de comunicação efêmera. Não significa não atribuir nenhum valor a ela, mas ressaltar que somente há valor no momento em que a informação é nova. Insistindo no tema, resalta também que a narrativa não se entrega à informação. Ela “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 204). Não obstante, é importante salientar que em nossa realidade sociopolítica e econômica, a despeito de tudo, ainda podem ser encontrados resíduos da resistência silenciosa do poder da narrativa. Talvez porque seja algo ancestral na espécie.

McEwan e Egan (1998, p. 16) acrescentam que, para Benjamin e para outros críticos da velocidade do mundo moderno, que reduz tudo à técnica e à sistematicidade mecanicista o narrador é uma

[...] vítima de uma época que valoriza o discurso não narrativo como medida do refinamento da racionalidade, em oposição ao mero “valor de entretenimento” que possuem os relatos. A verdade, para os incansáveis promotores da modernidade e da racionalidade técnica, se mede de acordo com o procedimento padrão que exige uma olhada fria e crítica dirigida ao objeto de estudo. A forma narrativa, pelo contrário, convida o ouvinte e o leitor a suspender esse ceticismo e aderir ao fluxo narrativo dos acontecimentos como uma autêntica exploração da experiência a partir de determinada perspectiva.

Com essa direção, os autores discorrem sobre o papel que as narrativas sempre tiveram na constituição da complexa natureza humana, na qual a narrativa,

“[...] como maneira de conhecer e também como maneira de organizar e comunicar experiência, perdeu grande parte da importância que deveria ter [...]” (MCEWAN E EGAN, 1998, p. 16). Parafraseando Jameson (1988), vivemos uma conjuntura de “presentes perpétuos”, onde tudo se articula ou desarticula de forma tão rápida que não temos – na maioria das vezes – um “tempo” de reflexão ou de análise das novas circunstâncias. E muito menos um tempo para as histórias <sup>49</sup>.

Inspirada nas reflexões de Benjamin, Jorge (2003, p. 96) também ilustra essa reflexão, enfatizando:

[...] Neste mundo tão cheio de afazeres, estamos submetidos a um outro tempo e contexto histórico, cumprindo tarefas e respondendo às requisições e aos apelos da sociedade consumista. Torna-se difícil ouvir e trocar experiências, narrar o lembrado, transmitir o vivido, o aprendido. A palavra narrada perdeu seu lugar privilegiado, e a experiência acumulada pelos mais velhos, em consequência, perdeu as condições que a tradição lhe propiciava, entrando ela mesma em crise.

No entanto, Machado R (2004a, p. 34) destaca que

[...] desde sempre, toda vez que um ser humano se senta à beira de uma fogueira numa noite escura e pára de pensar em circunstâncias exteriores, deixando-se entreter pelo vaivém das labaredas, alguma coisa especial acontece. Não é por acaso que o momento de contar histórias está ligado na nossa memória com a presença de algum tipo de fogo. Antigamente a fogueira, o fogão a lenha, o lampião aceso na porta da casa, ou as velas, reuniam as pessoas em torno do aconchego da semi-escuridão. Momento propício para o descanso depois do trabalho, para se vagar pelas sombras e mistérios da noite, à vontade, deixando as palavras soltas passeando à toa pelos causos, pelos assombros, pelas perguntas sem respostas, pelos fatos engraçados, pelas dificuldades da vida.

A autora assinala que é necessário perceber a realidade do conto e as possibilidades que ele traz para compreender o efeito que têm as histórias milenares

---

<sup>49</sup> Não estamos aqui negando o trabalho e iniciativa de alguns grupos que se dedicam à arte narrativa. O que estamos problematizando, a partir das palavras de Benjamin, é esse tempo que se esvai.....

sobre os seres humanos. Assim, longe de ser ilusão, “o [conto] maravilhoso nos fala de valores humanos fundamentais que se atualizam e ganham significado para cada momento da história das sociedades humanas, no instante em que um conto é relatado” (MACHADO R, 2004a, p. 24).

Para ela as diferentes formas de narrar – um mito, uma lenda, saga, etc. -, não se circunscrevem somente em um determinado tempo histórico, senão que também trazem uma natureza atemporal de se falar sobre a experiência humana, como

[...] uma aventura que todos os seres humanos compartilham, vivida em cada circunstância histórica de acordo com as características específicas de cada lugar e de cada povo. Todas essas formas narrativas falam do trabalho criador da imaginação [...]. (MACHADO R, 2004a, p. 24)

Com base nas palavras de Machado podemos compreender que os contos atravessam os limites de tempo e espaço obtendo expressividade particular na voz de cada narrador. Vale ressaltar, nesse sentido, que tanto o registro oral como o escrito se transformam pelo próprio movimento que constitui a linguagem e a função da narrativa e fornece um exemplo da função da imaginação dentro da experiência unitária de aprender. E, além desse aspecto, a função das narrativas tradicionais “é a de alimentar a alma poética, possibilitando a educação do poder de representação imaginativa do mundo” (MACHADO, R, 2004a, p. 191).

As próprias palavras de Machado R (2004a, p. 23) ampliam essa compreensão sobre o conto, sobre o significado que tem escutar um conto sejamos adultos ou crianças:

[...] temos 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. Pois, se não fosse assim, como seria possível que compreendêssemos uma história de cinco mil anos, como a Epopéia de Gilgamesh ou a versão da Cinderela dos índios algonquinos da América do Norte? Por que essas histórias falam para nós, fazem sentidos, independentemente de conhecermos qualquer coisa que seja sobre a Suméria de quatro mil anos atrás,

ou uma cultura indígena americana? À medida que ouvimos a história, somos transportados para “lá”, esse local desconhecido que se torna imediatamente familiar. A história só existe quando é contada ou lida e se atualiza para cada ouvinte ou cada leitor [...].

A frase “Era uma vez” significa, segundo a autora, que a singularidade do momento da narração “unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa que a escuta e a presentifica. É a história dessa pessoa que se conta para ela por meio do relato universal”. (MACHADO R, 2004a, p. 23) Explica a autora:

Ao relatar como foi a experiência de ouvir determinado conto, cada pessoa mostra que ouviu “um” conto, o seu. Algumas coisas chamaram sua atenção, outras não. Às vezes ela é o personagem e vive com ele suas aventuras, uma pessoa observa o cenário como alguém que vê de fora o desenrolar da trama, outra pessoa se emociona e outra, ainda, se pergunta sobre a adequação de tal ou qual episódio e assim por diante. O que importa é que o conto estabelece uma conversa entre sua forma objetiva – a narrativa – e as ressonâncias subjetivas que desencadeia, produzindo um determinado efeito particular sobre cada ouvinte. As imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo. (MACHADO R, 2004a, p. 23-24)

Por essa explicação, compreendemos que a forma objetiva que apresenta o conto – cuja objetividade é a narrativa –, com todos os nexos e desdobramentos implicados nessa forma de comunicação, tem uma intencionalidade, na qual cada pessoa, ao escutar, escolhe, assimila, imagina, se apropria de maneira diferentes da intencionalidade.

Machado destaca ainda que as narrativas tradicionais são verdadeiras obras de arte de tempos imemoriais, transmitidas oralmente e posteriormente por escrito, ao longo dos séculos, pelas diferentes culturas e de geração para geração. Viajavam na memória e na melodia da voz particular de cada narrador. Vale lembrar a esse respeito que as culturas orais, bem como as culturas letradas, na medida em que conservaram as práticas orais, possibilitam à narrativa desempenhar um papel

fundamental. Talvez por isso ela provocasse e provoque experiências singulares, particulares e universais, fazendo com que as diferentes culturas mantivessem seus acervos de narrativa para comunicar-se e conservar sentidos compartilhados que se modificam, em constante movimento e revisão, em diferentes momentos históricos.

Ao salientar as palavras da autora e de Benjamin, não pretendemos realizar uma apologia sobre o passado, destacando que todo o passado foi melhor; ao contrário, os processos históricos vão colocando novos elementos e novas formas, é o presente que nos instiga e nos leva a perguntar e a questionar sobre a realidade. Resgatar as narrativas, compreender seus nexos, seu processo de transformação, seus desdobramentos como uma atividade fundamentalmente humana, e inerente a nossa genericidade, ajuda a encontrar os aspectos e as circunstâncias que possibilitam compreender e explicar por que a arte de contar histórias foi mudando na complexidade das relações e adquirindo novas “fisionomias”.

Poderíamos perguntar: Qual é o segredo de contar e recontar histórias? A palavra dá sustentação ao fio do tempo, a repetição não é uma mera memorização da experiência coletiva, o contar, o recontar traz um acúmulo de situações e de sentimentos que vão mostrando partes da vida e parte da cultura dos tempos passados. Mas também a ele se incorporam elementos do presente, como uma necessidade inerente à projeção da vida, dos momentos que o contexto histórico, as relações sociais colocam para compreender ou elaborar o concreto *hic et nunc* ou questões mais amplas e gerais da vida coletiva.

Não significa que devemos voltar a contar histórias ao redor do fogo, como os nossos antepassados, mas ambas as palavras – as de Benjamin e as de Machado – nos levam a indagar sobre essa vida em “flash”, uma concepção de tempo “acelerado” como consequência das mudanças das relações de produção, com os mais variados apelos decorrentes de todo tipo de informações visuais pelos meios de comunicação, e com a rapidez instauradas nas formas de comunicação.

É nesse contexto que interessa analisar essa forma de comunicação que é a narrativa. Se a narrativa requer um tempo mais extenso, um trabalho mais consciente com a palavra, mais imagens produzidas tanto por quem escuta como por quem narra, e o tempo da narração contradiz a velocidade que imprime a

informação, como recuperá-la, como inseri-la, no mundo contemporâneo, não procurando o “lugar de privilégio”, mas um lugar possível. Será a escola um desses lugares?

### 4.3 A narrativa e seu lugar no campo educacional

Observa-se nos últimos tempos um relevante crescimento na educação daquilo que se convencionou chamar “virada narrativa” ou “giro narrativo” (*narrative turn*). Esse “giro” em direção às narrativas baseia-se na idéia de que a narrativa é uma capacidade profunda dos indivíduos. Desse modo, apela-se para o fato de que o campo educacional deva centrar sua atenção nas possibilidades que a narrativa tem para repensar as práticas de ensino e a aprendizagem, como assim também as diferentes linhas investigativas que poderiam estar outorgando subsídios para a formação dos professores. Bolívar (2002, p. 5), abordando “o giro hermenêutico e narrativo nas ciências sociais”, assinala que a investigação biográfica e narrativa

[...] consolida-se na hermenêutica produzida nos anos setenta nas ciências sociais. Do marco positivista se passa a uma perspectiva interpretativa, na qual o significado dos atores torna-se o foco central da investigação. Os fenômenos sociais e educacionais serão compreendidos como “textos” cujo valor e significado fundamentalmente são dados pela auto-interpretação que os sujeitos relatam na primeira pessoa, onde a dimensão temporal e biográfica ocupa uma posição central.

Nesse contexto, Gudmundsdottir (1998, p. 52) assevera que o interesse pela narrativa como via de conhecimento é uma característica distintiva da investigação em diferentes áreas de conhecimento como a crítica literária, semiótica, filosofia, lingüística, psicologia cognitiva e história. Em relação à área educacional, esse interesse pela narrativa começa a ter uma manifestação mais significativa na investigação cujo foco é a prática educativa<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Relatos pedagógicos e narrativa docente, cf. BARTHES (1994), GOODSON E ROB (1998), JACKSON (1998), LARROSA (2003), RICOEUR (1995) (2001), SUAREZ (2003). Formação

Herrenstein-Smith (1981) advertiu que a análise estrutural da narrativa limitava a compreensão dos fenômenos sociais. Com a compreensão de que a narrativa é algo mais que uma mera característica estrutural dos textos, propõe que seja utilizada uma outra forma na análise da linguagem, uma forma que incorpore o comportamento e a cultura, indicando que a narrativa é algo intrínseco ao agir humano, e está constituída:

[...] por uma série de atos verbais, simbólicos ou comportamentais que se articulam com o propósito de “contar a alguém que algo aconteceu”. Assim, o contexto social no qual se relata a narrativa, as razões do narrador para contá-la, a competência narrativa do narrador e as características dos ouvintes são elementos importantes para desenvolver e compreender a narrativa. (HERRENSTEIN-SMITH *apud* GUDMUNDSDOTTIR, 1998, p. 53-54)

Esse entendimento da narrativa foi adotado por vários pesquisadores do campo da educação, que deram ênfase ao ser estudado no contexto social e, portanto, educacional<sup>51</sup>. Nessa direção, Gudmundsdottir (1998, p. 54) explica que as narrativas encontraram aplicação prática no campo educacional em duas áreas vinculadas com a ação de “contar a alguém que algo aconteceu”. A primeira área é o ensino dos conteúdos, e a segunda área é a investigação educacional. Também Elbaz (1990) distingue três tipos de narrativas: a narrativa no currículo, na vida dos docentes e a narrativa dos pesquisadores que estudam o currículo e a vida dos docentes<sup>52</sup>.

---

docente e documentação narrativa, cf. BRUNER (2002), KINCHELOE (2001), MCEWAN (1998), HUBERMAN (1998). Gestão do currículo, práticas escolares e documentação narrativa, cf., BOLÍVAR (2002), JACKSON (1991), (1999), STENHOUSE (1991), PENDLEBURY (1998). Narrativa docente e pesquisa qualitativa, cf., BOLIVAR (2002), BRUNER (2003) (1997), NÓVOA (2003), ZELLER (1998).

<sup>51</sup> “BEN-PERETZ, (1990), CARTER, (1992), CONNELLY Y CLANDININ, (1995), ELBAZ, (1983), (1990), (1991)” (GUDMUNDSDOTTIR, 1998, p. 54).

<sup>52</sup> Elbaz enumera seis razões que justificam as narrativas como um bom método para tornar públicas as vozes dos professores: “As histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido, têm lugar em um contexto significativo, apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão, geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida, podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável, refletem a não separação entre pensamento e

Galvão (2005, p. 329) assinala que, sob o termo “investigação narrativa”,

[...] incluem-se várias perspectivas, desde à análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografia e memórias populares, até acontecimentos singulares integrados em um determinado contexto.

No contexto do ensino dos conteúdos, a narrativa aparece como uma escolha comum na estrutura organizativa, como meio para organizar o currículo, para captar a atenção dos estudantes, ou como uma maneira pela qual os professores organizam o que sabem sobre o ensino. Também o ensino dos conteúdos é compreendido como uma modalidade narrativa do saber, considerada como um elemento importante dos conhecimentos dos docentes, isto é, como os docentes conhecem e compreendem sua disciplina<sup>53</sup>. A idéia implícita nessa concepção é que o docente transforma seu saber em conteúdos transforma-o em algo diferente daquilo que era, ou melhor, em algo que tem aplicação na prática, no ensino.

McEwan e Egan (1998, p. 9) salientam que a narrativa é linguagem articulada e configurada que surge a partir dos acontecimentos e das ações humanas; assim, insistem na necessidade da não separação entre os relatos e os acontecimentos que esses relatos descrevem. Ao compreenderem os relatos como uma forma da narrativa, destacam que essa forma própria de narrativa trata de fatos, idéias ou teorias, de sonhos, temores e esperanças, mas desde a perspectiva da vida de alguém e dentro do contexto das emoções de alguém. Essa virada narrativa da educação possibilitaria oferecer novamente a dimensão afetiva e emocional no currículo, para tornar mais significativo o ensino e a aprendizagem.

Os autores localizam dois tipos de narração que estão relacionados entre si e que contribuem para o discurso educativo. Primeiro, uma narração sobre a história do conhecimento, os grandes descobrimentos das idéias, as concepções da ciência e das artes, as histórias das idéias. Essas histórias formam “sub-tramas” dentro de

---

ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência” (ELBAZ, 1990, *apud* GALVÃO, 2005, p. 331).

<sup>53</sup> Quem introduz o conceito “o saber pedagógico sobre os conteúdos” foi Shulman (1987), sendo um conceito reconhecido por muitos pesquisadores e docente (GUDMUNDSDOTTIR, 1998, p. 56).

outros conjuntos mais amplos de histórias construídas pelos filósofos, que comumente são conhecidas, segundo os autores, como “grandes narrativas”. Esses estudos mais amplos sobre a história da constituição humana oferecem um marco para compreender “as histórias narrativas individuais através das quais as culturas nascem, florescem e decaem” (MCEWAN e EGAN, 1998, p. 12).

Por outro lado, em um nível da consciência individual, temos uma narração centrada no indivíduo que evoca ou narra sua história pessoal. Esses relatos, para os autores, são mais frequentes na literatura e não na história das idéias, e trata-se de relatos que constituem um acervo de fábulas morais, autobiografias, confissões, fábulas, estudos de caso e outras formas didáticas que se inscrevem na cultura popular<sup>54</sup>.

Essa forma da narrativa, os relatos, sempre tiveram uma importância vital nas culturas orais, e a cultura moderna alfabética conserva essas práticas orais; assim, a narrativa continua desempenhando um papel fundamental no ensino e na aprendizagem. A “virada narrativa” também indica que hoje se deve reconsiderar a forma e a função dos relatos em todas as áreas da vida e especialmente na educação em que não se priorizou essa forma de narrativa. Essa retomada, segundo os autores, poderia reverter as perspectivas behaviorista e positivista na educação.

Jackson (1998, p. 25)<sup>55</sup>, abordando a relação entre a narrativa e as disciplinas escolares, considera que quase todas as disciplinas curriculares podem utilizar as formas narrativas dos relatos e não somente a história e a literatura, que possuem uma estrutura essencialmente narrativa. Nas suas palavras:

De fato, não existe nenhuma matéria escolar em que os relatos não desempenhem um papel. Embora os conteúdos a serem transmitidos não sejam em si um relato, a aula inclui uma série de segmentos narrativos. Esses podem manifestar-se como lembranças, anedotas, exemplos, experiências, etc. É difícil imaginar uma aula desprovida de narrativa de uma ou outra forma.

---

<sup>54</sup> Para os autores a filosofia da educação de Dewey constitui uma prestigiosa versão deste tipo de pensamento, no qual a narrativa desempenha um papel decisivo (MCEWAN e EGAN, 1998).

<sup>55</sup> O autor centra seu estudo na função epistemológica dos relatos. Cf. JACKSON (1998).

Litwin (1999, p. 38), ao entender as variações na arte de narrar como uma nova dimensão para a didática, explicita que a modalidade narrativa ocupa-se das intenções das ações dos homens. Aprende-se dos relatos e nos relatos, assim, “os relatos dos docentes, como interpretações do mundo, constituem-se em interpretações pedagógicas que produzem textos pedagógicos” (LITWIN, 1999, p. 38). Nessa perspectiva, os docentes são “mestres” em transformar um currículo de “forte estrutura lógica em fragmentos de narrativas que permitem dotar de sentido uma disciplina” (Idem), assim, os professores interpretam os textos dando-lhes sentido pedagógico, para uma maior compreensão dos estudantes.

Mas a autora destaca que isso não significa que os professores devam organizar suas aulas a partir da estrutura narrativa. Nas suas palavras,

[...] não se trata de pensar que na aula narramos contos, senão de compreender que, para que nossas explicações em relação à ciência e a cultura tenham sentido, necessitamos resgatar, nos diferentes temas, o forte sentido narrativo. (LITWIN, 1999, p. 38).

Cabe ressaltar que a autora, ao estudar a narrativa no ensino considera que é uma dimensão a mais na didática e não uma nova didática narrativa. Ela se opõe a diferentes classificações da didática como: didática cognitiva, behaviorista, lingüística, entre outras, defende que, quase sempre, trata-se de enfoques didáticos e embora parciais, de considerável valor já que são construídos a partir de investigações realizadas em contextos educacionais.

Diferentemente, Egan (1994, p. 14) propõe uma abordagem “alternativa ao modelo dominante no planejamento das atividades de ensino”, quer dizer, uma alternativa ao modelo predominante na educação: objetivos-conteúdos-estratégias-avaliação. Contrário a esse modelo, o autor propõe uma outra forma de planejamento e organização do ensino como “boas histórias para serem contadas”

ao invés de um conjunto de objetivos a atingir<sup>56</sup>. Nas suas palavras, o modelo que propõe é

uma abordagem orgânica que coloca o “significado” no centro de toda a problemática. É uma perspectiva que se baseia em princípios de aprendizagens mais adequados, princípios que mobilizam e estimulam a imaginação das crianças. [...] a preocupação essencial é proporcionar às crianças quer o acesso quer o envolvimento com realidades ricas de significado. (EGAN, 1994, p. 14)

A narrativa como técnica de ensino não significa, para Egan, ensinar modos de utilização das histórias fantásticas, nem sequer formas eficientes de contar histórias. Sugere, sobretudo, como utilizar e potencializar a estrutura das histórias no sentido de ensinar qualquer conteúdo de forma mais motivadora e significativa. Portanto, ele assinala:

A estrutura formal da história tradicional (formato da história) é um “universal cultural”; toda a gente, em todos os tempos e lugares, gosta de histórias. A história não é, então, apenas uma vulgar forma de distração; ela reflete uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência. (EGAN, 1994, p. 15)

A preocupação do autor centra-se na premissa de que existe na educação uma sobrevalorização do aspecto cognitivo e, portanto, uma desvalorização do afetivo. Reforçando a idéia de que os significados cognitivos e afetivos se integrem com a ação narrativa, Egan (1994, p. 50) assevera que

[...] contar uma história é uma forma de estabelecer significados. As histórias tendem a relacionar-se largamente com significados

---

<sup>56</sup> Egan (1998, p. 174) analisa a estrutura dos contos de fadas e desenvolve a idéia de que as crianças aprendem com facilidade conceitos abstratos binários: valentia- covardia, amor-ódio, segurança-perigo, que estão sempre presentes nas histórias. Ele assinala que “essa oposição binária serve como critérios para a selecção e organização do conteúdo da história e constituem o fio condutor ao longo do qual a história se desenvolve” (EGAN, 1994, p. 39) Assinala que, para fazer mais atrativo o conhecimento escolar, seria importante reconhecer no currículo aquelas exposições que permitissem uma organização em função dessas oposições binárias.

afectivos, enquanto que em educação nossa preocupação central se relaciona com a compreensão. O que pretendemos é que o significado “cognitivo” e “afetivo” se integrem.

Nessa linha de pensamento, outra autora, Paley (1998), considera importante buscar as “vozes” na aula. Uma voz, por exemplo, que permita ao professor ir além do conteúdo a ser transmitido na aula e entrar na cultura do grupo. Desse modo, e em consonância com as propostas de Egan (1994) a autora refere-se à resistência e a dificuldade encontrada na escola em adotar a estrutura da história para transmitir conhecimento pois, “a imagem do narrador às vezes encontra resistência quando é proposta como método geral da docência. Os relatos são agradáveis, mas ensinar pertence ao mundo do real e concreto”. (PALEY, 1998, p. 139) Acrescenta a autora:

Um dia na vida de uma sala de aula é uma trama em que muitos fios se entrelaçam; uma aprendizagem compartilhada; um conjunto de temas urgentes. O narrador ancião que se senta frente ao fogo, sob um céu escuro e conta histórias de conflitos entre os deuses e pronuncia palavras mágicas cria o mesmo efeito: os ouvintes repetem e reinterpretem suas histórias e acrescentam suas próprias. (Ibid, p. 142)

Nas palavras de Paley destaca-se que, ao se considerar a sala de aula como a própria vida, é a escola um lugar no qual acontece a conexão entre a narração de histórias e a aprendizagem. Assim, ela também defende a proposta de que seja incorporado no currículo da escola a “construção de histórias”. E indaga: que significa ensinar em forma narrativa? Assim explica:

Se a essência da narração é a voz singular dentro de um contexto cultural, assim, como em uma peça teatral, cada um de nós deve encontrar suas próprias maneiras dramáticas de conectar-se com os acontecimentos sociais, emocionais e acadêmicos da vida de nossos estudantes, como também de nossa própria vida. Quando compartilhamos uma vida comum, cada relato começa em meio de outro relato. (PALEY, 1998, p. 145)

Desse modo, a autora defende a idéia de um ensino narrativo que recupere a figura do narrador, entendendo que, quanto mais histórias forem contadas, maior

será o número de conexões que os alunos poderão estabelecer. Todos os acontecimentos são interessantes, mas “se os imaginamos em um relato as idéias se multiplicam e crescem” (PALEY, 1998, p. 147).

McEwan e Egan (1998, p. 14), baseando-se nas idéias do grupo de lingüistas da Escola de Londres<sup>57</sup>, destacam que a narrativa é imanente ao discurso usual, cotidiano, e ao discurso expressivo, eloqüente. Assinalam os autores:

O discurso narrativo, que é expressivo e exploratório, e se apresenta no estilo da conversação informal, não é somente uma maneira de falar, senão um elemento essencial para a aprendizagem como um todo. Assim, a capacidade de narrar é uma condição da aprendizagem das formas mais elaboradas do pensamento e da escritura. (MCEWAN e EGAN, 1998, p. 14)

Segundo eles, nas narrativas informais encontra-se a aplicação das qualidades do discurso narrativo. Por isso:

A conversação informal não é mera conversa ociosa senão uma etapa de fundamental importância no desenvolvimento de nossa compreensão de temas novos para nós mesmos. Ela nos permite expressar idéias com nossas próprias palavras. Portanto, ninguém está disposto a perder sua capacidade de relatar uma história. Essa capacidade é algo mais que uma característica da infância, porque desempenha um papel vital na consciência adulta e é sumamente ativa quando começamos a aprender algo novo. (Idem)

Os autores explicitam que seria muito difícil apreender os gêneros especializados – um ensaio ou informe científico – se não se aborda primeiramente o tema mediante as narrativas. Nesse sentido, eles afirmam que se começa a aprender algo novo com uma história em mente.

Cabe destacar que alguns pontos assinalados pelos diferentes autores têm relação, em momentos de maneira indireta, em outros mais diretamente, com o objeto desse estudo. Nossa pesquisa encontra-se no campo educacional pelo fato de priorizar as atividades de ensino de uma área específica que é a língua materna, mas

---

<sup>57</sup> James Britton (1970), Rosen (1985) e outros membros da Escola de Londres compõem o grupo de lingüistas que atuam na educação e discutem o papel fundamental que os processo orais desempenham na aprendizagem e no currículo escolar.

adotou especificidades que a diferenciam de algumas das propostas em relação à investigação narrativa e à forma em que a narrativa, os relatos e as histórias podem ser trabalhados na educação e especificamente no ensino.

As aproximações e as diferenças estarão manifestas no próximo item, ao explicar como entendemos a narrativa, como ela se constitui como uma mediação das atividades de ensino e porque as narrativas cotidianas e literárias tornaram-se categorias prioritárias.

#### 4.4 Uma aproximação à categoria narrativa e à imaginação criadora

Retomando a concepção de atividade humana e linguagem já mencionada no capítulo três deste estudo, interessa-nos continuar a urdidura da narrativa lembrando que toda atividade humana envolve a linguagem (oral ou escrita), possibilitando a comunicação, na qual intervêm múltiplos aspectos. O contínuo processo de objetivação, de interiorização e exteriorização do mundo se potencializa pela mediação da linguagem e, nesse patamar, compreendemos também a narrativa como uma mediação no desenvolvimento da capacidade criadora dos homens. Hardy (1977) indica que

[...] sonhamos narrando, imaginamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, fofocamos, aprendemos, odiamos e vivemos por meio de narrativas [...]. (HARDY, 1977, *apud* MCEWAN E EGAN, 1998, p. 9)<sup>58</sup>.

Essa concepção ampla de narrativa permite a Girardello (2003) reconhecer que a atividade narrativa está presente na vida dos seres humanos desde o seu nascimento. São vários os momentos na vida das crianças em que se pode objetivar sua significativa presença. A autora rememora várias passagens da infância em que elucida essa presença. Destaca que a narrativa

---

<sup>58</sup> HARDY, B. Narrative as a primary act of mind. In: MEEK, M, WARLOW, G e BARTON, G (eds). *The cool Web*. Londres: Bodley Head, 1997, p. 12-33.

Chega através do padrão musical regular dos acalantos, que, como as histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular. Chega através das letras das cantigas que tantas vezes contam histórias, como *O Cravo brigou com a Rosa*, *Ciranda Cirandinha*, *A Canoa Virou e Atirei o Pau no Gato*, para ficar nos exemplos mais óbvios. Chega através das canções que marcaram a infância e a juventude da mãe e do pai que a embalam no colo, selecionadas de um arquivo pessoal de favoritas aprendidas também no rádio e na TV [...] [...] a narrativa chega através da conversa do adulto que conta ao bebê o que fez e aconteceu, familiarizando-o com os ritmos do relato e com o que eles significam. A intensidade desse contato, é claro, varia com o grau de fragilidade social e psicológica do contexto e mesmo com as diferenças individuais e culturais. Mas a criança que tiver contato com a linguagem terá também contato com a narrativa — ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do Outro. (GIRARDELLO, 2003, p. 2).

A narrativa adota um ritmo singular que manifesta os acontecimentos, as ações, as emoções, as esperanças encarnadas na vida e nos atos dos seres humanos. Em outras palavras, “[...] existe um vínculo vital entre a forma narrativa e a ação humana [...]” (MCEWAN E EGAN, 1988, p.11). Os autores indicam não estar afirmando que os poemas, as lendas, os contos, as sagas narram os acontecimentos vividos pelos seres humanos, mas sim que essas formas de narrativas capturam aquilo que estava presente na própria vida dessas pessoas. Pensando sempre que esse agir humano não é uma entidade que surge simplesmente pela linguagem, ao contrário, a narrativa é uma realização da linguagem como uma mediação e um elemento fundamental para a atividade humana.

Evidencia-se aqui portanto um conceito inseparável da linguagem e ao mesmo tempo um conceito cercado de múltiplas possibilidades e aspectos que penetram na vida. Segundo Segre (1989, p. 58), as características da narração fazem parte da atividade do homem como “animal falante”, e narrar é uma

[...] realização lingüística mediata que tem como finalidade comunicar a um ou a mais interlocutores uma série de acontecimentos, de modo a fazê-lo(s) tomar parte no

conhecimento deles, alargando assim o seu contexto pragmático [...] <sup>59</sup>.

Entendemos esse contexto pragmático<sup>60</sup> referido pelo autor como o contexto da cotidianidade, mais imediato, do qual fazem parte as narrativas e a necessidade dos homens de comunicar “alguma coisa”. Portanto, as narrações se produzem na comunicação cotidiana: narramos o que nos aconteceu (a nós mesmos e a outros), de maneira recente. Mas, o autor também indica que a narração

[...] orienta-se para a artificialidade, e em última instância para a arte, quando a comunicação se ocupa de factos inventados (com o intuito de fingimentos ou por mero prazer), ou, melhor ainda, quando não se verifica uma finalidade imediata, e a narração (verdadeira, tida como tal ou inventada) é retirada do contexto pragmático e se estrutura de modo autónomo. (SEGRE, 1989, p.58)

O autor pontua que o melhor exemplo dessa questão — estágio intermediário da narrativa entre comunicação prática e arte — são os contos maravilhosos ou os mitos, já que eles se transmitem oralmente e são “reformulados com frequência, mas são pré-determinados na estrutura e autónomos no contexto vital” (SEGRE, 1989, p. 58). Indica que os elementos das narrativas que se orientam para a

---

<sup>59</sup> O autor localiza as bases para definir a narração em Aristóteles, especificamente na *Poética*. Partindo da teoria da mimese já formulada por Platão, explica que o poeta pode imitar de duas maneiras: 1) em forma de narrativa, quer dizer, assumindo diferentes personalidades, ou 2) em forma dramática, na qual são os atores que representam diretamente a ação. Na forma dramática são os “atores que fingem os gestos e proferem os discursos atribuídos às personagens (mimese)”. Ao contrário, na forma narrativa, “o discurso do poeta que realiza um equivalente verbal da acção (diegese), reproduzindo eventualmente, de forma direta ou indireta, os discursos das personagens” (SEGRE, 1989, p. 57). Cf. também GENETTE (1971), “Fronteiras da Narrativa”, em especial, o item: “Diegesis e mimesis”.

<sup>60</sup> Perroni (1992, p. 12) indica que o termo “contexto” é um conceito-chave em toda análise lingüística, por isso convém lembrar “que não é de fácil definição”. Assinala que: “o termo é usado tanto para a referência a contexto lingüístico como para contexto físico imediato (em que são relevantes a localização no tempo e no espaço, e a atividade em que os interlocutores estão envolvidos) e para o contexto extra-situacional (que se refere aos conhecimentos e crenças sobre objetos, eventos e estados de coisas), como apontado por Ochs (1979)”. A autora também define o contexto de *interação*, não “apenas funcionando como o ‘lugar’ especial do aprendizado de certas formas lingüísticas, mas, mais que isso, é preciso relacionar a interação social ao desenvolvimento da linguagem, vistos como processos interdependentes. Cf. Lemos, 1981” (PERRONI, 1992, p. 13).

artificialidade têm uma relação com a narrativa literária ou a diegesis (história narrada, texto narrativo literário), e constituem uma “subclasse de todas as narrações possíveis, cumpre, por outro lado, salientar que não existe apenas uma narração diegética” (SEGRE, 1989, p. 58). A ação e outros componentes das narrativas podem estar em uma ou em outra. De tal modo que existe

[...] um conteúdo narrativo (uma fábula, para usar palavras de Aristóteles) e a sua realização, que pode ser diegética ou não, ser verbal, mas também pode ser não verbal ou não apenas verbal. Uma fábula pode narrar-se ou representar-se: pode narrar-se com palavras ou com gestos (mimos), ou como uma instrumentação de palavras, gestos, sons, etc. (filme). (SEGRE, 1989, p. 58)<sup>61</sup>

Também Van Dijk (1983, p. 153) considera que os textos narrativos são formas básicas globais importantes da comunicação textual. Com o termo “textos narrativos” refere-se às narrações que se produzem na comunicação cotidiana: narramos aquilo que nos aconteceu a nós e aos outros, tanto recentemente quanto aqueles acontecimentos de tempos pretéritos. Essa narração simples e natural, em que o diálogo oral se produz, não perde aquilo que se constitui como a macroestrutura da narração, mesmo quando essa comunicação cotidiana utiliza-se de suportes da escrita (cartas, diários) ou gravações (que os pesquisadores utilizam).

Além dessas narrações simples ou “naturais”, o autor considera que os textos narrativos se apresentam também em um outro contexto, como os mitos, os contos populares, as lendas, as sagas. Por último, destaca narrações que são mais complexas, que geralmente se denominam de literárias, como contos, novelas, etc. O autor indica que as narrações literárias derivam das narrações naturais, mediante transformações bastante complicadas.

Van Dijk (1983, p. 154) menciona também que a primeira característica fundamental do texto narrativo refere-se a ações de pessoas e, dessa forma, as descrições dos acontecimentos, dos objetos estão subordinadas a essas ações. Essa

---

<sup>61</sup> Girardello (2003, p. 36) pontua que “Aristóteles explicita o que para ele é a grande missão do poeta: ‘fabricar fábulas, mais do que versos, visto que ele é poeta pela imitação, e porque imita as ações’. Ou seja, a grande missão da poesia, para o autor da *Poética*, é fabricar o que poderia ter acontecido, ou, em outras palavras, imaginar histórias”.

característica semântica do texto narrativo se une a outra de ordem pragmática: aquele que narra explicará a ação de uma forma interessante; isso significa que colocará elementos que rompam com o “dizer algo apenas por dizer”. Procurará narrar de maneira a acrescentar-lhe um “algo especial”, uma emoção a mais, dando-lhe cores mais fortes, buscando provocar no ouvinte uma reação também significativa.

Existe assim uma idéia de que as narrativas fazem parte da vida, são inerentes ao agir humano, são linguagem, portanto comunicam e constituem o processo de objetivação que permite o conhecimento do mundo circundante — a vida cotidiana — e propicia a inter-relação cada vez mais complexa desse “estar no mundo” *locus* onde o desenvolvimento das capacidades humanas emergem. Quer dizer, as narrativas cotidianas, canônicas, simples, compõem não somente nossa própria constituição de seres sociais, senão também, ao colocar-nos em comunicação com os outros, introduzem novas formas de compreensão. As narrativas canônicas fazem parte da cotidianidade, mas também, se transformam pelas articulações e relações entre o mundo objetivo e o subjetivo, surgindo narrativas mais complexas — não-canônicas ou literárias —, que possibilitam um certo distanciamento do plano da cotidianidade, da imediatez do contexto pragmático.

Nesse movimento, compreendemos que um dos lugares, entre outros, que permitem esse afastamento da esfera cotidiana é a escola. Silva Jr. (2003, p. 308) assinala que a instituição escolar, “[...] deveria ser o *locus privilegiado* da não cotidianidade, o momento de tensão entre o útil e o verdadeiro por meio das práticas escolares, promovendo a elevação da condição humana”.

Nesse sentido, o caminho priorizado em nosso estudo foi o da atividade de ensino, observando e analisando o movimento das narrativas não canônicas como potencializadores da capacidade criadora das crianças. Quando falamos de capacidade criadora, estamos compreendendo a imaginação como vitalmente necessária para toda e qualquer atividade humana, situando nessa concepção a relação com a narrativa. Vygotski (2003, p. 7) compreende a atividade criadora

como toda realização humana criadora de algo novo, já que se trata “[...] da representação de algum objeto do mundo exterior, logo de determinadas elaborações do cérebro ou do sentimento que vive e se manifesta somente no próprio ser humano”.

A imaginação, como base de toda atividade criadora, possibilita as criações artísticas, científicas e técnica como manifestações da cultura. Tudo é produto da imaginação dos homens, nos processo da vida cotidiana, por insignificante que esta possa ser, assinala o autor. Essa criação tem suas bases assentadas na faculdade de combinar o antigo e o novo<sup>62</sup>.

Na atividade humana, um dos elementos fundamentais é a possibilidade de reproduzir normas de condutas existentes. Esta capacidade reprodutora permite atuar e conservar impressões que se ativam na memória, recorrer às nossas experiências anteriores, ajudando a conhecer o mundo circundante<sup>63</sup>. Esse impulso reprodutor não cria nada novo, simplesmente limita-se a repetir algo já existente (VYGOTSKI, 2003). Mas, assevera o autor, toda atividade humana que não se limite a simplesmente reproduzir os fatos e impressões, senão que se criem novas imagens, ações, “superando” a mera reprodução, pertence, a uma segunda função: criadora ou combinatória.

Na atividade combinatória o autor localiza uma questão fundamental: a possibilidade da projeção para o futuro. O cérebro é capaz de re-elaborar e criar, com elementos da experiência, novas situações, argumentações e normas. Combinar já não é simplesmente repetir, senão que vai além, conjuga experiências anteriores, seus elementos, e os transforma em novas objetivações. Por isso, Vygotski (2003, p. 9) afirma que “[...] é precisamente a atividade criadora do homem que faz dele

---

<sup>62</sup> “Em tudo que nos rodeia, em cada dia, existem as premissas necessárias para criar e tudo o que excede os limites da rotina contendo uma ínfima partícula de novidade tem sua origem no processo criador do ser humano” (VIGOTSKI, 2003, p. 11).

<sup>63</sup> A vida cotidiana está permeada destes exemplos.Cf. HELLER (1991)

um ser projetado em direção ao futuro, um ser que contribui a criar e a modificar seu presente”<sup>64</sup>.

A imaginação e a fantasia, em Vigotski, adquirem uma significação diferente daquilo que comumente a psicologia pensava em um sentido comum [vulgar], ao considerar a fantasia e a imaginação como algo irreal, que não se ajusta à realidade. Ao contrário, o autor a imaginação e a fantasia como inseparáveis da realidade. Cabe destacar que o autor localiza os modos de criação a partir dos primeiros anos de vida da criança.

A fantasia sempre é construída com matérias da realidade, do mundo real. Os elementos são extraídos da realidade e tomados da experiência, e as maiores fantasias (mitos, sonhos, contos, etc) não são mais que “combinações dos mesmos elementos tomados da realidade, submetidos a modificações e re-elaborações em nossa imaginação” (VYGOTSKI, 2003, p. 16).

A partir desse conceito de experiência, Vygotski (2003) assevera que as crianças podem até imaginar menos coisas que os adultos, mas elas acreditam muito mais no resultado de sua fantasia e a controlam menos. Por isso afirmar-se, muitas vezes, que a imaginação – entendida em seu sentido comum – é maior na criança que no adulto. Nessa direção, o autor indica que a imaginação da criança é mais pobre em relação à imaginação do adulto, pois a criança tem menos experiência acumulada e seus interesses são mais simples.

Da mesma forma, o material que a imaginação infantil elabora e o tipo de combinações a que é submetido esse material são incipientes e de menor qualidade que o tipo de combinações realizadas pelos adultos. Quanto maior variedade e riqueza de experiências acumuladas maior será o material de que irá dispor a imaginação. Desse modo, o autor esclarece ainda mais como as combinações entre os aspectos da realidade ou da imaginação são construídos com elementos do mundo real:

---

<sup>64</sup> “A imaginação criadora, embora seja de certo modo uma imaginação reprodutora, como forma de atividade não se funde com a memória. É considerada uma atividade especial, que constitui um aspecto peculiar da atividade da memória” (VIGOTSKI, 2003a, p. 112)

[...] a fantasia constrói sempre com materiais tomados do mundo real. [...] a imaginação pode criar novos graus de combinações, misturando primeiramente elementos reais (o gato, a corrente, a madeira), combinando depois imagens de fantasia (sereia, os elfos) e assim sucessivamente. Mas os últimos elementos que integram as imagens mais distantes da realidade constituem, ainda assim, e sem cessar, impressões da realidade (VIGOTSKI, 2003, p. 17).

Essas novas combinações surgem, além da experiência acumulada, dos produtos preparados pela fantasia e de determinados fenômenos da realidade. A partir das experiências criam-se outras novas combinações, quer dizer, há infinitas possibilidades de novas imagens a partir de imagens anteriores, em que o produto da fantasia corresponde a algum fenômeno da realidade. Isso somente é possível porque existe experiência alheia, social, alguém narrou alguma coisa que viveu, o desenvolvimento da sociedade ajuda e amplia as experiências do ser humano, tornando-o capaz de imaginar algo que nunca viu, mas que é possível pela experiência dos outros (VYGOTSKI, 2003).

Os limites das próprias experiências se ampliam, assimilam-se com ajuda da imaginação e do conhecimento social e histórico. Dessa maneira: a imaginação apóia-se na experiência e esta apóia-se na fantasia. Nessa relação dialética entre a imaginação que toma os elementos da realidade (experiência) e na qual os pensamentos sofrem re-elaborações, e voltam à realidade, mas com “uma força ativa nova, capaz de modificar essa mesma realidade”, produz-se o círculo da atividade criadora da imaginação humana (VYGOTSKY, 2003, p 24-25). A imaginação está estreitamente ligada como o movimento de nossos sentimentos, de tal modo, a imaginação “[...] É uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais” (VIGOTSKI, 2003a, p 124).

Vigotski se preocupa em saber porque essa capacidade nem sempre é trabalhada, estimulada. Nesse sentido, ele assinala que não importa quem tem mais ou menos capacidade, já que existe um alto grau dela em todos os seres humanos. A inquietação do autor é a de analisar essa premissa e ver como a educação pode

favorecer, conservar e potencializar nas crianças a capacidade criadora. Nessa direção o autor assinala que

[...] o processo de desenvolvimento da imaginação infantil, assim como o processo de desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, está seriamente ligado à linguagem da criança, à forma psicológica principal de sua comunicação com aqueles que a rodeiam, isto é, à forma fundamental de atividade coletiva social da consciência infantil (VIGOTSKI, 2003a, p. 123).

Essa concepção de Vigotski permite-nos apontar que o trabalho com as narrativas literárias, inseridas em uma educação estética, também são passíveis de desenvolver a capacidade criadora exposta por Vigotski.

Desse modo, também compreendemos que as narrativas não canônicas estão inseridas numa concepção de “educação estética” no sentido explicitado por Zanella (2006, p. 4), “estética enquanto dimensão sensível, enquanto modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida [...]”.

E no sentido de possibilitar o desenvolvimento estético como objeto da educação, Vigotski (2004, p. 351-352) afirma que:

O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que a incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética [...] quando se fala de educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. Eis a tarefa básica e o objetivo.

Desenvolver a educação estética, afirma Vigotski (2004, p. 362), significa partir da existência de um alto talento da natureza humana, considerando a existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano, e a partir desse

entendimento orientar as interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades.

Essa premissa de articulação com os elementos genéricos, com a universalidade que se expressa na história de humanidade, é um *continuum* no pensamento vigotskiano. A estética como uma dimensão da cultura deve, portanto, ser ensinada também na escola, sem perder a idéia de que a “educação estética” transcende a escola e pode ser introduzida na própria vida, mas que também é a vida que se expressa dentro da escola.

Embasados nessa concepção de capacidade criadora, o eixo orientador deste trabalho foi pensar como as narrativas não canônicas, ou seja, como as histórias, os contos tradicionais (contos de fadas, contos populares, mitos, lendas), histórias contemporâneas (através do suporte livro ou filme), palavra poética, etc. propiciavam esses aspectos potencializadores. E, dentro das narrativas canônicas ou cotidianas, consideramos os relatos das professoras e dos estudantes, não no sentido de analisar a produção narrativa em si, mas para analisar o movimento, as mediações, as contradições implícitas na atividade desenvolvida pelos sujeitos.

Enfim, compreendemos que o trânsito entre a narrativa comum, canônicas, e a narrativa literária aponta formas de significar e compreender as diferenças e similitudes que o mundo social coloca em momentos determinados da história. As narrativas literárias (não-canônicas) são mediadoras de finalidades muito mais amplas e estão inseridas na linguagem. Por isso, salientamos que elas não são categorias isoladas desse processo, senão que compõem o movimento do ensino da língua materna. O recorte deste estudo prioriza as narrativas literárias ou não canônicas nas unidades de análise, o que não significa desconsiderar a unidade entre ambas.

Uma definição exata ou uma longa discussão sobre “o que é uma história” foge do objetivo desta tese. Assim, a utilização de uma ampla concepção de história será destacada em alguns momentos desse trabalho. Utiliza-se a palavra “história” para falar tanto do conto cuidadosamente preparado por um narrador experiente quanto de um relato feito por uma criança de sete anos. Nesse sentido, destaca Girardello (2004, p. 119) que:

Não estamos lidando, por exemplo, com as distinções entre mitos e lendas, contos de fadas e contos folclóricos, usando o termo “contos tradicionais” para abranger todas essas histórias. Também não nos preocupamos neste momento com o lugar de onde vêm as histórias: elas tanto podem ser encontradas em um livro para crianças ricamente ilustrado, como podem ser ouvidas na voz de uma contadora, ou em conversas nos mais diversos espaços.

Girardello e Fox (2004, p. 119-120) complementam e indicam que as histórias podem ser:

- contos tradicionais, ligados à cultura ou às culturas das crianças ouvintes; e que introduzem as crianças em outras culturas e outras eras, muitas vezes em lugares e tempos remotos;
- histórias que viajam pelo mundo de boca em boca, desde longas piadas e lendas urbanas; narrativas semi-inventadas baseadas em material não-ficcional, que possam enriquecer o aprendizado em História, Geografia, Religião, Artes – especialmente Literatura – e mesmo Ciências. É o caso dos relatos de pessoas que testemunharam eventos históricos ou que conheceram personalidades importantes;
- narrativas pessoais ou anedotas, muitas vezes de origem familiar ou local, passada ou presente, que circulam entre contadores e ouvintes de todas as idades;
- histórias que as crianças contam umas às outras; uma história puxa a outra, e os contadores adultos devem estar preparados para se tornarem ouvintes. Muitos professores conhecem as experiências pessoais, familiares, contadas pelas crianças, mas as pesquisas recentes tanto no Brasil como na Inglaterra mostram que as crianças possuem também um repertório de histórias tradicionais.

Para Gudmundsdottir (1998, p. 52-53), a narrativa e história são sinônimos<sup>65</sup>. Por exemplo, indica que a narrativa refere-se a “estrutura, conhecimento e habilidade necessárias para construir uma história”. O autor define que, na linguagem cotidiana, os termos “narrativa” e “história” são unívocos. Nas suas palavras:

[...] Na linguagem cotidiana, os termos “história” e “narrativa” são sinônimos: relatos de atos que comumente envolvem a seres humanos ou animais humanizados. Uma história tem personagens; tem começo, meio e fim; e se unifica por meio de uma série de eventos organizados. O conjunto se denomina drama ou argumento.

Observamos na definição desses autores uma concepção ampla do termo “história”. Dessa forma, os contos são histórias e elas podem ser contadas em formas de contos, tradicionais ou não, com alguns elementos de lendas, de ficção e de experiências<sup>66</sup>.

Essa compreensão de narrativa e de história, assim como a relação entre a narrativa canônica e não-canônica foram consideradas na análise das observações das atividades de ensino, sem adentrar nas propostas analíticas de algumas áreas específicas que estudam a narrativa, por exemplo, a teoria literária, a semiótica e a lingüística.

No próximo capítulo vamos discutir algumas dessas questões à luz dos movimentos das diferentes atividades observadas na escola, como vimos, *locus* privilegiado para a transmissão de conhecimentos de forma sistematizada, no qual, na organização do saber, as relações sociais se manifestam de múltiplas formas. A mediação do professor, junto com outras mediações, constituem o ato educativo de efetivar a sociabilidade dos conhecimentos, em nosso caso: o ensino da língua materna nas primeiras séries do ensino fundamental.

---

<sup>65</sup> Na mesma linha de pensamento, Sholes (1981) considera que uma história tem bem delimitado o começo, o meio e as fases finais. O autor se concentra nos aspectos estruturais e comunicativos das narrativas, e sustenta que uma narrativa é “um texto que se refere, ou parece referir-se, a certa série de acontecimentos que se produzem fora dele mesmo” (SHOLES, 1981, *apud* GUDMUNDSDOTTIR, 1998, p. 53).

<sup>66</sup> Para compreender a morfologia do conto, suas funções e a importância que a ação tem na configuração de um conto, cf. PROPP (2000).

A letra A tem as pernas abertas.  
A letra M é um sobe-desce que vai e vem entre o céu e o inferno.  
A O, círculo fechado, asfixia.  
A R está evidentemente grávida.

— Todas as letras da palavra AMOR são perigosas – comprova  
Romy Díaz — Perera.  
Quando as palavras saem da boca, ela as vê desenhadas no ar.

### **Eduardo Galenao**

O estudante recortou muitas letras....e foi juntando e juntando...

[...] mas no momento da colagem ele colou o mesmo tipo de letras (as letras A) – Talvez porque fosse a primeira letra do seu nome) e resolveu colá-las, uma ao lado da outra, deixando de lado todas as outras. Ficando mais ou menos assim: AAAaaaAAAA...AAAaaa. Aí um colega que estava sentado ao lado perguntou: “o que tu tá fazendo?” E aí ele respondeu: “eu tô escrevendo uma história. E o colega insistiu: “mas essa história tu consegues ler?” E ele disse: “não, só consigo imaginar” E o colega continuou com as perguntas: “mas como tu não consegues ler?” E ele respondeu: “não, porque a mesma letra tá escrita uma do lado da outra assim... AAAaaaAAAA...AAAaaa. Ela [a letra] pode ser escrita... dá pra gente falar mas não dá pra gente entender. Ela não tem nada de significado. Mas eu sei o que está escrito porque é minha cabeça que tá pensando...Então eu imagino! Eu tô brincando com a letra!”

### **Estudante A**



## **5. A NARRATIVA NA ATIVIDADE DE ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

### **5.1 Introdução**

No capítulo anterior, procuramos apresentar algumas considerações sobre a narrativa. Vimos a complexidade de sua constituição, utilização e as diferentes abordagens que buscaram formular modelos teóricos capazes de estudar-lhe a estrutura. Também definimos e discutimos uma concepção de educação e de ensino que direciona nossa análise no presente estudo e, nesse contexto, - sem perder de vista a concepção mais ampla de atividade humana e do desenvolvimento histórico do homem - procuramos empregar o conceito de atividade em seu sentido mais restrito. Capturar os debates em torno da narrativa permitiu acumular, com a cautela necessária (face à sua complexidade), subsídios para compreender o movimento, que apresenta efetivas contradições, de algumas das atividades de ensino da língua materna.

Apresentaremos, no presente capítulo, o contexto empírico onde as observações foram realizadas. Recuperamos diferentes atividades de ensino realizadas pelas professoras que permitiram compreender como as narrativas literárias (não-canônicas) se manifestaram. Ademais, analisamos as contribuições e complementos referentes ao tema a partir das entrevistas realizadas com as professoras da primeira série do Ensino Fundamental.

Com o propósito de permitir uma compreensão melhor da elaboração do presente capítulo, torna-se necessário explicitar algumas questões já assinaladas de maneira geral, e outras mais específicas que surgiram no processo de elaboração do presente texto. Cabe destacar que o foco de análise não se centralizou na estrutura de um conto ou de uma história apresentada nas salas de aulas. Tratamos de compreender o lugar que as histórias ou os contos ocuparam no movimento das atividades de ensino da língua materna.

Entendemos que cabe formular a pergunta: como as professoras da primeira série do Ensino Fundamental organizaram e propuseram as atividades de ensino em que as narrativas – canônicas e não-canônicas – se manifestaram ou não? O movimento das atividades de ensino – apreendido nas observações e na análise – permitiu visualizar a emergência significativa da utilização das narrativas literárias. Essa questão revela uma compreensão do objeto que não elimina a unidade necessária das narrativas canônica e não-canônica presentes nas atividades de ensino. No início desta pesquisa, a origem de nossa compreensão estava focalizada em um entendimento abstrato da utilização das duas narrativas, que começou a diluir-se com ou através do retorno que as observações das aulas e uma maior apropriação da teoria outorgavam.

Esse processo permitiu elucidar elementos basilares: por um lado, as narrativas literárias estavam presentes de uma forma ou outra nas atividades de ensino observadas. Por outro lado, as professoras não objetivavam que nas atividades de ensino da língua materna estavam contidas - e implícitas- as duas narrativas – cotidianas e literárias – como uma unidade necessária, mas com especificidades próprias. Cabe uma importante ressalva. Neste estudo, temos duas linhas de observação: as propostas e a realização das atividades de ensino das professoras que utilizaram as narrativas literárias (histórias, contos) e algumas manifestações das crianças em relação à atividade de ensino proposta, que incluem e expressam as sementes das narrativas literárias, mas que não são produções literárias no sentido estrito da palavra. Isto significa que no desenvolvimento da criação infantil estão radicadas certas possibilidades criadoras.

Assim, procuramos a apreensão das “vozes” das professoras ao realizar suas propostas e as “vozes” dos estudantes ao manifestar ou explicar o que realizaram. As professoras e os estudantes, as atividades de ensino e sua dinâmica constituíram a unidade de análise da presente pesquisa.

Com respeito a esta última questão, registram-se os momentos em que as professoras e os estudantes utilizaram ou narraram histórias na sala de aula, com o auxílio de um livro ou não, e igualmente quando se realizaram atividades de ensino

utilizando a palavra poética. A partir das observações registradas, surgiram outras categorias — narração, leitura, criação de histórias e palavra poética — que permitiram configurar aproximações mais apuradas no movimento da categoria narrativa literária.

Outro ponto a considerar envolve alguns aspectos do objeto deste estudo que permitiram precisar as unidades de análise: o lugar e o tempo narrativos, os recursos ou suportes que configuram, entre outras questões, a dinâmica da narrativa. Para a compreensão do primeiro aspecto, observamos o lugar e o tempo que as narrativas tinham no ensino da língua materna — fosse um objetivo explícito ou não dentro da atividade de ensino. Consideramos importante esta questão já que, como vimos, a narrativa está articulada a um trabalho e a um tempo partilhado, em um mesmo universo de prática e de linguagem. Portanto, a narrativa literária implica uma tarefa mais elaborada com a linguagem, com a imaginação criadora, com a arte de narrar, nos termos utilizados por Benjamin.

De acordo com essa idéia, definimos alguns recursos ou suportes narrativos que também complementaram a possibilidade da manifestação das narrativas, os quais denominamos de “elementos potencializadores das narrativas”, por exemplo<sup>67</sup>: livros de histórias, fantoches, cenários para apresentação das histórias, vídeos, Cds, entre outros.

Também Girardello (1998, p. 203) explicitou em sua pesquisa algumas histórias que poderiam ser consideradas também na sala de aula: “‘histórias inventadas’; ‘histórias dos livros; TV, etc.’; ‘coisas que aconteceram com a gente’, ‘coisas que se sonhou’; e ‘coisas que outras pessoas contaram’”<sup>68</sup>. Dessa forma, esses cinco tipos de histórias possíveis de se contar também nortearam as observações e os registros de alguns episódios das atividades realizadas pelas professoras.

---

<sup>67</sup> Jorge (2003, p. 103) denomina “recursos ou suportes narrativos” um dos eixos orientadores para organização da “roda de história”. Segundo ela, eles prestam-se para auxiliar ou complementar o processo de narração, servindo também para explorar a memória, a oralidade, a imaginação ou a criatividade das crianças.

<sup>68</sup> Essa tipologia surge das crianças que foram os sujeitos em uma pesquisa específica sobre imaginação infantil, da autora. Cf. GIRARDELLO (1998).

Para finalizar, a organização e exposição deste capítulo não respeitou a cronologia temporal das observações das aulas. A ordem de apresentação adotado surgiu no processo da leitura dos dados, nos questionamentos e nas problematizações resultantes das leituras teóricas e de algumas decisões tomadas com o intuito de expor de uma maneira que nos pareceu mais lógico o movimento das atividades de ensino.

Igualmente, de todas as horas observadas nas aulas de língua materna, selecionamos episódios que mostraram de maneira mais relevante o trabalho com as narrativas literárias. A escolha e a prioridade de algumas delas não significou desconsiderar a importância de outros momentos observados, já que também permitiram ponderar o contexto do ensino, de maneira geral, sem que se perdesse a centralidade do recorte. Assim, todas as mediações escolares, o contexto mais amplo, fizeram parte das observações e, embora não figurem explicitamente, elas são inerentes e constitutivas das aulas selecionadas. Esse contexto foi o pano de fundo que deu sustentabilidade à seleção das atividades.

## **5.2 Possibilidade de encontro com a narrativa literária**

### **5.2.1 Atividade “Troca-Troca de livros”**

À luz das considerações acima, uma das atividades registradas foi a realizada pela professora W, denominada de “Troca-troca de livros”, da qual destacamos alguns momentos que manifestaram indícios potencializadores das narrativas. Os indícios observados permitiram, no processo de análise e na compreensão de algumas questões, perceber algumas contradições no movimento dessa atividade específica. Em especial, observamos que elementos potencializadores das narrativas ficavam subsumidos à tarefa de alfabetizar: questões como o prazer pela leitura, pela história, ampliação da imaginação criadora, manifestações das emoções, entre outros, perdiam sua magnitude e ficavam em “sombras”.

A atividade “Troca-Troca de livros” iniciou-se no ano de 2003, a partir de uma conversa com os estudantes sobre os livros que eles haviam adquirido em

função da solicitação constante em sua lista de material escolar. Segundo a professora W (2004, p. 18)<sup>69</sup>,

Os alunos vinham entusiasmados para mostrar os livros que tinham trazido. Contavam a história do livro ou outras histórias de outros livros que já tinham lido. Queriam mostrar aos colegas seu livro. Outros queriam levar o seu próprio livro para casa, pois ainda não o tinham lido.

Nessa conversa, a professora sondou também quais eram os livros que eles retiravam na biblioteca e, por sua vez, quem lia as histórias para eles<sup>70</sup>. Segundo a professora W (2003, p. 18): “Os livros trazidos pelos alunos foram reunidos a outros que já existiam na biblioteca da sala de aula”. Assim, a partir dessa aula, a professora propôs trabalhar com os livros<sup>71</sup> uma vez por semana.

A atividade “Troca-troca de livros” implicou a realização de várias ações: escolha das histórias, leitura individual (em casa); registros escritos e orais a partir da história; desenhos; confecção de fantoches e cenários das histórias, entre outras. Desse modo, ressaltamos alguns episódios dessa atividade. O primeiro a ser exposto é o momento em que a professora W forneceu as primeiras orientações para o desenvolvimento dessa atividade:

Ela iniciou a atividade de “Troca-troca de livros” pedindo que estivesse sobre as carteiras somente o livro que as crianças haviam levado para ler. Em seguida explicou que as próprias crianças anunciassem quem queria trocar o

---

<sup>69</sup> Cf. Revista “Sobre Tudo” (2004).

<sup>70</sup> A atividade “Troca-Troca de livros” desenvolveu-se no ano de 2003. Como se deu no processo inicial da alfabetização, a maioria respondeu que eram os pais ou responsáveis que liam as histórias. Cabe destacar também que a partir dessa conversa foi possível saber a quantidade, o movimento de empréstimo e devolução na biblioteca (o tempo durante o qual os estudantes permaneciam com os livros em casa), entre outros aspectos.

<sup>71</sup> Segundo o relato da professora W: “Esse trabalho denominado “Troca-troca de livros” veio de uma experiência anterior em uma outra turma. Assim, os estudantes passaram a ter semanalmente um encontro na biblioteca (onde eles podiam retirar até dois livros), e uma atividade de “Troca-troca” com os livros da biblioteca da sala de aula. A cada semana, eles tinham pelo menos uns dois a três livros para lerem” (ENTREVISTA PROFESSORA W, 2004). “Toda quarta-feira os alunos levavam um livro para ler em casa, durante uma semana. Durante o trimestre, mais ou menos vinte e cinco livros foram trocados entre os alunos”(Revista Sobre Tudo, 2004, p. 18). Vale ressaltar que não discutiremos nesse estudo os elementos que influenciaram a escolha dos livros, das histórias e tampouco a qualidade literária dos textos. Talvez sejam questões para pesquisas futuras.

seu livro<sup>72</sup>. Depois que cada troca era feita, pegavam os livros e levavam para casa para lerem. A cada semana essa atividade foi se desenvolvendo em um conjunto de aulas com exercícios individuais, em duplas e em pequenos grupos. As crianças podiam escolher livremente os livros e seus pares para trabalhar. A partir das histórias lidas e das ilustrações, deveriam fazer os seus próprios desenhos, frases ou pequenas história correspondentes ao livro lido. Cabe destacar que em cada registro escrito as crianças não podiam esquecer de observar: margem do papel, nome e a data. (REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA C130603 e C200803)

A atividade proposta pela professora W vai ao encontro da necessidade de ensinar a leitura e a escrita para os estudantes da primeira série. Não obstante, ela concebe que não se pode [...] “limitar a alfabetização ao ler e escrever [...] espero estar desempenhando um trabalho prazeroso, que tenha algo de novo, uma coisa que dê satisfação, que tenha emoção” [...] (ENTREVISTA, professora W, 2004).

O sentido que ela dá a essa ação é o de alfabetizar de forma prazerosa; desse modo, procuramos compreender essa questão no processo da atividade “Troca-troca de livros”. Sendo assim, perguntamos: Qual é o sentido que orienta essa atividade? Acreditamos que seja o aprender a ler e escrever por parte das crianças. Mas, no relato da professora W, a alfabetização não é somente leitura e escrita, senão que existem outros elementos que compõem o ato de alfabetizar. Podemos pensar que o relato da professora também pode indicar uma determinada concepção de alfabetização e que ler e escrever não promovem prazer. No entanto, em seu sentido estrito, “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES 1998, p. 31).

Ao propor a atividade “Troca-Troca de livros”, a professora tinha a intenção de tornar a aprendizagem da leitura escrita mais prazerosa. E, para tanto, organizou situações que possibilitaram as diversas formas de contato com a literatura infantil e com a atividade lúdica como uma das alternativas centrais de articulação desse trabalho. Mas, no percurso das observações e dos registros, pudemos verificar que a

---

<sup>72</sup> Eram estimuladas a anunciar a troca de livros como se estivessem em uma feira. Então, as crianças movimentavam-se pela sala, olhando os livros oferecidos pelos outros colegas e oferecendo o seu. Ao tomar o livro em suas mãos algumas crianças avaliavam se queriam ou não ficar com o livro. Os critérios eram os mais diversos. Mas o que mais se priorizava era o critério “ilustração do livro” (se eram atraentes, eles logo os escolhiam) (REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA C270603 e C200803).

atividade assinalada permaneceu insuficiente em relação a determinados aspectos do contato das crianças com as histórias (literatura infantil) e com a proposta lúdica (segundo a compreensão da professora). Parece-nos que a definição de lúdico circunscrevia-se à impressão de que, ao realizar a atividade “Troca – Troca de livros”, esta poderia ser vivenciada pelas crianças como uma “brincadeira” e, assim, seria possível aprender mais “prazerosamente”.

Este “em si” e alguns limites podem ser capturados no relato das crianças. Por exemplo: os estudantes “E” e “ME” não criaram frases e nem uma história; decidiram fazer cópia da ilustração de algumas páginas, pois “ela era engraçada e legal”. O estudante “ME” explicou que não leu a história e que a escolha do livro foi devido à ilustração, “que era bem fácil”.

Já o estudante “E” manifestou que havia lido a história. Desse modo, perguntamo-lhe como ele e seu companheiro iriam construir aquela história, e “ME” disse: “colocando um título, a data e o autor”. Nessa fala do estudante, observamos que uma parte do exercício escolar indicado pela professora havia sido atendida, mas não realizaram a outra parte, que era a de escrever frases ou criar uma história.

Outros estudantes também assinalaram que não gostavam de inventar. Um deles assim se expressou: “não consigo inventar”. Ao perguntar por que não gostavam de criar suas próprias frases, alguns justificaram: “porque perderiam muito tempo”. Outros, “queriam terminar o exercício para ficar logo livre para o recreio”<sup>73</sup>. Ou havia aqueles que copiavam do livro sem saber o que estavam copiando e sem se darem conta da história. Os estudantes “B” e “JG”, por exemplo, não leram o livro e assim as frases foram criadas a partir da leitura da ilustração. O estudante “JG” assim disse: “a gente olhou a gravura e criou a frase”. Embora não seja o foco deste estudo analisar a importância que a ilustração<sup>74</sup> ocupa nos livros para crianças, pela fala delas, a ilustração dos livros selecionados foi algo que

---

<sup>73</sup> Controlavam os minutos que faltavam para tocar o sino, pois sabiam que só saía quem terminasse o exercício.

<sup>74</sup> Para tal fim, consultar CAMARGO (1995).

provocou — nesse caso específico — a escolha dos livros, a narração da história, incentivando (em algumas crianças) a escrita.

Quando o trabalho era em dupla, havia estudantes que se recusavam a copiar, ficavam parados delegando ao colega a tarefa de fazer o exercício ou ficavam apenas observando alguma coisa, desenhando, rabiscando, trocando “cochichos”, ou procuravam outras coisas para fazer. Assim, cabe perguntarmos, e deixar alguns indícios que serão desenvolvidos em seguida: Qual era a necessidade da escrita? Constituía-se como tarefa porque as ações propostas não eram necessárias para a atividade narrativa?

Continuando a citar as falas dos estudantes, outros apontaram suas dificuldades com a escrita, por exemplo, com o relato sobre o processo de trabalho: a estudante “G” disse que uma delas iria copiar a ilustração do livro selecionado enquanto a outra pintava. Em seguida, iriam escrever as frases, conforme a indicação da professora. Perguntei se elas não gostariam de reescrever essa história, e a estudante “G” falou: “A gente acha que não vai conseguir. Já tá difícil!!!”. (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA, C180903)

Analisando semelhante inflexão e pensando em nosso objeto de análise, essa atividade, que poderia ser potencializadora da ação narrativa e conseqüentemente enriquecer o processo de alfabetização (conforme o sentido dado inicialmente pela professora – alfabetizar com prazer) constituiu-se em movimento inverso.

Em muitos momentos, durante o processo de desenvolvimento da atividade “Troca-Troca de livros”, algumas das ações propostas a partir da leitura das histórias, como a criação de desenhos, palavras, frases ou pequenas histórias, foram realizadas de maneira “mecânica” e sem muito prazer. Essa argumentação “sem muito prazer” revela duas posturas nos relatos das crianças: por um lado, aqueles estudantes que tinham pressa em terminar logo o exercício, a possibilidade de copiar algumas frases vinha ao encontro de seus interesses. E por outro, a expressão “a gente acha que não vai conseguir, já tá difícil” revela que, embora as crianças estivessem motivadas para criar algo além da cópia das frases, deparavam-se com alguns limites.

Limites não revelados, mas pode-se supor que um deles seria o da própria escrita. Um outro limite poderia ser a necessidade de uma mediação docente com outra qualidade, que permitisse encontrar subsídios diferentes quando se fala de “diversas formas” de contato com a literatura infantil. Observamos, aqui, um claro descompasso entre os objetivos da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem das crianças. Lembremos que apenas o objetivo de uma ação não estimula o agir. Para que isto aconteça, para que a ação se efetive, é necessário que o seu objetivo apareça para o sujeito na relação com o motivo da atividade.

As crianças adequaram-se facilmente às “normas” estabelecidas pela atividade proposta: copiavam as palavras do livro, as frases, e inclusive as ilustrações. Essa orientação dada pela professora W provocou também uma “adaptação” naquelas crianças que não apresentavam dificuldades com a escrita e já possuíam certa habilidade com a linguagem escrita e, portanto, poderiam ter criado sua narrativa e ido além da cópia de frases, expressando a sua própria percepção da obra lida. Obviamente, com todas as limitações próprias do período de desenvolvimento da criança em que a oralidade e a escrita mantêm uma relação constante, já que, nesse período de transição entre ambas, o ato de escrever encontra-se em um momento incipiente, de acordo com o pensamento sincrético, e as crianças enfrentam maiores dificuldades para expressar a palavra escrita. Nesse sentido é pertinente assinalar o que Vygotski menciona ao referir-se a Blonskii:

Somente complicando o trabalho da criança com a palavra, propor alguma tarefa difícil, por exemplo, - fazê-lo expressar no papel -, imediatamente vamos a ver que a linguagem escrita é mais infantil que sua linguagem oral: aparecem no papel palavras desalinhadas, soltas, com numerosos imperativos. (VYGOTSKI, 2003, p. 55)

Essa questão é importante, pois além de mostrar a complexa relação entre os dois tipos de linguagem, sinaliza também a manifestação de como a escrita é muito mais difícil e, ao tentar escrever, a criança retrocede no que se refere ao seu pensamento e à sua linguagem.

Mas, vamos um pouco além desta importante proposição. Por exemplo: ao perguntarmos a uma dupla por que elas não tentavam contar essa história, uma delas, sem muitos problemas, começou a contar sinteticamente a história do Patinho Feio<sup>75</sup>. Ao sugerir que elas escrevessem essa história ao invés de copiar as frases, inicialmente aceitaram escrever, mas depois uma das crianças falou: “Temos que escrever frases aqui nesse papel!!!!”<sup>76</sup>. Essa resposta talvez possa sugerir, por um lado, que o exercício escolar colocou-se de maneira prioritária e limitou a possibilidade de escrever (questão que vimos que já é difícil) mais livremente ou com seus próprios limites. Ou ainda pode estar presente aquilo que Vygotski (2003, p. 56) aponta, quando diz que a linguagem falada,

[...] sempre compressível para a criança, já que surge da comunicação viva com outras pessoas, constitui uma reação completamente natural, como o eco da criança naquilo que a circunda e atrai sua atenção. Ao passar à linguagem escrita, muito mais condicional e abstrata, às vezes a criança não compreende porque é necessário escrever.

Neste ponto, perguntamos-nos o que permitiu que a criança, ao narrar a história que leu, contasse-a sem problema algum e, ao ser indagada especificamente sobre razão de não ter escrito o que narrou, retomasse o exercício escolar dado pela professora? A orientação da atividade limitou a ação narrativa escrita dos estudantes? Mostrar frases simples, de acordo com a possibilidade de compreensão, ajuda a entender o sentido da escrita? Vejamos esta correlação entre a atividade de aprendizagem e a atividade de ensino.

Sabemos que a escrita é uma linguagem complexa e a sua expressão também. Em uma atividade em que é exigida dos estudantes a expressão de seus sentimentos, idéias e de sua capacidade criadora, torna-se evidente que o êxito da tarefa nessa idade escolar (primeira série do Ensino Fundamental) será alcançado pelo complemento e pela integração das atividades orais e escritas. Consideramos que

<sup>75</sup> Assim ela contou: “[...] a mamãe pato botou um ovo que não era de pato. Esse bichinho que saiu desse ovo estranho cresceu e todos chamaram de Patinho Feio. Quando ele ficou maior ele descobriu que era um cisne”.

<sup>76</sup> O papel que as crianças recebiam da professora para realizar o registro escrito.

ambas as linguagens compõem, nessa etapa da vida, a referência do presente próximo, do pequeno mundo da criança, processo que outorga um conjunto de imagens que gradualmente aumentam em qualidade e quantidade (gênese e semente para posterior relação das imagens), e também cresce – de modo progressivo - o uso do pretérito, já que há maior acúmulo de experiências que permitem diminuir a centralidade do presente vivo e imediato.

Em geral, as crianças observadas manifestavam a sua expressão oral sem muitas dificuldades, salvaguardadas aquelas que, por uma razão ou outra, resistiram em um primeiro momento à solicitação de narrar a história.

Cabe sublinhar que não estamos negando os tempos diferenciados de desenvolvimento da linguagem escrita em relação à linguagem oral nas crianças, e nem a complexidade e a diferença entre essas linguagens (oral e a escrita.). Com base em Vygotski (2000, p. 452) (2001a, p. 324), compreendemos que na escrita, muito mais que na linguagem oral, o pensamento necessita expressar-se através dos significados formais das palavras com um número bem maior de termos do que as empregadas na linguagem oral. Já assinalamos que na linguagem escrita o interlocutor está ausente, e essa questão indica a necessidade de uma linguagem totalmente explícita, clara e desenvolvida ao máximo; parafraseando Vygotski, nela a decomposição sintática atinge o apogeu, isto é, a formação das orações e das frases atinge um alto grau de complexidade.

Ainda: na linguagem escrita, os interlocutores estão em diferentes situações, o que exclui a possibilidade de existência de um sujeito comum em seus pensamentos. Por isso, comparada à linguagem oral, a escrita constitui uma forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa na qual, para expressar cada pensamento isolado, uma idéia requer o emprego de mais palavras do que na linguagem oral.

Vale ainda ressaltar que as diferenças, muitas vezes marcantes, entre a oralidade e a língua escrita (e as suas diversas modalidades) podem ser captadas mais facilmente por estudantes que foram expostos desde cedo à alternância oral *versus* escrito. E ainda que, para a criança que porventura não saiba ler, o professor

pode apontar pequenas, mas significativas, diferenças entre os textos dos livros e os textos (orais ou escritos) produzidos pelos próprios estudantes.

Voltando à análise da atividade que supostamente estaria colocando as crianças em contato com o mundo literário, possibilitando-lhes a adquirir experiências, a expectativa da professora era que cada criança lesse pelo menos seis histórias e, depois da leitura, realizasse registros escritos. Assim, ao longo do processo, a professora W foi organizando os diferentes registros por títulos das histórias e culminou com a produção de um “livro” intitulado “Coleção Troca – Troca”.

As crianças produziram os seus registros nas condições acima descritas e destacamos, sem tecer uma análise profunda dessa produção, que o produto – o livro – contém um registro escrito produzido com os mesmos elementos, a mesma estrutura (ou bastante similar) dos textos de um livro didático. E perguntamo-nos: poderia ser diferente? Entendemos que poderia haver outras opções metodológicas, mas, a partir da perspectiva da professora essa produção – livro – revelou para ela que um de seus objetivos (“ler e escrever”) tinha sido alcançado. É neste impasse que colocamos a subsunção dos elementos da narrativa pela alfabetização, no contexto em que a professora entende o processo.

Não discordamos de que a alfabetização deva ocorrer nos anos iniciais do ensino fundamental. Tampouco que, para que o processo ocorra, sejam necessárias ações relacionadas à escrita e à leitura, tais como, produzir registros escritos como livros. Estamos criticando o modo como frequentemente é organizado esse processo, que impede momentos de fruição do leitor ao interagir com a narrativa literária. Não é uma questão de eliminar elementos necessários para que a alfabetização se efetive; o que questionamos é como integrar de uma outra forma os elementos potencializadores da atividade narrativa na alfabetização. Embora a professora salientasse que objetivava estabelecer uma relação com a literatura (por isso as histórias), a narração não era o objeto da atividade Troca-Troca.

Passemos, agora, a ver outra ação desencadeada a partir da atividade “Troca-troca de livros”: a organização de um cenário para que as crianças pudessem

apresentar as histórias trabalhadas. O produto dessa atividade, como mencionamos, constituía-se, por um lado, na elaboração do livro e, por outro, na apresentação oral das histórias para os pais<sup>77</sup>. Destacamos, a seguir, dois episódios que compõem também a nossa unidade de análise do “Troca-Troca de livros”: o primeiro refere-se ao processo de confecção do cenário e o segundo, ao ensaio da apresentação oral das histórias.

Na primeira situação, vamos encontrar o seguinte: a professora convidou todos os estudantes para a área verde da escola, a fim de confeccionar os cenários necessários à narração de suas histórias. A orientação era que cada grupo imaginasse diversos elementos que poderiam ser pintados a partir das histórias lidas<sup>78</sup>. Compreendendo que seria um momento fértil para a pesquisa, aproximamo-nos dos pequenos grupos para observar ou escutar o que diziam sobre o que estavam produzindo (as crianças realizavam a confecção do cenário da história lida)<sup>79</sup>. Desse modo, iniciamos nossa inserção nos pequenos grupos e solicitamos aos estudantes que contassem a história com que estavam trabalhando. Assim, um ou outro membro de cada grupo contou a história do livro lido — muitas vezes diferente da história escrita no livro —, ou ainda criou uma história, narrando o processo de criação do cenário que estava sendo confeccionado.

Dessa forma, a narração do processo de trabalho tornou-se uma “nova” história, impregnada de referências do livro, de elementos novos e da imaginação dos alunos. E a narração da história era motivada pela própria ilustração do livro, o que possibilitou que as crianças — muitas ainda não dominavam o código escrito —

---

<sup>77</sup> Em uma aula anterior, os estudantes também construíram fantoches (personagens a partir das histórias lidas) seguindo o modelo já confeccionado por eles nas aulas de artes. Para a construção dos bonecos, as crianças utilizaram diversos materiais, como retalhos, lã, botões, entre outros.

<sup>78</sup> O material utilizado para confecção desse cenário foi lençol e tinta guache. As crianças foram para a área verde da escola trabalhar ao ar livre. Os estudantes foram organizados em grupos de trabalho, e cada grupo recebeu: diversas tintas guache (branca, vermelho, amarelo, verde...), livro de história e um lençol branco. O espaço físico, a área verde em que estavam os estudantes, contribuiu também para que a atividade fluísse.

<sup>79</sup> Nesse momento da atividade, o objetivo da professora era somente a confecção do cenário; portanto, não tinha uma ação direta com os pequenos grupos. Cada grupo estava livre para criar seu cenário. Para o momento específico da pesquisa, o impasse metodológico colocava-se uma vez que era viável, e ao mesmo tempo uma oportunidade de passar pelos grupos, observar, coletar os dados possíveis, para posterior análise.

criassem nessa fase uma história que tinha a ver com a história escrita, mas também havia uma outra narrativa, a criada por eles naquele momento. Observamos, assim, a existência de duas instâncias: a narração da história pelas próprias crianças e o relato do processo de criação do cenário. Por exemplo, a estudante “GL”, conta:

Era uma menina ...e ela gosta de brincar com vento, daí o vento faz cafuné nela...Um dia aconteceu aquelas coisas e no outro dia ela tá contando pra gente... Ela tem uma boneca que ficava voando, voando.... (REGISTRO 180903)<sup>80</sup>.

Além de contar a história, “GL” explicou também a criação do cenário. Assim se expressou:

[...] no momento da narração da história vai ter um vento, e a gente na hora da apresentação vai ter que fazer assim” [utiliza a expressão corporal para demonstrar o bailado da boneca voando pelo ar].E para que os papeizinhos voem a gente vai colocar um leque atrás para fazer o vento. A gente vai pedir para uma outra criança ficar abanando o leque. A gente também pode jogar um monte de folhinhas...A gente podia pegar uma coisa que é de ferro e bater assim... [imita o som de portão batendo] E a gente pode assobiar e fazer o barulho do vento... [Assobia]. (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA C180903)

Consideramos esse relato um movimento de narrativa onde aparecem, a partir da explicação (relato) do processo de trabalho, as interações estabelecidas entre os próprios estudantes, as relações construídas, os elos estabelecidos, as escolhas feitas, as dúvidas, diferentes leituras da mesma história. Também a possibilidade de uma antecipação ideal da ação, característica fundamental da capacidade humana de agir intencionalmente e dimensão teleológica inerente ao ser social, está presente nessa narrativa.

Além dessas dimensões, outros dois aspectos importantes que complementam a antecipação da ação se revelam: a capacidades de conservar as experiências e de reproduzi-las e a função de combinar e de criar – criar novas imagens, novas ações. No cotidiano da vida das crianças, e na vida das escolas, existem as premissas necessárias para criar. Vygotski localiza o processo criador

---

<sup>80</sup> Cf. ALBERGARIA (1988)

do ser humano nesse dia a dia, e explica que, entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia, figura a “capacidade criadora das crianças, a capacidade de promovê-la e sua importância para o desenvolvimento geral e da maturidade da criança” (VYGOTSKI, 2003, p. 12). Desse modo, criar situações de ensino que possam propiciar à criança a apropriação de instrumentos mentais que, ao serem operados, promovam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é uma das principais finalidades das atividades de ensino. Da mesma forma, a atividade de ensino consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, em compreender os processos de desenvolvimento da criança, para orientar o ensino de acordo com as suas possibilidades da aprendizagem.. Lidar, em última instância, com aspectos que conservam o necessário para o equilíbrio de seu crescimento, mas também oferecendo elementos que desafiem e favoreçam os saltos qualitativos.

E ao falarem sobre o processo, os alunos também expressaram como escolheram a história “O vento”:

A “C”, ela é minha melhor amiga da sala. Né? E eu acho que eu sou também a melhor amiga dela...não tenho certeza....!!! [elas se olham com cumplicidade e afetividade e sorriem] mas ela começou a fazer esse trabalho em dupla com outra menina e eu comecei de dupla com a G. Não era essa a história que eu tinha escolhido e nem ela. A história que eu tinha escolhido para pôr no papel era a do Aladim. A “AC” é que tinha escolhido essa história. Mas aconteceu que a AC, quando foi fazer seu desenho, tinha feito uma mulher com o rosto assim meio quadrado e daí ela disse para a professora que no livro a mulher tinha o rosto quadrado.... A professora não falou nada. Mas eu disse para a “C”, será que é? E a gente leu a história e não tinha nada de mulher com o rosto quadrado. Eu expliquei para a AC que ela não tinha entendido nada da história. E quando a gente achou o livro a gente viu que era o reflexo da Clarisse na água... Mas a AC não queria mais essa história. E ela foi para outro grupo porque ela não se convenciu que na história não tinha essa mulher de rosto quadrado que ela tinha visto. Na verdade essa mulher que ela disse que viu é a Clarisse, a personagem principal, sabe? E ela tem uma boneca que voa com o vento.... Eu queria ser a menina Clarisse mas daí eu mudei, eu mudei... porque eu achei que a boneca ...bem... a boneca voooooaaaa [nesse momento do relato ela gira, demonstrando o bailado da boneca]. Eu fiz uma boneca assim: vê! [mostra o fantoche construído por ela a partir da história]<sup>81</sup>. Eu não sei fazer uma boca de boneca muito pequena, e o olho assim grande não ficaria muito bem ...

---

<sup>81</sup> A confecção de fantoches a partir da leitura das histórias foi outro momento da atividade “Troca-Troca de livros”.

eu fiz então umas bolinhas e não coloquei o nariz. E aqui [apontou para o cenário] vou fazer uns pinguinhos, umas florzinhas, depois a gente vai fazer a formiguinha (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA. C180903).

Diante desse exemplo, torna-se necessário lembrar que na ação anterior os estudantes estavam na sala de aula, atendendo à solicitação da professora; na segunda ação, deveriam realizar um cenário. Cabe destacar que não existia uma orientação sobre a narração das histórias. Isso surgiu na observação do processo de elaboração dos cenários. Diante das perguntas, as crianças começaram a contar o que estavam realizando e, à medida que relatavam o processo do trabalho, narraram também as histórias lidas. Essa circunstância possibilitou pensar por que as mesmas histórias, lidas pelas mesmas crianças, tiveram uma atividade narrativa diferente daquela produzida na sala de aula, em que priorizaram mais uma cópia ou descrição das ilustrações das histórias.

A narração da história “O vento” ilustra, segundo nosso entendimento, uma instância de reelaboração criativa, levando em conta aquilo que Vygotski (2003, p. 7) denomina de capacidade criadora, em seu sentido mais amplo, como uma realização humana criadora de algo novo. Para o autor, os processos criadores manifestam-se intensamente desde a infância, refletindo-se, sobretudo, nos processos e ações lúdicas. Ele assim salienta:

[...] as crianças não se limitam a recordar experiências vividas, senão que reelaboram criativamente, combinando-as entre si, construindo com elas novas realidades conforme as suas preferências e necessidades. O afã que sente de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa, como na brincadeira [...]. (VYGOTSKI, 2003, p. 12)

Para explicar a imaginação criadora, Vygotski explica que existe, por um lado, uma atividade reprodutora ligada à nossa memória, e sua essência significa que “o homem reproduz ou repete normas de conduta já criadas e elaboradas e revive as marcas de antigas impressões” (VYGOTSKI, 2003, p. 7).

Essa função reprodutora limita-se a repetir algo já existente. Além dessa função, porém, o autor destaca uma outra que é fundamental: a que combina e cria. Assim, elucida que a função criadora não se limita a apenas reviver marcas de

excitações pretéritas que chegam a nosso cérebro, senão que também possibilita ao homem imaginar e formar uma idéia, uma imagem, sem nunca ter visto nada desse passado e desse futuro. Por isso, toda função que não se limite a reproduzir somente fatos e impressões vividas, mas que crie novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função, à função criadora ou combinadora (VYGOTSKI, 2003, p. 9).

Antecipar, imaginar permite incorporar elementos do passado, das vivências e das lembranças e, ao mesmo tempo, a antecipação das ações ainda não efetivadas; permite imaginar possibilidades: “se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o passado e incapaz de adaptar-se ao amanhã diferente” (VIGOSTKI, 2003, p. 9). Mas, além da adaptação necessária, a imaginação criadora permite a esse “ser projetado ao futuro” modificar seu presente e fazer História. Lembremos que a história do homem, para Vygotski, é a história da passagem da ordem da natureza à ordem da cultura, e no psiquismo do homem ambas as instâncias estão unidas, da mesma forma que no desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 2000, p. 23).

Ao pesquisarmos a relação entre a narrativa e a atividade imaginativa e criadora, interessa-nos aprofundar a análise a respeito de como ambas as narrativas podem estar permeadas pela questão da imaginação. Nesse sentido, Vygotski (2003, p. 9-10) destaca que a psicologia denomina “imaginação ou fantasia a atividade criadora do cérebro humano baseada na combinação, dando a estas palavras, imaginação e fantasia, um sentido distinto ao que cientificamente lhes corresponde”. Expressa ainda que, em sua acepção vulgar, entende-se por imaginação ou fantasia o irreal, “aquilo que não se ajusta à realidade e que, portanto, carece de valor prático”. Mas, ao contrário, para ele a imaginação, como base de toda atividade criadora, “se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando as criações artísticas, científicas e técnicas”. O autor finaliza explicando que

[...] absolutamente tudo que nos rodeia e tem sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, a diferença com o mundo natural, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseada na imaginação. (VYGOTSKI, 2003, p.9-10)

Tendo em mente essa concepção da imaginação criadora, fundamental para o desenvolvimento das crianças, continuamos a analisar as manifestações de outro grupo de estudantes, que foram diferentes das do grupo anterior. A princípio, todos os membros do grupo negaram-se a contar a história “Lua Cheia”<sup>82</sup>. Mas, em seguida, um deles pegou o livro e começou a contar a história a partir da “leitura da ilustração” e, assim, o estudante “M” criou uma breve narrativa: “Os pingos né?... estão na casa deles e o Pingo de Lua está ali na janela, e depois né?... estão ali comendo e depois eles vão dormir”. Posteriormente, observamos, no registro escrito da criança, uma formulação similar dessa narrativa simples<sup>83</sup>. Vale ressaltar que a similitude entre o registro escrito e oral não decorre da limitação desta narrativa simples, senão da característica já assinalada em relação à linguagem escrita.

Após essa breve narrativa, outro membro desse mesmo grupo, o estudante “L”, sentiu-se motivado a dizer algo e, em seguida, começou a ler a história. O estudante “N” logo chamou atenção dele, destacando que seu companheiro deveria contar a história ao invés de ler. “L” perguntou: “Mas... contar como???” E “N” respondeu: “Tu não ouviste como eu contei... com tuas palavras”. E “L” disse: “Vixe!!!! *É difícil!*” Aceitou a provocação e começou a contar:

O Pingo de Lua tava ali na janela, depois eles estavam almoçando, depois eles tavam dormindo [risos] Eu não quero mais contar, eu quero pintar!!!! Mas pegou novamente o livro e começou a ler em voz alta a história!!!! (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA C180903).

Ainda nesse mesmo grupo, e após a narração do estudante “L”, o estudante “F” disse que era a vez dele contar. E assim contou: “Era uma vez...Tá lua cheia...!!! A coruja voa, o sapo nada... o gato do mato caminha de noite e o tatu a noite remexe o formigueiro. A lua cheia anda no céu dominando a noite e os pingos só querem dormir”. (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA C180903).

<sup>82</sup> Cf FRANÇA e FRANÇA (1998)

<sup>83</sup> CF ANEXO G

Os estudantes, segundo o nosso entendimento, apresentaram uma narrativa breve e muito simples – não obstante a resistência inicial. Tentaram narrar a história, embora ainda colados às frases e às ilustrações. A motivação para terminar de pintar o cenário não provocou o relato do processo de criação.

Na situação seguinte, temos outro exemplo de duas narrativas, a narrativa a partir da história lida e a do processo de produção do cenário da história que se chama “O raposo folgado”<sup>84</sup>. Ao aproximarmos- nos do estudante “J”, ele se ofereceu para contar essa história, e somente folheando o livro começou a narrar:

Era uma vez um raposo folgado que .. a mãe dele... trabalhava muuuuuito. Daí ela disse..oh! filho, você não quer me ajudar a cortar lenha?...- não!, meus amigos estão me esperando.. Daí ela cortou, cortou... coooortou e daí, ele tava lá... brincando!... E ela trabalhando o tempo todo... Daí ela ficou doente ... daí ele teve que ir lá e trabalhou para ela. Daí a mãe ficou curada e deu um bolo pra ele. (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA C180903).

Perguntamo-lhe como seria o cenário dessa história e “J” respondeu:

Nós fizemos uma floresta... nós fizemos uma casa... uma folha... um monte de coisa. Vamos ainda fazer uma coisa bem bonita.. o sol, uma nuvem.. uma coisa assim.... de gente sentado... assim... na floresta... e um monte de árvore. (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE C180903).

Esse relato revela que tanto na narrativa construída a partir da história quanto no processo de criação do cenário, o estudante estava motivado pela atividade. Também as expressões “nós fizemos” e “vamos fazer” revelam essa relação entre o passado e uma projeção para o futuro. Esse movimento do processo de criação, de potencialização da imaginação criadora – imaginar, antecipar e projetar favorece o já assinalado por Vygotski (2003, p. 9) segundo o qual as crianças não somente recordam as experiências, senão que também “re-elaboram criativamente, combinando-as entre si, construindo com elas novas realidades conforme as suas

---

<sup>84</sup> Cf. “O raposo folgado”. Coleção Bichos e Fantasias. Série Papagaio. DCL. São Paulo.

preferências e necessidades”. Perguntamos para “ES” se ele também queria contar essa história. E ele assim disse:

Tá bom!!! —Tá bom!!! Era uma vez ... ah!!! Como é??? Eu não lembro....não me lembro!!!! Eu lembro só se eu olhar o livro!!!” [Pegou o livro e começou a folheá-lo e contou]:—“Era uma vez um raposo muito folgado. O raposo disse: eu vou me sentar um pouco e esperar a vida passar e... [pausa] apareceu um passarinho e falou pro raposo: – Raposo se mexa, vá trabalhar... vá trabalhar! [pausa] /arque/!!! Acho que é só isso que eu sei!!...ah! [e continuou] lálálálá!!!! oh raposo!!!, você tem que trabalhar um pouco!!! Disse o passarinho. e daí o raposo disse: NÃO! [enfaticamente] tô cansado.. vou dormir!!! E o passarinho disse: Você é muito relaxado... Assim...de repente a mãe dele dormiu e ele foi trabalhar, cortar árvore...a mãe dele dormiu.. mas depois fez um bolo pra ele e final feliz!!!!(REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA C180903)

O estudante “V”, que também fazia parte do grupo, animou-se e contou:

Era uma vez um raposo muito, muito, muito, muito, muuuuuuuito folgaaado. Um dia ele foi lá.... sentou, ficou numa booooa, conversando com o amigo dele, o sapo e o largato daí depois ele fez... Daí a mãe dele ficou muito, muito, muito doente... daí [suspirou de cansaço] ela fez um bolo pra mãe dele e acabou a história.(REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA 180903).

Uma vez finalizada essa atividade, os estudantes regressaram à sala de aula e a professora W propôs uma outra ação da mesma atividade: um ensaio da apresentação das histórias com os fantoches. Explicou para os estudantes que cada grupo iria apresentar a história e o procedimento seria o seguinte: ela faria uma leitura das histórias em voz alta, enquanto cada grupo por detrás do cenário apresentaria os fantoches.

Essa ação torna-se relevante e importante, considerando que, segundo Vygotski (2003, p. 85), o mais próximo à criação literária da criança é a criação teatral, a arte do drama. Conjuntamente com a representação verbal, o drama ou a representação teatral constitui o aspecto mais freqüente e extenso da criação artística da criança.

Talvez, possamos dizer, seguindo o pensamento de Vygotski (2003, p. 85-86), que o drama, como forma de expressão das impressões vividas, está registrado

profundamente na natureza das crianças, manifestando-se de modo espontâneo, independente dos desejos dos adultos. A criança apropria-se das impressões externas que percebe em seu meio circundante, e com a imaginação cria situações necessárias para externar suas emoções. Ela tem que viver a ação, sentir-se na ação; a fantasia infantil não se limita à esfera dos sonhos, como acontece com os adultos. Por isso, assinala o autor, o desejo da ação, de apropriar-se dela, encontra na representação teatral uma significativa realização. E acrescenta:

[...] o teatro está mais ligado que qualquer outra forma de criação artística com a brincadeira, na qual reside a raiz de toda a criação infantil e é por isso a mais sincrética; significa dizer, contém em si elementos dos mais diversos tipos de arte. [...] nisso reside o mais alto valor da representação infantil, fonte de inspiração e de material para os mais diversos tipos de arte. (VYGOTSKI, 2003, p. 86)

Não obstante as palavras de Vygotski, acerca das representações das histórias, foi incipiente o conteúdo da relação entre a criação literária e a teatral, bastante distante do estender, incrementar e exprimir toda a potencialidade que essa relação contém. Por exemplo, na leitura da história “O raposo folgado”, enquanto a professora lia a história, o estudante “J” intercalava espontaneamente algumas falas e fazia alguns sons, referindo-se aos objetos que apareciam no momento da leitura. Colocamos um exemplo dessa situação por considerar importante a dinâmica em que aconteceu uma das apresentações do teatro de fantoches. A professora narrava a história e as crianças tinham que apresentar as personagens no momento em que apareciam na história. Vale ressaltar que a narração da professora corresponde à história contida no livro lido, e as falas das crianças que se sucedem no momento da narração são espontâneas e nem sempre foram aprovadas pela professora.

Professora W: Era uma vez um raposo muito folgado, que vivia sentado esperando a vida passar.

Estudante J: aaahhh!!! Eu to tão cansado!!!!

Professora W: — Filho, estou atarefada, você quer me ajudar? — pediu sua mãe.

Estudante J: Eu não pooooooooosso... meu amigo tá me ESPERANDO!!!!!!

Professora W: Oh! Meu filho, quando você criará juízo...

Estudante J: NUNCAAAAA!!!!  
 Professora W: E enquanto o jovem raposo ficava à toa, de papo pro ar....  
 Estudante J:[silêncio]  
 Professora W: ...sua mãe se esgotava de tanto trabalhar, cortando lenha e limpando a casa.  
 Estudante J:[Som do machado cortando a lenha ( /to chó/, /to chó/...../// Som da vassoura varrendo a casa (/chi/, chi/, /chi/..)]  
 Professora W: Até que ficou muito doente. Foi então que o folgado se preocupou.  
 Estudante J: Ah! Mãe, você tá muito doente!!!!  
 Professora W: E diante do olhar curioso e admirado de seus amigos se pôs a trabalhar  
 Estudante J: [Ruído de corte das árvores: (/thi pum/ /pá, pá, pá/...]  
 Professora W: E como prêmio de seu comportamento, sua mãe totalmente curada e orgulhosa, fez-lhe uma torta, dizendo: — Espero que você continue com esta disposição!!!  
 [Fim da narração.] (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA C180903)

Uma vez encerrada a narração da professora, e para finalizar a apresentação desse grupo, o estudante EA, inesperadamente, cantou a música “Égüinha Pocotó” que tocava sempre nas rádios naquele ano, e quando ele começou a cantar todas as crianças que conheciam a música também cantaram junto com ele<sup>85</sup>. Posteriormente, ao ser perguntado por que cantou essa música no final da história, ele explicou: “Ah!!! eu queria falar alguma coisa... meu personagem não tinha nenhuma fala e daí eu pensei em cantar ....!!!”. Seu personagem era um camaleão — figura ilustrativa na história.

---

<sup>85</sup> O trecho da música “Égüinha pocotó” cantado pela criança foi:

“Vou mandando um beijinho  
 Pra filhinha e pra vovó  
 Mas não posso esquecer  
 Da minha égüinha pocotó  
 Pocotó pocotó pocotó pocotó  
 Minha égüinha pocotó?” [...] (2003)

Música popular brasileira. O autor é MC Serginho e o ritmo é o que os do ramo chamam de funk. Esse ritmo é acompanhado também por uma dança intitulada de: a “dança da égüinha pocotó” (dançarino Lacreia). Não é nosso objetivo analisar a letra e nem a produção cultural do país. Mas nos perguntamos por que letras paupérrimas que apelam para o sexo e tratam as mulheres de éguas e cadelas fazem tanto sucesso e compõem o universo cultural das crianças?

De maneira geral, foram inúmeras as interferências na hora da apresentação e da leitura das diferentes histórias<sup>86</sup>. Muitas foram as manifestações inesperadas — por exemplo: som de ronco, som de beijo, grito, perguntas inusitadas<sup>87</sup> etc., — por parte das crianças que estavam apresentando as histórias com os fantoches. Como as manifestações provocavam reações na platéia e interrompiam o ritmo e encadeamento da história, a professora manifestou-se contrária cada vez que esse tipo de expressão surgia das crianças, acontecendo várias vezes a interrupção da leitura da história. Tal comportamento diminuiu os aspectos lúdicos e prazerosos que estavam postos como um dos objetivos implícitos.

Caberia perguntar por que essas manifestações das crianças ocorreram espontaneamente no meio da história. Primeiramente, pensamos que não houve um acerto *a priori* sobre as regras coletivas. Poderia ter sido diferente a narração da história: um narrador e o grupo que apresentava sem narrar, somente mostrando os fantoches? Esse descompasso entre o que estava sendo narrado, a apresentação dos bonecos e a necessidade de as crianças se manifestarem ficou evidente na atividade. As interrupções colocaram este impasse: havia uma necessidade de narrar por parte dos alunos, mas a “voz” do narrador estava em outro lugar, e assim, ninguém escutava.

O que aconteceria se a voz tivesse sido dada às crianças para narrar suas histórias? Não sabemos. Podemos apenas supor que a relação entre professor e estudante, entre os pares, entre eles e as histórias e as mediações que acontecem na sala de aula são múltiplas. Pensando em nosso objeto de estudo, interessa a questão de como e se a narrativa literária pode desenvolver e favorecer um trabalho mais elaborado com a linguagem e com a imaginação criadora. Para contar algo, são necessários elementos do passado e projeções do futuro, e esses aspectos reproduzem-se e combinam-se. Assim, em um contexto da sala de aula, e levando

---

<sup>86</sup> Situações similares ocorreram também com as apresentações dos outros grupos na apresentação das histórias: “Lua Cheia”; “A Boca do Sapo”, “Aladim”, “O pequeno Polegar”, “As princesas apaixonadas”...

<sup>87</sup> Uma das perguntas inusitadas que foram feitas no final da história por um dos estudantes foi: *Por que eles - A Bela e a Fera- não vão para cama ao invés de somente se beijarem na boca....?* [risos por todos os estudantes] [Sem resposta àquela pergunta, a professora solicitou a apresentação de outro grupo].(REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA C180903)

em conta as observações em relação ao ensino da língua materna, a narração de uma história ou conto potencializa essa imaginação e, ao mesmo tempo, as ações da alfabetização podem se ver enriquecidas pela ampliação da linguagem oral e concomitantemente, da linguagem escrita. Desse modo, enfatizamos também que a narrativa requer um tempo mais extenso, um trabalho mais consciente com a palavra em que a imagem produzida, tanto por quem escuta como por quem narra, seja incentivada.

Apresentamos, a seguir, outros momentos da mesma atividade realizada pelas crianças fora da sala de aula e que, em nosso critério, mostram alguns exemplos da capacidade criadora das crianças.

A professora W solicitou que os alunos preparassem outros elementos que faltavam para completar o cenário das histórias: materiais como castelos de papelão, alguns fantoches que faltavam ser terminados, desenho dos personagens que seriam colados no papel cartão etc. O estudante “ES” havia feito um enorme castelo de papelão (uma espécie de maquete realizada em papelão, contendo os diferentes espaços internos de um castelo, inclusive *“uma ponte suspensa que se elevava quando necessário”*, assim disse ele). Ele contou-nos, quando lhe perguntamos, a variedade de coisas que havia no castelo:

Tem um cavaleiro da Idade Média com um enorme machado que estava tomando conta da porta principal do castelo. Aqui não tem luz elétrica, mas tem muiiiitas tochas de fogo. Tem as prisões, correntes....araaaanhas... livros, muitos livros....Esses livros aqui são do Castelo da “Bela e a Fera” (eu vi no filme). Tem também muitas escadas que levavam até as torres e mais as pontes móveis que levam de uma parte a outra. Tem uma pequena parte com o rio que passa fora do castelo que tem os CROCODILOS. Tem uma pequena porta também que é de emergência. É uma porta que leva as pessoas para debaixo da terra... se está pegando fogo....ou por qualquer emergência... as pessoas podem ficar protegidas debaixo da terra....É UM SUBTERRÂNEO, um esconderijo secreto!!!!. Tem....Ah!!! o quadro que está pendurado em uma das paredes do castelo é também do príncipe da “Bela e a Fera”. A Fera era na verdade um príncipe que foi transformado...(REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA c180903)

A estudante “GL”, que estava sentada ao seu lado, fez o seguinte comentário para “ES” sobre o castelo:

Ele fez um castelo bem do tipo dele.... ele não gosta de pintar... ele fez um castelo parecido um castelo mal assombrado... olha ali... as correntes, as tochas... Ele só colocou esses livros por causa que a Bela gostava de ler!!!! Na verdade, ele não disse mas esse castelo é uma mistura do castelo da Fera e do Yug-yo um filme japonês que agora tem até uma cartinhas... que as meninas ooooooeeeeeeiam porque ele é do mal, das trevas....tem muitos monstros.... (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA c180903)

A “GL” pediu-me uma caneta e começou a desenhar seu próprio castelo e explicou-me:

Não tem aqueles castelos que tem um cavaleiro para pegar... a moça.... e tal... quando ela está presa... Por isso, aqui tem um quarto... aqui tem ... uma porta... essa aqui é pra subir numa biblioteca completa....que tem vários livros e tem aqui um ... sofá dos reis e das rainhas pra eles se sentarem... e tem mais outra porta que é pra entrar ...a fada.... (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA c180903)

Assim, nesse relato sobre o “castelo construído”, observamos que alguns recursos e técnicas possibilitaram produzir um mundo *sui generis*, uma história da história, em que, mediante a imaginação, foram criados e ampliados elementos constitutivos da realidade. Uma história recontada, seja olhando as imagens, ou lembrando delas a partir da leitura das ilustrações, poderia indicar a apropriação de um acervo literário – produção cultural para a criança –, ampliando a sua capacidade de generalizar situações e conceitos.

Na atividade “Troca-Troca de livros” houve similar processo em seus desdobramentos: as crianças tiveram contatos com diversos livros infantis, trabalharam coletivamente, confeccionaram os fantoches e cenário, apresentaram as personagens ao escutar a história narrada e, finalmente, foi organizado um livro coletivo de algumas histórias escolhidas pela professora como resultado dessa atividade. Destacando o processo mais que o produto, Vygotski (2003, p. 88) assinala a importância de não esquecer que a lei básica da arte criadora infantil consiste em que “seu valor não reside no resultado e tampouco no produto da obra

criadora, senão no próprio processo. O importante não é o que escrevem as crianças, senão que elas mesmas são as autoras, as criadoras”.

Desse modo, embora o ensaio da apresentação dos fantoches e do livro se constituíssem como produto da atividade “Troca-Troca de livros” a ser apresentada na reunião de pais, nosso entendimento é que, muito mais que esse resultado, o valor está no percurso de toda a atividade. Assim, consideramos que a atividade de leitura pode ser “simplesmente” a fruição que a história pode proporcionar, como também a elaboração dos nexos que a própria criança poderá realizar ao contemplar as ilustrações, ouvir a história ou representá-la, “simplesmente”.

Nem sempre o produto de uma atividade realizada pelo ser humano, de pouca idade ou adulto, será material no sentido de “ter o produto”; poderá ser ideal ou ainda desenvolver as funções psíquicas superiores de quem dela ativamente participa. Como já mencionamos, conhecer o sentido do porquê se realiza uma atividade favorece que o processo como um todo coincida com o objetivo que estimula o sujeito a executar a atividade, isto é, o motivo. Por exemplo, saber por que escrever alguma coisa sobre o livro lido, confeccionar o cenário e os personagens das histórias, e o porquê da representação das histórias.

Em síntese, embora na dinâmica da atividade tenham sido assinaladas algumas limitações e dificuldades, a atividade proposta continha *em si* sementes significativas para o desenvolvimento e o exercício da capacidade criadora.

### **5.2.2 Era uma vez... e por que não a hora do conto?**

Antes de começar a desenvolver outra atividade observada — “Hora do Conto” e a “Hora da História” — na sala de aula, perguntamos: que significa narrar histórias no espaço escolar? Tavares (In TAHAN, 1966, p. 8) destaca que, na época das grandes bibliotecas, do cinema e da televisão, a história deixou de ser um mero divertimento para criança. Para a autora, a história tem que ser centro de interesse, motivação e um fator decisivo na delicada tarefa de educar. Acrescenta que contar histórias ajuda a “desenvolver a imaginação, enriquecer vocabulário, completar

experiências e atender à curiosidade da vida em sua estréia pelo mundo do encantamento”. Também assinala que não basta saber contar; é preciso saber a quem contar, quando contar e como contar.

Contextualizando a argumentação anterior, pensamos que a existência dos meios de comunicação de massa — televisão, cinema, Internet, etc. — no constante movimento das relações sociais e sua complexidade também estão no mundo das crianças, e de maneira muito presente. Talvez devamos ampliar o foco da análise e avaliar como essa realidade, que comporta também narrativas, idéias, formas de se pensar o mundo, se incorpora, se mistura com momentos de narração e com suportes diferentes que também fazem parte do cotidiano das crianças. Ou como incentivar que o fato de contar histórias, narrar uma história, não necessariamente tem de perder-se ou desvanecer-se diante de outras formas de comunicação.

Nessa linha de pensamento, Girardello (1998, p. 333), ao pesquisar a televisão e a imaginação infantil, assinala que

[...] é direito das crianças saber o que se passa no resto do mundo, tendo acesso a uma ampliação de repertório e a um conhecimento de inúmeros bens culturais de seu tempo que sem a televisão não chegariam até elas, especialmente as que vivem em maior precariedade material [...].

Do mesmo modo que outras formas de comunicação, contar e recontar histórias permite que a palavra dê sustentação ao fio do tempo. Narrar traz um acúmulo de situações e de sentimentos que vão mostrando partes da vida e parte da cultura dos tempos passados. Mas à narração também incorporam-se os elementos do presente como uma necessidade inerente à projeção e ampliação da vida. Machado R. (2004a, p. 22) destaca:

O tempo do agora é o tempo de presentificar, atualizar, como sempre aconteceu com qualquer rito, um universo atemporal, mítico, por meio da experiência pessoal — o agora do sujeito — de escuta, vivência e apreciação de uma história, de uma obra de arte, de um símbolo.

Assim, entendemos que a forma objetiva que apresenta o conto – cuja objetividade é a narrativa –, com todos os nexos e desdobramentos implicados nessa forma de comunicação, tem uma intencionalidade, uma finalidade, da qual cada pessoa, ao escutar<sup>88</sup>, escolhe, assimila, imagina, apropria-se de maneiras diferentes.

O tempo do “Era uma vez” das histórias permite-nos pensar numa experiência além do tempo cronológico. Vejamos esta questão nas próprias palavras de Machado:

“Era uma vez” é uma frase com tempo verbal compartilhado pelas histórias populares, pelas crianças pequenas que se reúnem para brincar (“Faz de conta que eu era a mãe e você era o pai, tá”) e pelos artistas. Um tempo que não cabe na história temporal, datada cronologicamente, como o do ontem ou do amanhã. No tempo e espaço cotidianos eu fui, sou e serei. Antigamente eu era menor, tímida e magrinha, mas isso é muito diferente de poder dizer “agora eu era”, seja lá o que for. Mas faz sentido em outro lugar e em outro tempo, no domínio do imaginário, presente na versão inglesa do “Era uma vez” (*Once upon a time*), que se poderia traduzir imprecisamente em português como “uma vez acima ou além do tempo”. O que nos dá uma pista para pensar que, além da experiência cronológica da história onde nos entendemos como pessoas que têm família, profissão, idade, endereço e documentos de identidade, temos uma experiência acima e além desse tempo [...]. (MACHADO R., 2004a, p.22)

Retomando o fio da meada, algumas questões foram se colocando no processo das observações: o que significa a hora do conto? O conto tem “hora marcada no ensino”? Narrar com livro ou não? Vamos transitar por essas inquietações, procurando discuti-las e a outras questões que se desdobram a partir das perguntas.

Em relação à narração de histórias como parte do trabalho com a linguagem, uma das professoras entrevistadas salientou que, para que isso aconteça na escola, torna-se necessário arriscar fazer “coisas diferentes” daquelas que enrijecem a prática pedagógica. Há que se explorar muitos outros espaços da escola e fora dela. Segundo ela,

---

<sup>88</sup> Acreditamos que *escutar* seja, entre outros aspectos, o silêncio de momentos necessários para desenvolver e incorporar a “voz” do outro.

[...] contar uma história não somente dentro da sala de aula, mas, por exemplo, também lá na casinha do parquinho da escola. Nunca vi ninguém fazer isso. Nunca li em nenhum livro algo assim, e nem sei se isso é certo. Mas era tão bom fazer aquela atividade naquele lugar (fora do espaço da sala de aula), porque lá de cima era possível ver todo mundo. As crianças, e eu inclusive, sentadas ali em cima na casinha, tínhamos uma outra visão do chão. Olhávamos a grama diferente, olhávamos a árvore diferente, olhávamos as pessoas que estavam chegando no colégio..., quando tu sobes, lá de cima, é uma sensação diferente...Então, as crianças sentavam lá em cima junto comigo e a gente contava história. Depois deitávamos, olhávamos pro céu, víamos as nuvens se movimentando, ouvíamos o barulho dos carros, dos ônibus que passavam ao redor da escola. Percebíamos se estavam chegando, se estavam próximo ou longe, se eram motos, se eram os passos das pessoas, o barulho da escola, o sinal... Tudo isso... eu fui aproveitando [...]. (ENTREVISTA, professora Y, 2004)

Além de buscar um outro espaço onde se podia contar história na escola, a professora também incorpora, nessa ação, aspectos lúdicos, por entender que as crianças poderiam responder à atividade proposta com prazer e entusiasmo. Também, na exploração de diferentes espaços, a professora desenvolveu o processo de interação e comunicação entre ela e seus estudantes, enriquecendo o movimento da atividade pedagógica.

A professora relatou que, para motivar as crianças, desde o primeiro dia ela planeja em suas aulas alguma ação que permita o desencadeamento de outras ações. Explicou que muitas vezes apresentou diversos materiais que poderiam ser trabalhados ao longo do ano letivo e que essa organização se deu através de uma espécie de “banquete” com os diversos materiais oferecidos para as crianças. Segundo nosso entendimento, esse “banquete” corresponde aos múltiplos recursos ou elementos potencializadores que complementam a atividade narrativa e são “alimentos” da imaginação. Nas suas próprias palavras:

[...] já no primeiro dia de aula eles entram na sala e a aula começa com vários materiais que vão compor a sala da primeira série: jornal, livros de poesias, gibis, livros de histórias (conto de fadas, lendas...) Tem de tudo espalhado pela sala nesse primeiro dia. E é assim que eu recebo os meus alunos da primeira série...[...] Eu recebo meus alunos com uma toalha de mesa, e sobre essa toalha tem todo o material que vai ser explorado durante todo o ano letivo [...] (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004)

Também vimos que, nessa apresentação dos recursos ou suportes narrativos, as crianças começaram a interessar-se, a perguntar, a comparar, a diferenciar:

[...] “professora, isso aqui é livro de quê?” “Livro de história?” “E esse aqui, é livro de poesia? E esse aqui é um livro de contos?” —“ah! mas tem diferença?” E eu digo: Tem. Vamos ouvir? Então, hoje o que vocês querem? Será que eu posso contar tudo? Um dia eu até fiz – fui lendo tudo de uma vez porque a turma disse: —“Ah! Nós queremos escutar todos!” Chegou no terceiro eles começaram: — “Ai, professora, chega, é muito cansativo escutar de uma vez só”. Mas eles pediram e eu atendi ao pedido. Embora eu soubesse que não era possível uma leitura assim de uma única vez. Mas eu não podia dizer: não! É um por vez. Porque eu queria que eles fossem percebendo por eles próprios [...] (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004)

Jorge (2003) ressalta quão importante é que a criança tenha a oportunidade de vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades. Nesse sentido, na palavra da professora, os suportes narrativos ou os elementos potencializadores da narrativa possibilitaram às crianças apropriar-se de diversas fontes e alternativas. Jorge acrescenta que essa apropriação da palavra e da escuta tem que ocorrer “[...] numa outra dinâmica em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, cri(ativa), particip(ativa) em qualquer situação, não apenas ‘recebendo’ passivamente, mas produzindo e (re) produzindo cultura [...]” (JORGE, 2003, p. 97).

Continuando com o relato da professora, ela explicou que os alunos queriam escutar tudo. Pediram para ler primeiro uma história, ao final da qual pediram a leitura de um gibi; na metade da leitura, a professora já pôde perceber o cansaço “mental e físico”, mas continuou, pois eles pediram. Ao terceiro livro, que era de poesia, eles explicitaram o cansaço:

[...] Vamos fazer outra coisa! E então eu disse: Ah! Mas por quê? E algumas respostas foram: — “Porque cansa a gente. A gente quer mexer com as mãos, a gente não quer só ouvir”. Aí é aonde chega o planejamento. Eu explico assim pra eles: “Então, por isso é que a professora gosta de dividir a aula em partes. Um momento a gente trabalha com material que são os palitinhos, as tampinhas... que a gente conta. Depois a gente escreve...depois a gente ouve... depois a gente... Então, todos os dias na sala de aula têm momentos

diferentes”. Assim as crianças vão se acostumando com isso. E elas então um dia disseram: “Professora, vai ter então um dia que a prof. vai ler só poesia, o outro dia a gente vai ler só gibi, o outro dia a gente só vai ter a hora do conto...” e foi assim que aconteceu a roda de poesia, a hora do conto...foi surgindo a pedido deles (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004).

Segundo essa argumentação, o planejamento da atividade de ensino, acima citado, surgiu a partir de uma intencionalidade da professora de ter momentos mais sistemáticos em relação à organização dos conteúdos escolares, incorporando as necessidades das crianças. Nesse contexto, observamos que a “hora do conto, da poesia, do gibi...” não são momentos estanques, pois, embora existisse um planejamento, também dependiam de circunstâncias para serem realizados. Apesar de saber que havia um tempo mais específico, denominado de “hora do conto”<sup>89</sup> (o qual abordaremos posteriormente), os estudantes, no decorrer da semana, demandavam da professora momentos de mais e mais histórias (nem que fosse uma história pequena, como elas diziam)<sup>90</sup>. Contar histórias em algum momento da aula era feito somente com “narrativas mais simples” ou com as “pequenas histórias”. Explica a professora que essas histórias eram lidas todos os dias,

[...] entre uma atividade e outra todo dia tinha a hora da história. Mas não tinha hora marcada para isso. Estava escrito no planejamento: história. Mas eu lia quando eu percebia que estava meio cansativo por alguma razão: ou muito calor ou eles diziam que estavam cansados e queriam descansar... Eles pediam: — “professora, dá pra ler agora a história!” E eu então dizia: a história de hoje vai ser essa... Eu sempre tinha uma historinha na manga assim pra ler no momento que era possível. (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004)<sup>91</sup>

Nas observações realizadas em algumas aulas, constatamos que, no plano diário da professora Y, estava incorporado o lugar para a narração de histórias, fosse esse momento no início, no meio ou mesmo no final da aula. Mas, se esse momento para a narração não pudesse ser desenvolvido por algum motivo, era retomado

<sup>89</sup> Atividade realizada uma vez por semana.

<sup>90</sup> [...] Histórias simples, pequenas às vezes. Em alguns momentos eram histórias também trazidas por eles. Às vezes, quando eles iam à biblioteca, gostavam do desenho...(ENTREVISTA, PROFESSORA Y, 2004).

<sup>91</sup> Cf. ANEXO A

posteriormente, pois essa ação não se constituía como algo rígido (só porque estava previsto no plano), a ponto de tornar-se mecânico e sem prazer (tanto para a professora como para as crianças).

Em relação à narração de uma “história pequena”, assim denominada pelas crianças, a história aparece com uma intenção didática definida. Apresentamos a seguir um episódio observado desse momento, e seus desdobramentos<sup>92</sup>. Observamos que:

A aula iniciou com uma conversa sobre a história — *Dormir fora de casa*<sup>93</sup>. História que havia sido lida para os estudantes na aula anterior. A professora primeiramente perguntou se alguma criança lembrava da história e o diálogo se iniciou [...] Após o diálogo, a professora convidou os estudantes a ouvirem novamente a leitura da história.

[...]

A história foi lida com entonação, mudança de voz dos personagens, possibilitando que muitos prestassem atenção. A professora provocou um pouco mais a continuidade do diálogo sobre o texto [...] e em seguida, propôs que as crianças fizessem uma leitura oral (coletiva) da história.

[...]

Depois trabalhou os sinais de pontuação do texto: reticências, travessão e interrogação, e por fim propôs que os estudantes pegassem a pasta de leitura para pintar a ilustração da história. Além disso, a professora entregou diversas fichas e pediu para as crianças que as enumerassem de 1 a 9. Em seguida eles tinham que desenhar as personagens, vivenciando a seqüência de fatos acontecidos na história. Desenhar imaginando a história que ouviram. Objetivava trabalhar a organização dos acontecimentos em seqüência na história e reforçar o conteúdo de matemática — numeral (ordem crescente e decrescente). (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA A50803)

Pode-se depreender que a intencionalidade da professora era trabalhar especificamente um dos conteúdos da língua materna (a leitura e compreensão de texto) e algumas especificidades da língua que apareciam no texto escrito, de modo explícito os sinais de pontuação. Ressaltamos também que, além de explorar esses conteúdos que constam no “Plano anual da primeira série”, o diálogo sobre a história encaminhou uma discussão sobre a amizade. Assim, ela aproveitou para aprofundar com as crianças o tema, pois percebeu que havia algum problema com os grupos de crianças que estava interferindo em certos momentos da aula.

---

<sup>92</sup> Cf. ANEXO B

<sup>93</sup> Cf. COELHO (1992).

Após explorar, mediante um extenso diálogo, alguns elementos do que estava acontecendo com os grupos<sup>94</sup>, as crianças não manifestavam desejo de encerrar a discussão. Elas queriam continuar falando sobre o conflito que estavam vivenciando e a professora queria encaminhar a aula em outra direção, priorizando seu plano diário. Não obstante, fazia parte de seu plano fazer a leitura de uma história. Mas, percebendo que esse era um momento fértil - ainda que não para a história que havia pensado -, trocou para uma outra história e escolheu para ler “Quem me dera”<sup>95</sup>, com a intenção de enfatizar a importância da amizade, a necessidade da brincadeira em conjunto com os amigos; as diferenças que cada um tem ao agir, a amizade na escola, entre outros aspectos.

Embora a narração de história não esteja explicitada como um conteúdo, consta como um conteúdo específico a leitura e, portanto, indiretamente abre a possibilidade para contar histórias. No documento intitulado “Objetivos e conteúdos programáticos da 1ª série ‘A’” [s/d, p. 3] está previsto que:

[...] esse trabalho [de leitura na escola] deve abordar tipos diversificados de textos, enfoques diferentes de interpretação e proporcionar o desenvolvimento de estratégias e habilidades para a aprendizagem da leitura [...]

E constam como exemplos de textos apontados os textos literários, como os contos, as fábulas, poemas, etc. Ainda, mesmo que sejam desencadeadas ações didáticas depois da narração/leitura de histórias, nas observações realizadas, há um significativo avanço no sentido de que a narração de história não é tratada como pretexto para cobrir espaço de tempo entre uma atividade e outra e/ou aguardar a hora do lanche e saída para casa.

Nesse episódio, e em muitos outros momentos da narração/leitura das “pequenas histórias”, manifesta-se uma intencionalidade ao realizar tal atividade. Assim, um dos objetivos do ensino da língua materna é o desenvolvimento da linguagem oral, visando a proporcionar o debate suscitado pelas “pequenas

---

<sup>94</sup> Cf ANEXO A

<sup>95</sup> Cf. MACHADO, A (2005)

histórias”, o que permite, de outro lado, que sejam criadas situações que promovam a organização do pensamento por meio da fala, bem como a capacidade de ouvir.

E ao trabalhar os objetivos da linguagem oral e escrita, no episódio analisado, pudemos verificar o ensino de alguns aspectos gramaticais. Assim, voltamos a mencionar que a narração de histórias na escola pode influir na aprendizagem da leitura e da escrita. Como já pudemos assinalar, também por meio da narrativa as crianças entram em contato com um universo de vocábulos em diferentes contextos, uma linguagem encadeada e ritmada, com uma estrutura que apresenta início, meio e fim. Assim, aos conteúdos “programáticos” do ensino da língua materna — tarefa *sine qua non* da escola— mescla-se o ensino de temáticas diversificadas por meio das “pequenas histórias”. É nesse sentido que entendemos que a narrativa literária pode ser compreendida como mediadora de finalidades muito mais amplas, fazendo parte do complexo mundo da linguagem. Nos episódios de narração das “pequenas histórias” verificamos que ela compõe o movimento do ensino da língua materna, em um bailado entre a intencionalidade da atividade de ensino e o que a história pode provocar, por mais simples que seja a narrativa.

A atividade narração/leitura das histórias na sala de aula também foi uma ação que se desdobrou em muitas outras. No relato da professora Y, ela destacou que:

[...] Olha, têm histórias que eu lia, e depois eu dizia: bom, agora ninguém vai mais ler, ninguém vai mais falar, a gente vai fazer o que aconteceu na história. Era uma dramatização sem fala, só com gestos, uma espécie de mímica. Às vezes tem uma história que é muito interessante, que dá pra fazer uma dramatização só por mímica. [...]. Ou acontecia também de ter tido a narração de cinco histórias durante a semana (uma em cada dia da semana). Então somente no último dia da semana, cada grupo de cinco crianças se expressava por meio de mímica, tinham que ir lá na frente e fazer a mímica de uma das histórias que foram ouvidas durante a semana. Então as outras crianças tinham que identificar qual era a história. [...] Num outro dia, ou em outro momento aquela pequena história também provocava algumas manifestações do tipo: — “Aquela história foi tão legal! — Dava pra gente fazer com massinha? Tentar contar a história de novo através de massinha?” [Pedia um ou outro estudante]. Ai todo mundo, os cinco grupos faziam a mesma história. Só que os personagens, eles construía diferentes: uns mais gordos, uns mais magros...

Na história não havia nada que descrevesse os personagens. Tudo era fruto da imaginação deles. Por exemplo, eles diziam: “Ah! Olha só como ele fez lá o José! Como ele fez o José gordo, botou o boné no José, mas na história não dizia que ele tinha boné...”[...] E assim então a gente via como a mesma construção de algo pode ter muitos aspectos diferente. E também porque cada um entendia diferente a história que foi ouvida sem mostrar a ilustração ... Pois quando eles queriam fazer uma atividade que desse pra criar eles diziam: — Professora hoje não é pra mostrar nada que nós vamos fazer depois um trabalho”. E eu perguntava: Qual trabalho pode ser? Aí eu escrevia no quadro as diversas possibilidades. (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004)

A imaginação somente acontece a partir da experiência das crianças, isto é, na relação com o real. Assim, quando a professora diz: “Na história não havia nada que descrevesse os personagens. Tudo era fruto da imaginação deles”, percebemos uma idéia de imaginação que vai ao encontro daquilo que Vygotski (2003, p. 9) denominou de *acepção vulgar*. Isto é, uma concepção de imaginação ou de fantasia como algo irreal, que não se ajusta à realidade. Mas, como a criança poderia imaginar algo que não existe na história? Na verdade, a imaginação não surge de uma ausência de nada; são as experiências que elas têm que permitem imaginar.

Recordemos que a atividade humana, além da reproduzir os fatos e os acontecimentos, também cria novas imagens e ações, e essa possibilidade Vygotski denomina de função criadora ou combinadora. A imaginação e a fantasia consistem em atividade criadora baseada na combinação:

[...] tudo o que nos circunda e tem sido criado pela mão do homem, o mundo da cultura diferenciando-se do mundo da natureza, tudo isto é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação (VYGOTSKI, 2003, p. 10).

Essa consideração sobre a imaginação, aliás, continuará sendo um eixo no decorrer de nossa análise das atividades a seguir descritas. Assim, além dos momentos das “pequenas histórias”, outra atividade de ensino desenvolvida foi a “Hora do Conto”, que acontecia uma vez por semana.

Na “Hora do Conto” encontramos uma interação bem diferente da realizada nas pequenas histórias. Uma das diferenças observadas foi que nenhuma intencionalidade didática era solicitada posteriormente. Destaca a professora Y que

o conto “era lido, só pelo prazer de ler, de ouvir. Ao fazer a leitura eu percebia que eles se deliciavam” (ENTREVISTA, PROFESSORA Y, 2004). No máximo, segundo ela, era feito um comentário ou outro pelos estudantes. Essa idéia de narrar um conto vai ao encontro das palavras de Bettelheim (1980, p. 188), que expressa:

[...] o propósito de contar estória (sic) de fadas deveria ser o da mãe de Goethe: uma experiência compartilhada de fluir o conto, embora o que isso configura possa ser completamente diferente para a criança e para o adulto. Enquanto a criança frui a fantasia, o adulto pode derivar seu prazer da satisfação da criança; enquanto a criança pode sentir-se exultante porque entende melhor alguma coisa sobre si mesma, o prazer do adulto ao contar a estória [sic] pode derivar do fato da criança experimentar um súbito choque de reconhecimento<sup>96</sup>.

Valorizando ter esse lugar para a narração de história no sentido acima mencionado, Girardello e Fox (2004, p. 116) destacam que:

Na escola pública, onde faltam tantos materiais, a narração é uma forma de vivência artística plena que podemos oferecer às crianças – seja como espectadoras, seja como contadoras – sem precisarmos de nada além de nosso corpo, nossa voz, nossa imaginação e o fundo “mar de histórias”.

Para favorecer um clima propício à narração de história, observamos nessa atividade que as crianças mobilizaram-se para criar regras. Essas “exigências/regras” foram formuladas coletivamente pelos estudantes no decorrer da atividade. Podemos afirmar que também foi uma maneira de garantir a atenção no momento da história e, ao mesmo tempo, uma forma de as crianças cooperarem/participarem daquele momento específico. Elas foram percebendo algumas necessidades para que a narração de história se tornasse mais prazerosa e

---

<sup>96</sup> O autor explica que Goethe obteve da mãe o prazer de viver e o amor por construir fantasias. Segundo ele, a forma como ela narrava as histórias mostra como se pode unir adulto e criança. Segundo o autor, a mãe de Goethe contava histórias de fadas de acordo com os sentimentos internos dos ouvintes, quanto à forma que as coisas deveriam acontecer no conto, e este era considerado o modo certo de contá-lo. Para ele, existe um enriquecimento da vida interna que essas histórias dão à criança. E acrescenta: “uma compreensão intelectual de como um conto de fadas pode ser significativo para a criança, porque deve substituir a empatia direta baseada na lembrança da própria infância”. (BETTELHEIM, 1980, p.188)

sem interrupções. Os incômodos, como, por exemplo, simples interrupções, ou a claridade que entrava pela janela da sala, impediam-nos de concentrar-se.

Essa situação de elaboração e debate das regras entre a professora e as crianças na busca de soluções dos problemas manifestos na atividade “Hora do Conto” revela quão importante é, para os sujeitos que estão em atividade, compreender as relações entre o motivo e o objetivo da atividade que estão realizando (narrar e ouvir a história), contribuindo para o desenvolvimento da consciência dos sujeitos da atividade. Assim, cremos que a auto-organização pode ser explicada à luz das considerações acima.

Relatamos, abaixo, as regras que o grupo estabeleceu para a atividade em questão.

- ✓ Não parar no meio da leitura pra explicar ou pra mostrar figura, leitura contínua;
- ✓ Na hora do conto chavear a porta;
- ✓ Preparar o ambiente da sala (cortinas fechadas escurecendo o ambiente);
- ✓ Ninguém podia se movimentar pela sala, mas cada um podia ficar como quisesse (deitado no chão, deitado na mesa, na cadeira, sentado retinho, com a cabeça na carteira.... toda e qualquer possível posição mais agradável para ouvir a história era permitido);
- ✓ Não podia ter barulho de cadeiras e mesas sendo arrastadas;
- ✓ Não poderia haver perguntas e tampouco explicações de palavras difícil ou vocabulário não conhecido pelas crianças no momento da história.;
- ✓ Fazer a leitura do conto sem parada e sem deixar ficar pela metade (o conto deveria começar e terminar no mesmo dia). (ENTREVISTA PROFESSORA Y 2004).

Quando um conto era considerando longo pelas crianças, elas manifestavam cansaço em permanecer na mesma posição, sentados na carteira. Os estudantes diziam: “*Ai, professora, esse conto foi grande e eu fiquei cansado!*” E a professora aproveitava essa fala da criança e perguntava: “Como é que a gente pode fazer pra não ficar cansado?” Eles aproveitavam respondendo com outra pergunta: — “*Pode deitar no chão*”?” E assim a professora respondia: — “Então está bem, no próximo conto, se vocês quiserem podem deitar, podem botar a perna pra cima [...]” E assim o diálogo entre a professora e os estudantes, desenvolvia-se na busca de soluções para os problemas que se apresentavam no decorrer de muitas atividades, nesse no

caso específico a atividade “Hora do Conto” (ENTREVISTA, PROFESSORA Y, 2004)

Explica também a professora que, quando um ou mais grupinhos de crianças começavam a fazer brincadeira para desviar a atenção dos colegas da história, ela não parava de ler. Segundo a professora, continuar com a história acabava incomodando as crianças que queriam ouvi-la. Alguns estudantes logo se manifestavam: *“Ah, professora, não pode! Fulano e sicrano acabaram atrapalhando[...]”*. As crianças que tinham o desejo de continuar ouvindo a história ficavam indignadas com aqueles que tiravam o foco da história. Elas comentavam: *“Ai professora! Quando eles brincaram e a senhora continuou, eu me perdi porque não deu pra ouvir!”* (ENTREVISTA, PROFESSORA Y, 2004)

Segundo a professora, o fato de não parar no meio da leitura do conto veio de uma solicitação das próprias crianças, porque, ao escutarem concentrados a história, manifestavam que estavam “sonhando...” e a interrupção na história — seja para qualquer coisa, até mesmo para a professora mostrar a ilustração — era como se se cortasse o sonho. Eles diziam: *“Ai não! professora, não pára! Continua lendo! Depois tu mostras tudo, se tu quiser. Mas no meio da história não!”* (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004)<sup>97</sup>

Cabe assinalar que, no momento do conto, as crianças tinham consciência de que muitas palavras desconhecidas para elas poderiam aparecer, mas interromper a história para explicá-las quebraria aquele momento denominado por eles de “mágico, de sonho”. Eles diziam: *“Não professora, não precisa explicar porque*

---

<sup>97</sup> Também acontecia de, no momento da leitura do conto, haver interrupções de pessoas da própria escola que entravam na sala para dar um aviso ou entregar um bilhete para os pais... Segundo a professora: *“[...] vinha alguém e batia na porta, aí eu tinha que parar. Aí eles esqueciam onde eu tava na história e eu também me perdia, porque a letra do livro de conto geralmente é pequena, então eu me perdia e eles achavam aquela interrupção horrível. E diziam: — ‘Ai, professora, que raiva porque essa pessoa bateu na porta’. E eu dizia: bom, se ela bateu na porta queira entregar alguma coisa. Mas eles continuavam : ‘Ela bateu e nem esperou, logo abriu! Ah, professora, mas ela não pode fazer isso!!!. Ela tinha que esperar a gente atender [...]”* (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004).

quando tu continuas lendo, depois a gente entende aquela palavra difícil” (ENTREVISTA PROFESSORA Y p. 17-18)<sup>98</sup>.

Acreditamos que, com as argumentações acima citadas, é possível indicar que as crianças compreendiam que o momento do conto não podia ser igual ao “momento das aulas” da professora. Por exemplo, na narração de “pequenas histórias” existia uma explícita intencionalidade de fazer desdobramentos dos conteúdos sobre a língua materna (pontuação, reconhecimento das palavras, construção de palavras, de frases, ortografia, entre outros).

No momento do conto, as crianças destacavam que a narração era diferente do diálogo que se dava no movimento da aula. Assim, a narração tinha uma outra lógica, um outro ritmo, um outro tempo. Vejamos as palavras de Girardello (1998, p. 103-104), quando assinala que a experiência da arte exige um tempo, que é em geral outra condição benéfica para a vivência imaginativa da criança, e acrescenta que

[...] o trabalho da imaginação é "quieto e sub-reptício"; ele se dá bem com a calma, a concentração, o isolamento, e mesmo com certo tédio, como dizem Warnock e Egan. Egan explica que “um leve tédio permite que a mente relaxe e divague, permite liberdade mental e solidão, enquanto o aluno olha fixamente pela janela ou contempla os desenhos no teto” A imaginação é a capacidade de olhar "através das janelas do real" viabilizando na experiência o plano das possibilidades, diz Maxine Greene, não por acaso escolhendo a cena do olhar pela janela em sua metáfora para a imaginação.[...]<sup>99</sup>

Além desse tempo, na narração de uma história, segundo entendemos, não cabem expressões predicativas próprias do diálogo, porque na narração existe uma maior complexidade “em um dizer algo para outro que escuta”, porque o ouvinte precisa de clareza a respeito daquilo que está sendo narrado para poder imaginar o acontecido (as ações, o contexto, o tempo, as emoções, etc). Embora a narração oral de uma história utilize a linguagem oral, que é quase sempre dialogada, na narração temos a possibilidade de ver o interlocutor, “sua mímica facial e gestual, escutar seu

<sup>98</sup> Existia uma postura similar no momento da narração das “pequenas histórias”, por exemplo, o episódio da narração da história de Cricto: uma cobra legal (Cf. Anexo C).

<sup>99</sup> Cf. WARNOCK (1977), GREENE (1995).

tom de voz” (VYGOTSKI, 2001, p. 325). Mas retomando a fala das crianças, podemos afirmar que ao narrar uma história não se pode confundir e misturar elementos do diálogo que interrompem a estrutura narrativa. Consideramos que aqui está a base da solicitação, por parte das crianças, para que não houvesse quebra, que não existissem interrupções, que se mantivesse o clima de uma relação especial com a história, e, portanto, com o desenvolvimento da imaginação criadora.

Talvez as próprias crianças estivessem indicando o que Shedlock (2004, p. 27-28) apontou como *artifícios necessários no momento da narração de uma história*. Por exemplo, é o narrador o responsável por todo o drama e também pela atmosfera que o cerca. E para que isso aconteça, destaca a autora, “ele precisa viver a vida de cada personagem e entender a relação de cada um com o todo”. Em relação a esse narrar com um ritmo, um tempo da própria história, Shedlock menciona também que a pausa é uma das “formas de capturar instantaneamente a atenção do público”. Pensamos que esse recurso seja válido tanto para a narração oral com ou sem o recurso do livro.

Outro artifício também necessário no momento da narração de histórias que serve como um dos meios para cativar a atenção das crianças e que ajuda a expor os pontos da história está no “uso dos gestos”, obviamente com moderação para não “distrair” as palavras e a atenção da narração da história. Aliado a esse uso dos gestos, pode haver “o uso da mímica –a imitação das vozes dos animais e dos sons em geral” (SHEDLOCK, 2004, p. 30-31).

Nessa linha de pensamento, vejamos como as crianças, ao se posicionarem sobre a narração dos contos, estabeleceram algumas características que foram utilizadas depois como um critério para diferenciar a hora do conto das “pequenas histórias” que eram lidas diariamente. Assim, segundo a professora Y, algumas falas das crianças indicaram essa distinção:

[...] O que vocês acharam desse conto? E as crianças respondiam algo mais ou menos assim: — Ah! Eu achei que esse conto, professora, ele foi muito triste porque todo mundo morria e o pai era muito brabo com ela e depois ficaram felizes para sempre.. Ou então: — Fulano fazia um monte de coisa..., de ruindade e depois ele ou ela aceitava com facilidade... Havia comentários tipo esses. Entendeu?

Agora com a história não é assim. A história não tem esse belo, essa mágica... Eles diziam: Professora, parece que nessa história não aconteceu a mágica! Ou: A mágica foi muito rápida!. Nas histórias não há descrição de personagens, diferentemente do conto, que eles vão ouvindo a descrição citada pelo autor e eles vão imaginando. (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004)

Considerando tais aspectos, o relato da professora Y parece sinalizar que as crianças então faziam questão de diferenciar esses tipos de narrativas (diferenciavam o momento da história e o da hora do conto). Talvez o que os estudantes tenham percebido seja o conteúdo inserido nas “pequenas histórias” e a intencionalidade dessa atividade de ensino com o intuito de discutir temas pontuais. Por exemplo, temas ambientais (ecologia), sociais (preconceitos, racismo, amizade, violência urbana, entre outros), de ficção científica (viagens espaciais, seres de outras galáxias), policiais e religiosos, que após a leitura serviram para desdobramentos didáticos sobre a temática abordada. Claro, aqui poder-se-ia objetar que o momento do conto não se diferencia muito, pois estes também têm elementos e aspectos que desenvolvem nas crianças valores, sentimentos, maneiras de compreender o mundo, mas, nesse caso, a intencionalidade era diferente.

Dessa forma, na atividade “Hora do conto” foi combinado pela professora com as crianças que “não havia uma discussão em cima daquilo [da temática abordada pelo conto] [...]. Por isso [...] o conto pra eles era isso, “algo mágico” E a história não! [...] O conto é diferente! Vai devagar, devagar...” (ENTREVISTA, PROFESSORA Y, 2004).

Ela reforçava a idéia de que essa atividade era só para “ouvir e gostar de ouvir [...]. Esse prazer pelo conto era assim manifestado pelas crianças: “O conto é pra gostar de ouvir, é pra sonhar! [...]; Professora, o conto parece assim que a gente tá indo pra outro lugar!” (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004)

Em relação a esse outro “lugar” a que o conto pode “levar”, vai-se ao encontro do que Machado R. (2004a, p. 24) destacou:

Este “lá” para onde a pessoa se transporta é o lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem. Quando experimento estar dentro da história, experimento a integridade

individual de alguém que não está nem no passado nem no futuro, mas no instante do agora onde encontro em mim não o que fui ou o que serei, mas a minha inteireza no lugar onde a norma e a regra – enquanto coerção da exterioridade do mundo – não chegam. Onde eu sou rei ou rainha do reino virtual das possibilidades, o reino da imaginação criadora. Nesse lugar encontro não o que devo, mas o que posso; portanto, entro em contato com a possibilidade de afirmação do poder criador humano, configurado em constelações de imagens.

Nessa mesma linha de pensamento, Abramovich (1997, p. 120) explica sobre os contos de fadas, que estão envolvidos no maravilhoso, um universo

[...] que detona a fantasia, partindo sempre de uma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu.... porque se passa num lugar apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar....porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental, chamando a criança a percorrer e a achar juntos uma resposta sua para o conflito....porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias....).

Das falas registradas, depreende-se que o mundo do “era uma vez” está mais ligado ao universo dos contos de fadas, dos contos maravilhosos. Devemos entender que o “conto fantástico ou maravilhoso é todo conto que, pelo tema, situação, atmosfera, linguagem, leva o leitor a um mundo igualmente fantástico, isto é, um mundo que não é o nosso” (GÓES, 1991, p. 131). A autora defende também que os contos de fadas brotam da “concepção mais trágica e íntima da alma humana”. Assim, fada – *fatum*, o fado – significa “destino do homem”. E acrescenta: “Tanto as crianças de outrora, como as de hoje e o homem primitivo se sentem presos de encantamento ao ouvir histórias maravilhosas que começavam com as palavras mágicas ‘antigamente’, ‘era uma vez’[...]”<sup>100</sup> (GÓES, 1991, p. 67).

---

<sup>100</sup> A autora realiza toda uma explicação histórica de onde as fadas poderiam vir e as mudanças e transformações que elas tiveram na história.

Também entendemos que a existência de um tempo mais prolongado – “vai devagar, devagar” –, onde quem escuta parece que “está indo pra outro lugar”, permite-nos pontuar que as crianças, ao escutarem um conto, sentiam uma extensão de tempo que não coincidia necessariamente com a estrutura do conto. Coelho (2000, p. 71) explica que o conto registra um momento significativo das personagens, e que a visão de mundo nele presente “corresponde a um fragmento de vida que permite ao leitor intuir (ou entrever) o todo ao qual aquele fragmento pertence”. Essa intenção – de revelar apenas uma parte do todo –,

[...] corresponde à estrutura mais simples do gênero narrativo: há uma unidade dramática ou um motivo central, um conflito, uma situação, um acontecimento...desenvolvido através de situações breves, rigorosamente dependentes daquele motivo. Tudo no conto é *condensado*: a efabulação<sup>101</sup> se desenvolve em torno de uma única ação ou situação; a caracterização das personagens e do espaço é breve; a duração temporal é curta... Daí sua pequena extensão material (geralmente, um conto se estrutura em poucas páginas). (COELHO, 2000, p. 71) (grifo do autor)

Deste modo, e por ser esse “momento mágico, momento do sonho”, as crianças “sentiam-se dentro do contexto, passando por todos os momentos e envolvimento que o texto trazia. Sabiam que teriam um quase sempre final feliz [...] Eles manifestavam isso através das palavras ou através de suas próprias expressões corporais”, destaca a professora (ENTREVISTA PROFESSORA Y).

Igualmente as expressões das crianças em relação ao conto remetem-nos a Vygotski (2004, p. 359), quando este assinala que o conto de fadas baseia-se “nas peculiaridades sumamente compreensíveis da idade infantil”. Na interação entre o organismo e o mundo – explica o autor –, em que se reproduz todo o comportamento e o psiquismo, “encontra-se a criança no estágio mais delicado e inacabado e por isso sente de modo especialmente agudo a necessidade de algumas

---

<sup>101</sup> Coelho chama de *efabulação* “o recurso pelo qual os fatos são encadeados na trama, na seqüência narrativa. É o recurso básico na estruturação de qualquer narrativa, pois dele depende o desenvolvimento e o ritmo da ação. Em se tratando de literatura infantil, a estrutura mais adequada é a *linear*, ou melhor, a que segue a seqüência normal dos fatos: princípio, meio e fim [...] (COELHO, 2000, p. 71) (grifo no original)”.

formas que organizam as emoções”. Todo tipo de arte, e a narrativa também favorece e ajuda a organizar as emoções dos seres humanos e em especial das crianças, e cabe ao conto de fadas “o sentido saneador e saudável na vida emocional da criança” (VYGOTSKI, 2004, p. 360).

O autor também tece algumas considerações a respeito dos contos de fadas, reconhecendo o valor estético de uma obra fantástica. Destaca:

[...] Em arte tudo é fantástico ou tudo é real, porque tudo é convencional, e a realidade da arte significa apenas a realidade daquelas emoções a ela relacionadas. De fato, não se trata de modo algum de saber se na realidade pode existir similar ao que é narrado no conto de fadas. Para a criança é mais importante saber que tal coisa em realidade nunca houve do que saber que se trata apenas de um conto de fadas, e que ela aprendeu a reagir a isso como a um conto de fadas; logo deixou de surgir por si mesma a questão de saber se na realidade tal ocorrência é ou não possível. Para se sentir satisfação com o conto de fadas não há qualquer necessidade de acreditar no que nele é narrado. Ao contrário, a crença na realidade do mundo desse conto estabelece relações puramente cotidianas com tudo que exclui a possibilidade da atividade estética. (VYGOTSKI, 2004, 358-359).

Nesse sentido, constatamos que a narração dos contos de fadas provoca o estado já mencionado pelas crianças observadas. Ao perceberem a emoção envolvida na narração dos contos de fadas, elas confirmam que, nesse mundo fantástico, “independentemente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia é sempre real a nossa emoção vinculada a essa influência” (VYGOTSKI, 2004, p. 359).

Também Benjamin (1994, p.215) explica que o conto de fadas:

[...] é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador dos contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pensamento mítico. [...] O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do

mundo mítico com astúcia e arrogância. (Assim, o conto de fadas dialetiza a coragem (*Mut*) desdobrando-a em dois pólos: de um lado *Untermut*, isto é, astúcia, e de outro *Ubermut*, isto é, arrogância.) O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem liberado. O adulto só percebe essa cumplicidade ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança, ela aparece pela primeira vez no conto de fadas e provoca nela uma sensação de felicidade.

Tomando as palavras de Vygotski e Benjamin acima mencionadas que revelam a função do conto de fadas, podemos dizer que as manifestações das crianças acerca do que sentiam e pensavam foi possível, dentre outros elementos, devido às ações empreendidas pela professora na organização e realização da atividade de ensino, em especial da intencionalidade impressa na atividade “Hora do Conto”. Desse modo, se o professor fosse outro, provavelmente a intencionalidade seria outra. E, mais, as ações que foram desencadeadas pelas crianças e o objeto da atividade de aprendizagem das crianças provavelmente também seriam outros.

A partir dessas considerações, destacamos que nessa mesma turma houve uma mudança de professora<sup>102</sup>. Tal acontecimento modificou de alguma maneira o ritmo da atividade narrativa dos estudantes. Esse ritmo, já conhecido pelas crianças, não foi identificado pela professora que se apresentava naquele momento. No processo de transição — até mesmo por ter sido a troca de professora um elemento surpresa para eles — aconteceram resistências por parte das crianças a essa nova situação. A professora reconheceu a dificuldade em continuar um trabalho pensado e organizado por outra pessoa. Nas suas palavras:

A questão é assim, como eu disse, eu recebi a turma da professora Y..., ela já estava com tudo definido. Segunda-feira a gente faz isso, isso e isso. Então, por exemplo. [...]. Mas, tipo segunda-feira era o dia da Hora da poesia. Então já estava tudo muito definido. As crianças já estavam acostumadas a fazer. É hora disso, hora daquilo, hora daquilo outro e fechou. No outro dia tinha isso, tinha aquilo, hora (daquilo), hora dessas atividades e tal. Então eu, como

---

<sup>102</sup> A professora Y teve de aposentar-se e foi substituída pela professora M. A substituição ocorreu em meados de setembro.

estava chegando, é uma situação bem delicada estar trocando de professor em pleno mês de setembro [...]. (ENTREVISTA, PROFESSORA M, 2004).

A compreensão da professora M do trabalho realizado pela professora anterior não lhe permitiu capturar toda a dinâmica que já estava estabelecida pela relação entre os estudantes e a professora Y. Obviamente que a situação não foge dos elementos inerentes a um processo de mudança dessa natureza. De ponto de vista da didática, na relação estabelecida entre professor e estudantes existem acordos e “negociações” que se consolidam com a dinâmica e os tempos compartilhados. Portanto, a inserção de uma nova professora também precisa de um tempo de transição para que a interação retome uma outra forma, uma forma própria do novo docente, e que esse fluir da aula estabeleça as intencionalidades necessárias para o ensino efetivar-se.

Igualmente, nas aulas da nova professora, observamos a “Hora do Conto”, já que ela manteve essa atividade de ensino, embora, como veremos a seguir, com um outro ritmo no desenvolvimento e uma mudança de objeto. Destaca a professora M que:

[...] eu distribuía os numerozinhos, cada um lia uma linha do texto [da história], ou um parágrafo. Aí tinha atividades diferentes. Daí eu comecei a fazer esses tipos de atividades diferenciadas. Por exemplo, na Hora do Conto, que eles só ouviam o conto, pelo que eu percebi, não sei... [...] As crianças na Hora do Conto, pelo que elas também me relataram depois e pelas cobranças que eu comecei a fazer, elas ouviam uma historinha, alguma coisa, e isso era a Hora do Conto. [...] Já era setembro e eles tinham condições de produzir, de escrever, então daí eu comecei a fazer propostas. Por exemplo, a Cinderela, eles ouviam a história, depois eu tinha folhas de papel cheias de quadrinho com cenas da história da Cinderela. Então eles tinham que recortar, colar e conforme as cenas eles faziam algum registro dos acontecimentos. Outro exemplo, fizemos também um livrinho da Bela Adormecida, com a mesma coisa, com as cenas, com os registros. (ENTREVISTA, PROFESSORA M, 2004)

A partir da explicação da professora M sobre as mudanças realizadas em relação à Hora do Conto, percebemos que o motivo da atividade mudou e, portanto, também mudou o seu objeto. Antes, era o simples prazer de escutar, não realizar

nada depois dessa atividade; agora, “era setembro e eles tinham condições de produzir, de escrever” e assim, depois do conto realizavam-se tarefas como colar, recortar, pintar, escrever, etc.

Segundo o registro de observação, a atividade “Hora do Conto” desenvolveu-se da seguinte maneira:

A professora iniciou a atividade “Hora do Conto” explicando às crianças que a dinâmica teria dois momentos. No primeiro, elas iriam ouvir a história<sup>103</sup> [...] No segundo momento, seria a produção de um livro para que as crianças pudessem recontar a história lida<sup>104</sup>. Antes de ouvir a história, as crianças manifestaram-se: o estudante “A”: disse: — *ah, não prof!!!..., escrever não!!!!* A estudante C perguntou: — *prof., é obrigado fazer igual à história?* A professora não lhe respondeu. — *Vai começar a história*, disse a professora. O estudante “J” e o estudante “M”, nesse momento, tentam fazer movimentos engraçados para chamar a atenção da turma e desviar a atenção da professora. A professora novamente pediu silêncio, mas as crianças estão falando umas com as outras. A professora novamente pediu silêncio e repetiu — *“Vai começar a história”*. A professora liga o *CD player* em meio a uma e outra manifestação das crianças e assim a história começou. (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA, AM181103)

Diante desse pequeno episódio de registro de aula, perguntamos: o que aconteceu naquele momento? A questão que podemos problematizar aqui é que a professora M encaminha a atividade sem revelar conhecimento das regras que as crianças, juntamente com a professora anterior, elaboraram. Assim, há um elemento de ruptura na atividade (ruptura na forma e no conteúdo com relação à estrutura da atividade proposta anteriormente) e uma introdução de novos elementos não-familiares para as crianças, por exemplo, a história narrada através de *Cd player* e a tarefa de reescrita do conto.

Vamos analisar mais detalhadamente esta questão. Do ponto de vista da didática, não estamos aqui questionando o mérito do recurso utilizado e tampouco desmerecendo o trabalho de pesquisa de materiais para tornar a aula mais interessante. Mas queremos destacar que nem sempre um recurso didático é a

<sup>103</sup> A narração da história foi através do recurso tecnológico: fita cassete e Cd player.

<sup>104</sup> Após ouvirem a história, as crianças receberam gravuras mimeografadas e algumas linhas em branco para que cada uma pudesse reescrever a história.

garantia do sucesso de uma aula. Como também a proposta de uma ação não é a materialização da mesma.

Nesse caso específico, a narração da história realizada mediante o recurso selecionado pela professora M provocou desinteresse pelo conto. Talvez porque a forma de narrar continha elementos não-familiares, por exemplo, um longo musical no meio da história, causando dispersão aos ouvintes. Da mesma forma, observou-se um desconcerto nas crianças em realizar, após escutar o conto, a tarefa com a linguagem escrita. Mas, ressaltamos que a surpresa não foi com a atividade de escrita em si mesma, senão com o momento de sua realização, já que o exercício com a escrita esteve presente nessa turma em outros momentos da aula — lembremos o episódio com as “pequenas histórias” mencionado, em que houve diversos desdobramentos dos conteúdos de língua materna nos meses anteriores.

Tudo indica que essa situação pouco comum, manifestada em algumas expressões, revele que os estudantes não reconheceram que a nova dinâmica apresentada tenha assumido uma outra forma: a leitura do conto só pelo *prazer de ler e de ouvir* foi substituída pela tarefa específica de escrita — objetivo central, relegando-se para um plano secundário o espaço mágico e do sonho através do conto — conforme a definição das crianças.

Outro impasse ocorrido na mesma atividade foi que a professora mostrava as ilustrações da história ao mesmo tempo em que a narração acontecia mediante a utilização do CD *player*, produzindo um descompasso entre a narração e a ilustração do livro. Ao perceberem isso, as crianças impacientavam-se e começavam a fazer comentários no meio do conto. A professora chamou a atenção interrompendo a narração, tentativa vã, uma vez que as crianças não estavam motivadas a realizar a atividade proposta. Mas a narração seguiu o mesmo ritmo até o fim.

Não se está questionando a narração com ou sem livros. Nem tencionamos deter-nos para discutir o uso do recurso da narração do conto acima mencionado. Teceremos, portanto, algumas considerações sobre o descompasso no momento da narração. Nessa atividade de ensino, a história não foi narrada pela professora. A

partir daí, consideramos que o momento da narração envolve um tempo particularmente especial entre quem narra e quem escuta. Perguntamo-nos, se o procedimento utilizado e o recurso selecionado pela professora, nesse episódio singular, não foi o que impossibilitou que a atividade “Hora do Conto” tivesse um sentido diferente para as crianças. O descompasso entre a “voz” de quem narrava e as ilustrações do livro que iam sendo mostradas anulou e deixou sem a “magia” que o conto, como vimos, desperta. Talvez as palavras de Girardello (2003, p. 10) ajudem a expressar melhor nossa argumentação:

Tão atraente quanto as figuras do livro pode ser a linguagem que usamos: a sonoridade das palavras, os estribilhos, as rimas e repetições, o uso de diferentes vozes ou sotaques para os personagens. Mesmo as palavras cujo sentido a criança desconhece – e talvez especialmente elas – podem ter uma qualidade material que chamaríamos de figurativa [...].

A autora coloca ainda aspectos em torno dessa “voz” que narra, dessa “voz” que estabelece um vínculo, afirmando:

Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao plano da *conspiração*, onde poderemos entender a partilha narrativa como “um respirar junto” cuja intimidade irrepitível gera uma forma muito particular de confiança. (GIRARDELLO, 2003, p. 10) (Grifos no original)

Outro aspecto que desejamos analisar é a ação de escrita do conto. Como assinalamos, os alunos não estavam motivados a escrever, expressavam claramente essa rejeição: ah, não prof!!!!... Escrever não!!!! Ou perguntando — Prof., é obrigado fazer igual à história?. Vejamos o encaminhamento da professora:

Após a narração a professora perguntou às crianças: — *Como é o nome da história?* As crianças responderam conjuntamente: — *A Bela Adormecidaaaa.*

Em seguida a professora entregou as folhas mimeografadas com a ilustração da história e deu as orientações para o registro escrito<sup>105</sup>. Após as explicações a estudante “A” perguntou: — *Quantas páginas temos que escrever? A professora respondeu: — Cada um vai escrever a história como quiser..., com sua criatividade.* Terminada as orientações para a reescrita do texto, a estudante J disse para a professora que para ela escrever o conto precisava ouvir novamente a história. E assim pediu que deixasse o Cd *player* ligado para ir lembrando da história. Outras crianças também se manifestaram favoráveis a esse pedido e assim aconteceu: enquanto ouviam a história algumas já iam escrevendo o conto. (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA, AM181103)

O pedido da criança para ouvir novamente o conto para poder escrever indica a necessidade de uma escuta mais atenta, um envolvimento maior com a atividade. Sugere ainda o exercício da escrita, tarefa não tão simples para aqueles que estão na fase inicial da relação com esse tipo de linguagem.

Vemos que a “Hora do Conto” foi desenvolvida com uma finalidade pedagógica: aprender a escrever, a colocar sinais de pontuação, tempos verbais, etc. Aspecto importante, mas não suficiente, pois consideramos que em tais atividades não se exprimem todas as potencialidades que as narrativas, [tradicionais ou não] têm. Em outras palavras, a prioridade que se outorgou à função pedagógica provocou uma redução da importância e da real função das narrativas literárias. Atenta a essa problemática, Machado R. (2004a, p.192) assinala:

Assim, o conto maravilhoso é para a pedagogia uma espécie de “gênero” de língua para a primeira infância, uma pré-literatura, uma iniciação da literatura para crianças, e não uma literatura para aprofundar e desenvolver, através de toda a existência do indivíduo, o contato com a literatura fantástica, o acesso à linguagem do imaginário, à imaginação simbólica, à cultura dos sonhos, à educação do ser humano imaginante. Ou, então, o conto é reduzido a um instrumento psicológica e moralmente adaptativo.

A preocupação da professora estava centralizada no fato de que alguns estudantes não sabiam ler nem escrever, em suas próprias palavras:

---

<sup>105</sup> As orientações dadas pela professora Cf. ANEXO D.

Quando eu cheguei, vi na turma alguns alunos com muita dificuldade, alguns que não liam, que não escreviam. Então, a minha preocupação foi mudar um pouco o quadro da sala. Quadro no sentido do grande número de crianças que em setembro ainda não estavam alfabetizadas. [...] Eu pensei assim, é setembro, eu só tenho poucos meses. Entrei, e já tem olimpíadas. Tu já não tens uma semana de aula pois tens uma semana de olimpíadas. Depois, com o tipo de avaliação que é feito no Projeto, “tu perde” uma semana e tanto de aula. Depois é a Semana da Criança. Então na realidade, nesse período, tu dás muito poucas horas aulas. Então percebes que o ano está acabando e que as crianças ainda têm muitas aquisições para fazer durante aquele ano. Então realmente tinha dias que eu saía daqui, [...] Sabe, daquela angústia de estar vendo tudo o que ainda tens que trabalhar e o pouco tempo que tens para desenvolver essas atividades. (ENTREVISTA, PROFESSORA M, 2004)

Enfatizamos que não é um problema atingir os objetivos da primeira série, isso é importante que se realize. A questão que estamos discutindo não elimina nem desconsidera isto. Ao contrário, reforça e considera. O problema radica em que, nessa atividade, houve uma ausência de sentido da parte das crianças para a escrita e foi atribuída pela professora escassa relevância à atividade criadora literária que favorece a imaginação e a fantasia. Também parece-nos que faltou a mediação, depois de escutar o conto, da linguagem oral ou, em outras palavras, da possibilidade de as crianças re-contarem a história oralmente. Quiçá essa mediação fosse o elo potencializador do processo tão complexo da linguagem escrita.

Vygotski (2003), ao referir-se às tarefas de escrita atribuídas pela escola às crianças, indica que muitas vezes se requer que os estudantes realizem e escrevam temas ajustando sua escrita ao estilo literário dos adultos ou aos estilos dos livros lidos. Para ele, a não-explicação dos porquês ou das razões que tornam compreensível a atividade de escrita mutila uma orientação adequada para a criação literária das crianças. Com essa atitude, a escola mata a beleza natural, a peculiaridade e o brilho da linguagem infantil, obstaculiza o domínio da linguagem escrita como um meio especial de expressar as idéias e os sentimentos.

Ao perguntar: para que escrever? Que há de bom ou de interessante em escrever?, Vygotski (2003, p.56), explica a importância de recuperar a beleza de “representar a vida na palavra e a atração que a arte da palavra tem”, insistindo, com apoio de Blonskii, que é necessário que as crianças escrevam somente aquilo que

conhecem bem, aquilo que tenham pensado, discutido profundamente. Não é conveniente para elas impor-lhes temas que não conhecem e, portanto, não saibam o que dizer; isto equivaleria a educar escritores vazios e superficiais. E, ao contrário, para que isso não aconteça, é mister introduzir o mundo circundante, os interesses concretos, aquilo que acorda no interior uma necessidade de ser expressado, para não matar o “escritor” na criança (VYGOTSKI, 2003)

Assim sendo, a narração de histórias tem uma função educativa; o conto favorece a infundir na criança o desejo de escrever e ajudá-la a dominar os meios para tal fim. O conto reflete uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentidos ao mundo e à experiência. Um tempo para as histórias – tempo reivindicado por Benjamin – e talvez, a escola, e principalmente os professores, no afã de ensinar a ler e escrever esqueçam esse tempo ou desconsiderem alguns aspectos que, na perspectiva aqui defendida, compõem esse mesmo processo.

Destaca Egan (1998, p. 101) que a prática regular de ouvir contar histórias pode:

[...] estimular todo um conjunto de capacidades cognitivas. As crianças, conseguindo interpretar histórias cada vez mais sofisticadas, necessariamente desenvolvem um sentido de causalidade mais apurado. Aprendem a resolver problemas e a formular e re-formular hipóteses à luz de novos conhecimentos. Passam a conhecer bem um leque cada vez mais vasto de emoções humanas e formas de reagir: uma boa história suscita simpatia e desenvolve activamente a vida emocional.

O autor também salienta que a história, como um conteúdo a ser considerado pela escola, não é apenas um recurso para ilustrar outros conteúdos da aula. A hora do conto - como parte da atividade literária - inclui e contém em si mesma conteúdos e desdobra múltiplos elementos potencializadores que favorecem a educação, em geral, e a educação estética, em particular.

Era uma vez... e por que não a hora do conto? O título deste item foi escolhido com a intenção de valorizar a atividade realizada pelas professoras, mas, ao mesmo tempo, provocar a possibilidade de ir além da hora do conto. Isto significa uma maior inclusão da “voz” da criança como uma “narradora”. Como aponta Jorge (2003, p. 100),

[...] permitindo o exercício de narrar não só pelo narrador/educador, mas também pela criança [...] na medida em que cada participante é narrador, leitor, e ouvinte, instituem-se a dinâmica necessária para que todos possam se expressar e se exercitar o compartilhamento.

Descentrar um único narrador, para incluir em uma roda a interação das diferentes vozes, ajuda a entender o que Etchebarne, salientada por Girardello (2003, p. 11), menciona: “a palavra cresce para dentro, quando os olhos não vêem”. Mas também podemos acrescentar: a palavra cresce para fora e materializa-se no ato de narrar.

### **5.2.3 A palavra poética e os processos de imaginação criadora**

A poesia escrita para as crianças, como as narrativas, tem a sua origem na tradição popular, na prática de se fazer versos e rimas que os antigos povos tão bem cultivaram. Desse modo, Aguiar (2001, p. 112) salienta que

[...] o contato da criança com a poesia começa com os acalantos, as brincadeiras e as canções de roda. Esses poemas cantados são repetitivos e buscam a harmonia entre as sílabas, as palavras e os versos. Muitas vezes, palavras e estribilhos inteiros significam apenas uma brincadeira com a linguagem. A partir desse primeiro contato, outros tipos de poemas vão entrando na vida da criança.

Essa citação lembra-nos, na mesma linha de argumentação, o expressado por Girardello (2003): as narrativas estão em contato com as crianças desde os primeiros dias de vida, em todo tipo de manifestação, e toda criança que tiver contato com a linguagem terá também contato com a narrativa, ainda que a narrativa não seja destinada a ela, ainda que não venha acompanhada do olhar e do calor do Outro.

Sendo assim, a palavra poética e a narrativa compõem, desde cedo, a vida da criança. Elas conformam e delinham a educação em seu sentido estético. Vygotski (2004, p. 352) salienta: “De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança”. Apoiando-se na afirmação de Potiebniá<sup>106</sup> o autor acrescenta que

[...] assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética [...]. (VYGOTSKI, 2004, p.352)

Isso não significa, segundo ele, que essas vivências tenham que ser um “adorno na vida”; ao contrário, a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos deve favorecer e promover essas vivências do dia a dia em níveis mais complexos, chegando a experiências criadoras. Na vida fora da escola e na escola como parte da vida, as vivências do cotidiano incorporam-se e são bases fundamentais para futuras experiências, mas na escola, durante as aulas, é necessário propiciar elementos potencializadores e colocar as crianças em contato com essa “palavra possível” que permite a ampliação da fantasia e da imaginação. Consideramos a poesia como parte dessa possibilidade.

Nesse sentido, com o intuito de perceber a palavra poética de cada instante no movimento da atividade narrativa na sala de aula observada, bem como os processos de imaginação criadora, ressaltamos, a seguir, alguns episódios registrados nas aulas de língua materna. Especificamente analisaremos a atividade “Roda de poesia”<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> Não consta referência da obra desse autor no texto de Vygotski.

<sup>107</sup> A atividade “Roda de poesia”, nessa turma, tem uma dinâmica adotada em muitas “rodas de histórias”. JORGE (2003, p. 97) explica que a “roda” é [...] “uma possibilidade de valorizar a memória coletiva e individual, entra como instrumento facilitador do diálogo cultural, retomando e disseminando de forma sistemática e narrativa. Daí sua importância como forma de relacionamento humano, ao mesmo tempo inserção do sujeito na cultura”.

Nessa “roda”, cada palavra lida pela professora era como um “convite” para brincar de poesia. Essa atitude vem ao encontro do que como José Paulo Paes (1990) concebe como poesia, como um brincar com as palavras: a diferença do brincar com a bola ou papagaio é que eles se gastam; ao contrário, com as palavras, “quanto mais se brinca com elas, mais novas ficam”<sup>108</sup>.

Gebara (2002, p. 96)<sup>109</sup>, ao analisar a poesia desse autor, especificamente o significado de “Convite”, apresenta outros elementos para compreender a atividade “Roda de poesia”, que se identifica com esse “brincar com palavras”. A autora destaca que Paes expõe o fazer poético como brincadeira, e esse fazer constitui-se entre o poeta e sua matéria de trabalho: a palavra; dessa forma, o leitor compartilha do jogo identificando seus diferentes momentos, está inserido nos acontecimentos, sendo convidado ao final do texto, “a se envolver com outras brincadeiras que se apresentam no livro, bem como a inventar suas próprias manipulando as palavras”.

A roda de poesia observada desenvolveu-se nesse clima. E aquelas crianças que sabiam ler ou que sabiam poemas de cor soltavam a voz, agindo com certa autonomia e disposição. Elas aprendiam os poemas e algumas vezes recitavam juntas os poemas já familiares. Também havia momentos em que os poemas suscitavam discussão, outros não. Vejamos, nas palavras da professora Y:

Alguns já sabiam ler. Mas isso não precisa acontecer. A roda da poesia não acontece somente com a leitura feita por eles. Não! Eu dizia para eles:

---

<sup>108</sup> Poesia é brincar com palavras  
 Como quem brinca com bola, papagaio e pião  
 Só que bola, papagaio e pião  
 De tanto brincar se gastam  
 As palavras não;  
 Quanto mais se brinca com elas  
 Mais novas ficam  
 Como a água do rio  
 Que é sempre nova  
 Como cada dia  
 Que é sempre um novo dia

Vamos brincar de poesia? (Convite, José Paulo Paes, 1990)

<sup>109</sup> Gebara, (2002) na segunda parte de seu livro “*A Poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*”, analisa a poesia de José Paulo Paes para crianças, explicitando os procedimentos que constituem a expressividade no texto do poeta, além de apontar uma bibliografia básica como um interessante roteiro para os interessados em estudar, conhecer e apreciar a obra do autor por puro deleite ou para futuros trabalhos.

vocês podem trazer poesias que eu leio com vocês ou vocês vão ler sozinhos, ou eu leio sozinha.. Na hora a gente combina... vocês que sabem... Então tinha aluno que vinha com livro de poesia e dizia: — “Professora eu queria que tu lesse, mas eu escolho. É a da página tal e o título eu sei qual é, porque minha mãe leu pra mim”; ou “Eu li com minha mãe, a gente leu em casa e eu gostei dessa poesia...” Aí eu também perguntava: Mas ela [a poesia] fala do quê? Só pra saber se a criança sabia. E às vezes ela respondia assim: — “Ah! É do sol! É disso, é daquilo... e tal.... Ah! Eu gostei dessa poesia!!! [...] (ENTREVISTA, PROFESSORA Y, 2004)

A professora Y também acrescentou que essa atividade foi crescendo, sem muitos critérios fixos: “Eles iam se transformando, iam mudando e iam se alterando”. (ENTREVISTA, PROFESSORA Y, 2004)

Percebemos, a partir do relato da professora Y, que, ao realizar a roda de poesia, ela não desconsiderou o nível de leitura que a criança tinha ao ingressar na escola. Aspecto importante, já que, especificamente nesse grupo, existiam experiências diferenciadas em relação à leitura. Alguns estudantes procediam de um contexto letrado muito variado e outros não tinham um contato suficiente com essa prática. Vejamos o seguinte episódio:

Antes de a professora iniciar a atividade planejada, a estudante “I” disse em voz alta que tinha feito um poema e que gostaria de lê-lo. E assim ela leu seu poema:

### **Minha avó**

*Minha avó é gostosa  
Como um chocolate  
Tem um cabelo da cor de um tomate  
Minha avó é braba como um touro  
Mas é um tesouro  
Não sei o que ela tem no olho  
Mas ela gosta de catar piolho  
Ela tem uma casinha de melão  
Mas eu gosto de mamão (ESTUDANTE, I, 2003)<sup>110</sup>*

<sup>110</sup> Este foi um dos poemas selecionados e encaminhados para a publicação da revista da escola. Cf. REVISTA SOBRE TUDO. (2004).

Cabe destacar que, depois da leitura da poesia, a professora modificou a ordem do plano diário e a aula foi direcionada a partir desse elemento potencializador, o poema.

A leitura do poema da estudante I chamou-nos atenção por ser “a criação desse ser humano comum, que transforma em poesia algum fragmento da vida” (ZANELLA, 2006, p. 5), ou ainda, recuperando a citação de Vygotski (2004, p. 352) antes referida por confirmar que “a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem [...]”. Não interessa aos fins deste estudo analisar a produção realizada pela estudante, mas sim mencionar que, embora essas crianças ainda estejam começando as suas vidas escolares e suas produções terem aspectos ingênuos, incipientes –em relação àquilo que se espera de uma produção literária –, é possível observar, nas palavras escolhidas, algo absolutamente pessoal, novo, combinando fatos de suas vidas reais.

A atividade “Roda de poesia” priorizou um momento para o brincar com a palavra poética e, nesse contexto, surgiu esse poema como uma brincadeira e com os contornos da vivência pessoal daquela criança. Nesse sentido, afirmamos que a “Roda de poesia” é também uma possibilidade de apropriação desse tipo de linguagem – a poética <sup>111</sup>. A professora Y, em seu relato, assinala que “quando as crianças começam a trabalhar assim e começam a entrar no mesmo processo que o professor está apontando...do jeito que a gente trabalha eles e elas começam a usar o mesmo tipo de linguagem [...]” (ENTREVISTA, PROFESSORA Y, 2004).

Vale também ressaltar outras “produções poéticas” que os estudantes da professora Y foram criando ao longo de muitas aulas e de anos anteriores conforme suas palavras:

Por exemplo, isso aqui é só pra ti ver que nessa poesia que o M (2002) fez ele fala de dezena..Vê, aqui está: “Um, dois, três, quatro, vi um gato no sapato, cinco, seis, sete, oito, ele comia biscoito, nove, dez eu comia uma dezena de pastéis.”. Isso surgiu depois do trabalho de dezenas com os palitinhos. Depois

---

<sup>111</sup> Outros exemplo pode ser destacado de produção pela própria criança. Cf ANEXO E.

de trabalhar não tudo no mesmo dia, mas de passar a semana toda trabalhando. Então ele fez isso. Isso foi criado em sala de aula.

Outro poema feito só pela J [...] quando estávamos trabalhando com rimas: “Paixão” (título). “Bota o meu coração tira o meu coração se você tira o meu coração eu morro de paixão”. Quando ela fez isso, ela disse: “Ai, professora: eu tô tão mexida com isso!” É uma graça. Né?! Esse outro poema também feito por uma das crianças: “Um castelo” (título). “Fui na praia e fiz um castelo. Veio uma onda e o castelo resistiu. Veio outra onda e o castelo caiu!”. Olha esse outro aqui, é do passarinho [...] “O néctar” (título). “Subi numa árvore encontrei uma flor em seguida apareceu um beija-flor. O beija-flor olhou, o beija-flor cheirou, o beija-flor sugou, o néctar da flor”. Isso tudo é feito em sala, em sala de aula. Nada que tá aqui foi feito em casa! (ENTREVISTA, PROFESSORA Y, 2004)

Vale advertir que nem todas as crianças observadas dominavam a linguagem escrita. Não obstante, incorporavam elementos da palavra poética brincando com as rimas das palavras oralmente, na sala de aula, e assim os textos eram produzidos. Mas, obviamente, na produção escrita as possibilidades expressivas ainda apontavam as características da apropriação da primeira série.

As rimas, segundo Abramovich (1997, p. 72), são outro recurso poético utilizado pelos poetas, e o fato de serem “simpáticas e lúdicas não significa que sejam obrigatórias e que não existam versos livres. Mas é importante buscar a musicalidade nas palavras, “uma musicalidade nova, uma imagem que não esteja gasta, o efeito mágico e belo”. A possibilidade de as crianças utilizarem esse outro recurso também ajuda a definir o ritmo, que é uma marca especial na poesia. A leitura e a escuta imprimem diversos compassos que ampliam e integram elementos à leitura, ao seguir com os olhos a cadência dos versos. Também escutar a poesia — ou um conto, uma história — possibilita que surjam novas imagens, novas lembranças. Dentro do contexto da discussão, Machado M (1998, p. 52) pergunta: “Quem faz poesia para quem? Não seria esse um paradoxo em que a inocência e experiência são apenas dois modos de descobrir o mundo? O que seria do poeta se as crianças não brincassem?”

Além do contato com a palavra de uma forma diferente, a atividade “Roda de poesia” apresentou uma atitude sensível de considerar a “voz” da criança sem a

preocupação da professora em estar ou não alterando o seu plano de aula. Essa questão é concebida, muitas vezes, como uma tendência pedagógica apoiada na espontaneidade e no *laissez faire*. Sem entrar no mérito desta discussão – ainda que relevante –, não podemos deixar de mencionar as idéias de Vygotski (2001, p. 325) quando explica que a criação não é prerrogativa de uns pouco afortunados, mas é constitutiva da existência humana, acrescentando que: “Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação”.

Desse modo, o relato da professora Y indica que cabe ao professor observar o que a criança fala, pergunta, pede, interpela. Essa observação, por menor que possa ser, faz a diferença na prática docente. Em seu relato, assim se manifesta:

[...] É observar essas coisas...[o que as crianças falam e trazem ]. Isso é que faz a diferença da gente ser um professor assim ou não. Observar esses detalhes. Porque tem gente que acha que isso não tem valor nenhum. Mas pra mim é muito importante quando a criança começa a perceber esse detalhe [...] Se a poesia transmitia alguma coisa [...] Então essas pequenas perguntas que as crianças fazem pra mim mostram em que nível o aluno se encontra. [...] E eu sei no outro dia continuar a aula com material, trazendo algo que seja motivador, porque eu sei direitinho como tá aquela criança, em que ponto ela está, porque eu estou vendo num todo. Com essa leitura [a do poema], ela não me mostrou só que ela sabe ler – não era isso só que eu queria ver. Eu queria ver a outra parte toda dela. [...] (ENTREVISTA, PROFESSORA Y, 2004)

Observamos que há claramente uma intenção e um objetivo a seguir, embora não estivesse explícito em seu plano diário. Tudo dependia da implicação do grupo nessa atividade e do envolvimento das crianças; isso mobilizava a professora a procurar novos sentidos para a prática pedagógica e, conseqüentemente, outras interações no contexto da sala de aula. É possível destacar aqui uma das preocupações já expostas: existe nessa argumentação uma subsunção da didática? Obviamente, há uma intencionalidade didática, mas a finalidade não superpõe nem retira aspectos essenciais de uma atividade como “roda de poesia” que, segundo o nosso entendimento, coloca e recupera elementos das narrativas literárias e, por conseqüência, da educação estética, como parte da educação em geral. Objetivando

continuar com essa discussão, a professora Y explica que o processo de criação das produções das crianças não se deu de um momento para o outro. Assinala que em cada turma, em cada sala de aula apareceu e deu-se de uma forma diferente. O brincar com as palavras, tão enfatizado até aqui, e a imaginação criadora de cada estudante foi resultado de todo um processo de trabalho. Assim, a professora Y relatou:

Essas poesias não foram criadas num determinado momento... nem eu disse: Olha, hoje nós vamos criar poesias... Não! Tem a Roda da Poesia [...] Depois a gente faz comentários sobre a poesia, sobre o autor... Por exemplo, Cecília Meireles. Quando eu pegava alguma poesia ou quando eles traziam... Eles já começavam a conhecer as características dos poemas da Cecília Meireles... Como algumas vezes em que as crianças diziam: — “Professora, eu acho que essa poesia é da Cecília Meireles”! Era só começar... eles logo identificavam... de tanto escutar, de tanto escutar, são coisinhas de que eles vão se apropriando. [...] José Paulo Paes é o outro conhecido deles. Ele também tem poesias super legais. Então, as crianças, gostam muito... Talvez porque ele brinca mais com as palavras... Ele tem um jeito mais sutil e mais infantil..., não é tão poético, não usa termos tão difíceis, as crianças adoram! Vinícius de Moraes, as crianças também já conheciam bem. Entende?. (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004)

Segundo o nosso entendimento, esse relato da professora revela que a atividade “Roda de poesia” não somente amplia o repertório do leitor; o trabalho com a poesia em sala de aula possibilita uma experiência com a linguagem poética, contribuindo de forma prazerosa para a formação do leitor, e particularmente um leitor de poesia. Destaca Gebara (2002, p. 143) que a poesia

[...] modifica a forma de ler. Traz novas direções, que podem ser usadas com outros textos em outras leituras. Não se trata de uma transposição, desrespeitando as especificidades dos outros tipos de texto, mas de uma ampliação da leitura em si. Acelera-se, no processo de ler o poema, a incorporação das outras estratégias do ato de ler.

Nessa linha de pensamento, Aguiar (2001, p.109) ressalta o cuidado com a poesia em sala de aula e chama a atenção para a qualidade literária dos poemas. Destaca a autora que

[...] a poesia infantil vem oscilando (como a narrativa) entre poemas pedagógicos, que buscam ensinar ou submeter o leitor, e poemas que realmente cumprem seu papel artístico. No momento em que os escritos adultos começam a entender o mundo da criança, seus textos passam a cultivar temas e linguagens que tocam a sensibilidade infantil, sem menosprezá-la ou protegê-la. Sendo, pois, uma criação artística por excelência, a poesia garante sua qualidade estética quando não trai o pequeno leitor, querendo ensinar-lhe algo como se fosse um instrumento de aprendizagem puro e simples.

Vejam, a partir do próximo relato da professora Y, outro aspecto fundamental da atividade criadora, e portanto da imaginação. Certa vez, em uma das rodas de poesia,

[...] houve um aluno, o “N”, que lendo numa poesia que o ninho caiu, o ovo quebrou, ele não conseguiu ler, ele começou a chorar. [...] Ele trouxe a poesia porque ele queria ler aquela poesia de um pássaro, de um ninho. Esse aluno já sabia ler. [...] Aí de repente ele começou a chorar no meio da poesia. Eu primeiro pensei: O que foi? Bateram em ti? Te beliscaram? Se bem que eu ali já estava percebendo que quando ele começou a ler, ele estava ficando emotivo. Bem emotivo! Aí as crianças logo perceberam e disseram: “Não, professora, ele tá chorando por causa da poesia!” E eu lhes disse: Mas por quê? Por causa da poesia? E as respostas foram assim: “Claro, professora! O ninho caiu, o ovo quebrou...” E eu continuei provocando-os, dizendo: Mas o ovo quebrou? Na poesia não diz que o ovo quebrou! E eles continuavam justificando: “Mas o ninho caiu”. Então, a mamãe pássaro ficou sem o filhote!”. Obviamente ele deduziu isso, só que ele não conseguia falar. Até agora eu ainda me emociono quando conto essa história porque foi muito legal ver o que a poesia provocou naquela criança. (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004,)

A professora deixa claro que a atividade “Roda de poesia” objetiva desenvolver a imaginação e as emoções. A poesia provoca algo além da simples decodificação das palavras contidas no texto. Vimos que Vygotski (2003, p.21), ao realizar os desdobramentos para compreender como funciona, como se produz a atividade criadora, analisou a vinculação entre a fantasia e a realidade na conduta humana. Uma das formas, especificamente a terceira vinculação entre a imaginação e a realidade, foi a emocional. Nessa relação, o autor destacou que todo sentimento, toda emoção manifesta-se em determinadas imagens que concordam com os sentimentos individuais do leitor. Ele diz: seria “como se a emoção pudesse

escolher as impressões as idéias, as imagens coincidentes com estados de ânimo”. Assim, assinala o autor, a emoção, além da manifestação externa, corpórea, tem uma expressão interna que se manifesta na seleção dos pensamentos, imagens e impressões. Essa constatação permite-lhe afirmar que as “imagens da fantasia servem de expressão interna de nossos sentimentos”. A partir dessa argumentação, vale enfatizar o seguinte: quando as crianças reiteram e confirmam o sentimento de tristeza do companheiro e dizem: “Mas o ninho caiu. Então, a mamãe pássaro ficou sem o filhote!”, vemos que os sentimentos internos coincidem com as imagens do texto além disso, imaginam a mamãe pássaro que ficou sem filhote, a tristeza do pássaro sem seu filhote está no sentimento deles. As palavras de Vygotski ajudam a compreender isto:

[...] As imagens “emprestam” também linguagem interior aos sentimentos, selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de tal maneira que respondam a nosso estado interior de animo e não à lógica exterior das imagens (VYGOTSKI, 2003, p. 21) (grifo no original)

Desse modo, o autor salienta que as imagens se relacionam porque possuem um tom afetivo comum, ademais dos elementos da realidade extraídos da experiência e dos produtos preparados da fantasia e de determinados fenômenos mais complexos do real. Consideremos ainda o poema realizado e lido pela estudante I, denominado “Minha avó”, já que ele manifesta uma relação com a experiência próxima da criança: chocolate, mamão, piolho<sup>112</sup>, estados emocionais da avó (brabeza, doçura...), que se combinam e expressam a cadência e o ritmo da estrutura poética. Mas, novamente insistimos, essas combinações surgem da realidade e são produtos das mediações relacionadas à experiência.

Ao dar lugar para a palavra poética, a professora cria situações que geram motivos nos estudantes a expressarem-se e a vivenciarem experiências com

---

<sup>112</sup> Cf ANEXO E

produções poéticas das mais variadas<sup>113</sup>. Estamos aqui ressaltando o que está se constituindo na vida escolar das crianças como suas primeiras experiências com a palavra poética. Apoiando-se nas idéias defendidas por Paes, Gebara (2002, p. 14) salienta que “a prosa e a poesia atuam sobre a sensibilidade da criança de maneiras diversas. As narrativas em prosa motivam a ‘identificação imaginativa’ com personagens e aventuras” [...]. “Já a poesia [explica Paes (1996, p. 14)], tende a chamar a atenção para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta”. Por isso, consideramos que há na poesia, na forma de brincadeira, combinações e possibilidades de algo novo, baseado nas experiências, embora incipientes devido à idade. Existem elementos conhecidos do mundo circundante e é na ação combinatória entre eles e a palavra poética que se produzem e onde se apresentam os sentimentos; assim efetiva-se a exteriorização das emoções.

As ações realizadas criaram um lugar e um tempo para ouvir poesia pelo prazer que brinda a poesia. Um momento para soltar a voz **em palavras abertas à dimensão estética** na sala de aula, sendo esse o objetivo principal. Também foi criado em alguns momentos, e levando em conta que a alfabetização e o letramento são o foco central na primeira série, a professora desfazia a “Roda de poesia” e continuava explorando aspectos do poema, como palavras que rimavam<sup>114</sup>;

---

<sup>113</sup> Exemplos de poemas que foram levados pelas crianças e pela professora para serem lidos: A vaca e as vogais (Fernando Paixão); Barriga Cheia (José Paulo Paes); A Flor Amarela (Cecília Meirelles), As borboletas (Vinícius de Moraes)...Na roda de poesia, em alguns momentos era também utilizado música [instrumental] como pano de fundo para que a leitura da poesia pudesse fluir num clima mais adequado ao poema. Mas não só na roda de poesia a música era usada como pano de fundo, também em alguns momentos da atividade “Hora do conto”. Assim, salientou a professora Y: “[...] quando eu acabava de contar uma história e eles tinham que repensar, refletir pra poder registrar através de desenho ou da escrita, então, esse momento permitia que usasse a música [...]” (ENTREVISTA, PROFESSORA Y 2004).

<sup>114</sup> Exemplo de trabalho com rima, segundo a professora Y: “A casa e seu dono”, essa casa é de barro, quem mora nela é o macaco. Essa é tão bonita, quem mora nela é a cabrita. Essa casa é de cimento, quem mora nela é o jumento. Essa casa é de telha, quem mora nela é a abelha. Essa casa é de lata, quem mora nela é a barata. Essa casa é elegante, quem mora nela é o elefante. Eu descobri, de repente, que não falei de casa de gente”. (Elias José). Então, aí a gente vê o que mais rima [...] Tem um outro assim de tipo de rima que também trabalhamos muito: é um texto que vamos lendo e completando a rima. Por exemplo: “vou comprar uns presentinhos para meus bons amiguinhos, que

realizando a leitura e escrita de uma palavra ou outras ações como dramatização, entre outras<sup>115</sup>.

Vimos nessa atividade a promoção da poesia, por parte da professora, exprimindo e aproveitando a idéia de Machado M (1998, p. 68), quando afirma que da estética do brincar com as palavras também faz parte inverter regras como por exemplo, [...] “o prazer de dizer bobagens, dar risadas e se divertir, sabendo-se estar transitando num faz-de-conta, como que viajando sem sair de si mesmo (não seria este, aliás, um dos grandes prazeres da literatura?)”<sup>116</sup>. Consideramos ainda as palavras de Gebara (2002, p. 144) como expressão da atividade de ensino que potencializa a formação de leitores:

Sem a preocupação inicial com termos da teoria literária ou o apego às categorizações da língua, ele [o professor] poderá aproveitar as vivências do leitor mirim com o texto, transformá-las também em texto para compor uma imagem do gênero poético, suas manifestações, possibilidades de aproximação para a leitura-evento, uma formação do leitor de poesia, que não perderá o interesse com o passar dos anos.

---

será que eu vou dar...” Eu digo pra eles: vocês vão adivinhar: para o João vou dar um jipão. Depois pro Diogo vou dar um jogo e para o Zeca uma peteca. Ao Nicola mais uma boneca, ao Juliano dou um piano, para o Quinzinho esse trenzinho, para o Renato vou dar um... Aí eles vão dizendo várias coisas que podem rimar...Aí, depois, eu completo assim: e você, o que gostaria de ganhar? E aí, ele completa, eu gostaria de ganhar... ele tem que responder com um texto com rima também.[...] Disse também a professora que além da rima é possível também trabalhar o nome dos estudantes[...].(ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004) Ao trabalhar rimas incorporava também canções infantis que explorassem essa estrutura poética (rima, verso...): Por exemplo: “A barata”; “Ciranda cirandinha”; “O relógio”; “O rato roeu”; “O avião”; “O indiozinho”; “Os dedinhos” e outras tantas (ENTREVISTA, PROFESSORA Y).

<sup>115</sup> A professora destacou também que muitas vezes alguns poemas suscitaram outras ações, como por exemplo, após a leitura do poema “As meninas”, de Cecília Meireles, a professora propôs que as crianças construíssem as três personagens (Arabela, Carolina e Maria) com palitinhos, para em seguida trabalhar o poema, dramatizando-o. No processo de construção das bonecas, muitas crianças percebiam que o poema não descrevia como era cada uma das personagens mencionadas. A professora relatou uma das respostas das crianças: [...] construimos com palitos as três bonecas e então eu disse para eles: — “Agora vamos botar uma roupa nela, qual será a roupa da Arabela? E saiu resposta do tipo: “Ah! a Arabela é a mais colorida”. E eu perguntei: Mas por quê? E a resposta eram mais ou menos assim: “Ai, parece..., não sei, mais parece que ela era mais alegre porque...” Porque o refrão que falava da Arabela pareceu pras crianças mais alegre” (ENTREVISTA, PROFESSORA Y, 2004, p. 8-9).

<sup>116</sup> Apenas para ilustrar o que Machado M ressalta aqui, fomos buscar no relato da professora o seguinte exemplo: “olha como as crianças fizeram quando eu trabalhei com o alfabeto. Elas até deram o título do alfabeto, Olha só: “A, B, C, vem do Nestlé, D, E, F você tem cara de marionete, G, H, I, só falo I I I, J K L, só como laparele ...”Olha, onde é que elas foram buscar laparele? Eu perguntei o que que é laparele e todo mundo disse: “Professora, rima e é uma palavra que a gente criou e assim vai... aí termina Y e Z zazaza com zabaza”. Olha só como é que ela acaba a poesia, aparentemente nem tem rima!” (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004)

Desse modo, através da atividade denominada “Roda de poesia” é possível ver que a imaginação da criança foi cultivada, foi “tocada” por elementos potencializadores de futuros desdobramentos. As atividades que possibilitam o estímulo narrativo, a palavra poética, o brincar com as palavras, orientar e estimular essa possibilidade que Machado M (1998, p. 35) denomina a gênese do brincar criativo: “[...] na origem da palavra estética está o significado daquilo que é sensível, do que se relaciona com a sensibilidade. E é do que é sensível que se origina o brincar criativo”.

Para finalizar este item, vale a pena lembrar as palavras de Borges publicadas no ano de 1926, em seu livro “O tamanho da minha esperança”, quando explica que a linguagem é um ordenamento eficaz dessa enigmática abundância do mundo, cujos substantivos nós os inventamos na realidade<sup>117</sup> (BORGES, 1993, p. 46). Ele genialmente diz:

[...] palpamos un redondel, vemos un montoncito de luz color de madrugada, un cosquilleo nos alegra la boca, y mentimos que esas tres cosas heterogéneas son una sola y se llama naranja.

Podemos ensinar a palavra “laranja”, dizer que é um substantivo, que serve para comer, que tem vitaminas que ajudam no desenvolvimento corporal, enfim, todas as suas especificidades, mas, quando entramos no mundo da poesia, da metáfora, da literatura, esse substantivo explode e passa a ser definido por uma quantidade de palavras que enriquecem sua existência. A “laranja” adquire outra dimensão. A laranja adquire beleza.

E no livro “Esse Ofício do Verso”<sup>118</sup>, Borges destaca a importância que tiveram as palavras poéticas escutadas desde muito cedo. Menciona que em sua infância sentia um frêmito quando ouvia seu pai ler poemas em voz alta. Ele explica que a poesia, a linguagem,

---

<sup>117</sup> Em espanhol lê-se: “El lenguaje es un ordenamiento eficaz de esa enigmática abundancia del mundo. Dicho sea con otras palabras: los sustantivos se los inventamos a la realidad [...]” (BORGES, 1993, p. 46).

<sup>118</sup> Palestras proferidas em inglês em 1967-68 na Universidade de Harvard, transcritas de fitas só recentemente descobertas.

[...] não era somente um meio de comunicação, mas também podia ser uma paixão e um prazer – quando isso me foi revelado, não acho que tenha compreendido as palavras, mas senti que algo acontecia comigo. Acontecia não com meu simples intelecto, mas com todo o meu ser, minha carne e meu sangue. (BORGES, 2000, p.14)

Esse sentimento, tão bem expressado por Borges, amplia notavelmente o ato da comunicação, em que a palavra oral e escrita, a voz de quem lê, de quem comunica transcende e instaura sentimentos profundos e marcantes em quem escuta ou lê. Escutar ou ler as palavras é também começar a escrever a palavra; as sementes da configuração da escrita estão contidas na palavra oral em sua constante relação e significação.

Desse modo, compreender o lugar da “Roda de Poesia” nas aulas de língua materna é provocar o frêmito mencionado por Borges, surgido da experiência com a palavra poética. Parece-nos que esse foi o espírito que a “Roda de Poesia” se propôs a desenvolver.

#### **5.2.4 Atividade “Leitura Diária de histórias”**

A atividade “Leitura diária de histórias” foi organizada pela professora I para ser desenvolvida no início de cada aula, durante todo o ano letivo. Foi proposta com o intuito de realizar, de forma sistemática, uma prática mais efetiva de leitura. Decorrente desse aspecto, o desejo/ a necessidade da professora foi a de tornar seus estudantes leitores. Em seu relato, ela explicou sentir uma ausência desse tipo de prática na vida das crianças e em especial na escola, assinalando a importância e o lugar relevante que a leitura teve em sua própria vida. Assim afirmou: [...] “Escutar uma história é muito gostoso. E acho que fui aprender a gostar de ler muito tarde. Na minha escola, no meu tempo, faltou isso, a gente despertar o gosto pela leitura, a curiosidade que tem aquela coisa escrita” (ENTREVISTA, PROFESSORA I, 2004).

Com a idéia de formar leitores, a professora realizou essa atividade “Leitura Diária de histórias” compreendendo também que essa prática poderia auxiliar a desenvolver a linguagem oral e escrita das crianças. Nas suas próprias palavras:

[...] a leitura de histórias todos os dias era uma maneira de os alunos expressarem o que eles haviam entendido, e se eles conseguiram entender aquela historinha lida, identificando o começo, meio e fim, e a idéia principal do texto. Então, essa era uma exploração da linguagem oral também (ENTREVISTA PROFESSORA I, 2004)

Desse modo, essa atividade tinha como objetivos: desenvolver uma expressão oral fluente, adequando a linguagem ao interlocutor e às circunstâncias; organizar e apresentar idéias com clareza; ouvir e respeitar a fala do outro; desenvolver atenção para o mundo que nos cerca; expor idéias, relatar informações, defender pontos de vista; apresentar boa seqüência de idéias com objetividade e adequação vocabular (PLANO DE ENSINO/ LÍNGUA PORTUGUESA, 1. SÉRIE B, 2003). Para atingir esses objetivos, os conteúdos selecionados foram: “leitura [...] – relato de acontecimento do cotidiano; reprodução de histórias; [...] compreensão de texto – identificação de personagens; identificação das partes do texto (começo, meio, fim); [...] identificação da mensagem do texto” (PLANO DE ENSINO/ LÍNGUA PORTUGUESA, 1. SÉRIE B, 2003)

Cabe ainda destacar que a seleção de livros para desenvolver a atividade priorizou o gênero “diários ficcionais”<sup>119</sup>. A escolha desse gênero de leitura surgiu a partir de um diário que uma aluna levou para ser lido em sala de aula – “Diário de Clarinha”. No relato a seguir, a professora I explica mais detalhadamente o porquê desse tipo de leitura:

[...] a escolha do diário foi justamente por ser em capítulos, então despertava a curiosidade: “o que será que vai acontecer no próximo capítulo?” Causava aquele suspense, aquele gosto... Eles diziam: “Professora, leia mais um capítulo”. E eu respondia: “Não, hoje é só esse”. É o esperar pelo amanhã. É o desejar escutar mais um pouco e descobrir o final. Procurei também cuidar na

---

<sup>119</sup> Os livros estão citados aqui na seqüência da leitura realizada pela professora. “O Diário de Clarinha”(SAID, 1997); “Diário de Kika” (COUTINHO, 1997); “Benedito de Cachoeira” (SAROLDI, 1993).

forma de se fazer a leitura. Eu lia deixando aquele gostoso suspense neles. E o diário...causa um certo suspense mesmo: “O que vem depois?” Como se fosse uma novela, que todo mundo fica grudado para ver o próximo capítulo...A intenção do diário é esta, é saber qual vai ser o próximo capítulo [...] (ENTREVISTA PROFESSORA I, 2004)

Vale ressaltar que foram muitos os episódios observados em que a professora, sentada em sua própria carteira, pegava o livro em suas mãos e começava a ler as histórias (trechos do diário). A leitura revelava que os livros continham alegrias, aventuras, travessuras, tristezas, ações e sentimentos que também os estudantes vivenciavam. Para que a narrativa fosse bem compreendida, a professora realizava uma leitura pausada, com entoação e expressão facial. Os estudantes, em uma postura de escuta, também sentados em suas próprias carteiras ouviam. Após a leitura, sempre realizada pela professora, os estudantes manifestavam-se sobre a história ouvida, emitindo sua opinião sobre um trecho da história, entre outros aspectos.

No contexto dessa atividade algumas regras foram expostas *a priori* pela professora <sup>120</sup>. Por exemplo: não ter nenhum material sobre as carteiras (estojo, penal, cadernos, lápis...) – nada que pudesse distrair a atenção das crianças no momento da atividade; manter uma determinada postura corporal na carteira (não estarem sentados de qualquer jeito); prestar atenção para a fala do colega, entre outras. Segundo a professora, também no momento em que comentavam a história “não era permitido repetir idéias já ditas” – os estudantes podiam completar, mas não podiam repetir; levantar o braço para se expressarem, entre outras questões (REGISTROS DE OBSERVAÇÕES DE AULA B190503 e B200503).

Em um dos episódios registrados, a professora I iniciou a aula lendo trecho do “Diário de Kika”, especificamente as anotações de Kika referentes aos dias 31 de janeiro e 1 de fevereiro<sup>121</sup>. Como explicitamos, os estudantes podiam *a posteriori*

---

<sup>120</sup> Essas regras não foram formuladas em conjunto (professora e estudantes). Elas partiam da necessidade que a professora sentia para desenvolver a atividade com a turma da primeira série. Foram regras lembradas pela professora antes de realizar a leitura diária.

<sup>121</sup> Cf ANEXO I

narrar alguns trechos da história. A seguir, algumas falas desse movimento – leitura/escuta/fala – em relação ao “Diário de Kika”:

- ✓ Estudante T: É muito importante não roubar as coisas dos outros.../ senão acaba se arrependendo.
- ✓ Estudante I: Temos boca para falar.... não precisa ficar roubando!.
- ✓ Estudante M: Goiaba na calcinha...háháhá; ela se lambuzou toda!!!!
- ✓ Estudante N: Goiaba na calcinha...[repetiu o que foi falado]
- ✓ Estudante M: A Kika disse que nunca mais queria olhar para a cara da Mariana.
- ✓ Estudante M2: A Mariana fugiu correndo.
- ✓ Estudante S: [quando solicitada pela professora teve dificuldade de se expressar. Passou alguns minutos pensando e não disse nada]
- ✓ Estudante C [também não se expressou oralmente. Teve a mesma atitude da estudante S].
- ✓ Estudante B: O Rodrigo zombou da Kika.
- ✓ Estudante L: O Rodrigo tomou água e ficou comendo tomate.
- ✓ Estudante G: O Rodrigo ficou toda hora perguntando “quem quer goiaba com xixi”.
- ✓ Estudante J: A Mariana é fingida.
- ✓ Estudante G2: A Kika tava muito triste.
- ✓ Estudante R: A Kika que ir embora.
- ✓ Estudante L2: A Kika começou a chorar.
- ✓ Estudante K: A Kika vai mandar carta pro pai.

No final do relato sobre a história realizado pelas crianças, a professora verificou a quantidade de repetições e quais foram os episódios não mencionados. Perguntou aos estudantes se alguma passagem ou trecho não havia sido relatado; a solicitação estava orientada em especial para aquelas crianças que haviam ficado em silêncio, incentivando-as a pensar o que ainda podiam falar. Após a fala de algumas crianças, a atividade finalizou (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA B200503)

Considerando que um tempo dedicado à leitura na escola não é uma prática muito comum, esse contato diário da criança com uma narrativa, com uma história, segundo nosso ponto de vista, abre e potencializa outros aspectos em relação à linguagem verbal – oral e escrita – que complementam o movimento da imaginação, que, como sabemos, é parte fundamental do processo de desenvolvimento das crianças. Observamos que esse gênero de leitura provocava

interesse nas crianças, um desejo de saber mais, de saber o que aconteceu com a personagem, o que ela aprontou. Nesse sentido, afirma Girardello (1998, p. 35) que [...] “O impulso para acompanhar uma história surge do desejo de saber o que virá depois, como bem sabia a hábil Scherazade”. O elemento “surpresa”, incentivado pelos capítulos e pela leitura da professora, provocou um crescente desejo de compenetração na história que se estava escutando. Aponta a professora que,

[...] depois que você desperta isso neles, eles ficam a mil, te cobram... Tem até dia em que tem tantas atividades para se fazer na sala que até falamos: “Quem sabe hoje a gente não lê”; e eles logo falam: “Não, professora, tem que ler!” ou “Então se você não ler hoje você vai ter que ler dois [trechos do diário] amanhã”. É uma cobrança muito grande, porque eles realmente pegam gosto pela leitura e pela história [...] [e também] quando acontecia de ter alguma outra atividade ou por uma eventualidade eu ter faltado e não havia sido lido o “Diário”, eles faziam a maior cobrança, dizendo: “Professora, quando você faltou a outra professora não leu o diário” ou “Você está com não sei quantos capítulos atrasados!, você vai ter que ler para nós agora!” Era aquela cobrança, porque tinha um interesse muito grande. Então, para colocar em dia os capítulos atrasados eu os lia de dois em dois. (ENTREVISTA PROFESSORA I, 2004)

Não cabe dúvida de que o lugar e o tempo da leitura da história estavam “legitimados”. E o amor por ouvir histórias leva as crianças a quererem mais e mais histórias. Embora, por um lado, torne-se evidente o valor dessa atividade na escola, por outro, observamos que alguns aspectos em relação à leitura podem ser problematizados.

Implícito nos objetivos ressaltados acima estava uma concepção de leitura em que o texto ocupava uma centralidade e o leitor uma aparente posição de “passividade” no que se refere à produção de sentidos. As crianças reproduziam pequenos trechos, palavras sobre o texto lido e não podiam repeti-las. Desse modo, em alguns momentos, o diálogo com a história lida seguia uma “única direção”. É possível afirmar que se estabeleceu um monólogo em que a palavra que estava escrita era a que valia. Cabe destacar ainda que as crianças, ao reproduzirem frases e palavras do texto lido, não deixavam de usar suas palavras, mas sempre

respeitavam o texto, sem que a “palavra já dita” por outros pudesse fazer parte da complexa e necessária configuração imaginativa de cada um.

Já vimos que a atividade reprodutora é um dos processos da atividade criadora que, em seu contínuo processo de superação, complementa a função que combina e cria. Mas como combinar e criar ao escutar uma história se um dos focos é a repetição do que foi dito? Como articular o que foi ouvido com as próprias experiências da vida real que configuram e conformam a fantasia da criança?

Segundo Vygotski (2003), a função reprodutora e a função combinadora apóiam-se na memória, aspecto importante para o autor. Mas acreditamos que a repetição manifestada nessa atividade da leitura do diário reduzia as possibilidades de imaginar e ativar a fantasia como parte do processo de imaginação criadora.

Esse é o ponto que consideramos potencialmente rico e interessante para discutir a leitura diária de histórias. Não se retira o valor e a relevância da atividade, mas precisamos analisar algumas questões que contêm elementos potencializadores para transcender as regras mencionadas. E também para que a prática da leitura possa surgir de uma outra forma, uma nova forma enriquecida pelo processo criativo em que as crianças desenvolvam, a partir da história, a experiência do ato de narrar.

Talvez caiba realizar uma analogia com Benjamin, em sua preocupação com a perda do lugar da narrativa. Nessa perda da experiência do narrar, para o autor, reduz-se a possibilidade de “recontar as histórias”; segundo Benjamin (1994, p.205) ela se perde porque “ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

No caso da prática de leitura observada, a repetição não permitia o ato de narrar a história, porque simplesmente repetir algumas frases não é narrar. Talvez a professora tivesse a intenção, com a repetição, de gravar a história na memória do ouvinte a história. Se foi esse o sentido dado à atividade, faltou a compreensão, por parte da professora I, de que ao narrar a história para as crianças, cada uma em particular processava imagens mentais e de alguma forma “possuía” a história

ouvida. Podemos dizer com Benjamin (1994) que, quando se narra uma história, mais facilmente ela se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais, irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. Não há a necessidade de se reproduzir palavras que nem sempre correspondem à compreensão e aos sentimentos das crianças.

Consideramos que a professora, ao realizar a leitura do diário, colocava elementos da narração, criava um clima de “surpresa”, mas quando passava a palavra às crianças, elas eram solicitadas a descrever o que estava no texto, repetiam frases, mas não narravam a história escutada.

Nessa prática de leitura, segundo nosso critério, há uma inversão de prioridades, foram as regras que subsumiram o ato de narrar. Nesse sentido, o monólogo com o texto lido produzia também o silenciamento em alguns estudantes – ouviam a história mas não tinham o que dizer. Contudo, a professora I considera que imprimiu uma prática diária de leitura que, durante e em função do processo de desenvolvimento da atividade, foi graduando o nível de respostas das crianças sobre o texto. No início, aceitava respostas simples mas, ao longo do ano letivo, acredita que foi exigindo um pouco mais. Segundo ela, no começo da atividade as crianças faziam apenas comentários como: “Ah, é legal”; “Não é legal”; “Eu gostei...”; “Eu não gostei”...Não-sei-o-quê... Ela reconhece que as crianças não conseguiam fazer um relato mais extenso, no sentido de dizerem além das palavras do texto, como, por exemplo: “Não, gostei por causa disso... o personagem podia ter feito isso, aquela pessoa fez isso que não é legal...” (ENTREVISTA PROFESSORA I 2004). A professora acrescenta:

E todo ano é assim, no começo você tem até vontade de desistir, porque parece que eles não estão dando muita importância à leitura que você está fazendo. Parece que eles não estão conseguindo captar o que você gostaria, mas a continuidade diária da leitura...você vai vendo a diferença. No fim do ano eles estão assim que é uma bala... [e] as respostas eram uma crítica fundamentada, do tipo: “Ô, professora, esse personagem fez isso, não é legal fazer isso”, ou “Não sei quem também já fez igual a ele, professora, e aconteceu...”. (ENTREVISTA PROFESSORA I 2004).

Consideramos que é a atuação e a intervenção do professor que dá o tom da atividade de ensino. Ao tomar o livro em suas mãos e ser ela própria a soltar a sua voz em uma leitura pausada, ritmada, sem sombra de dúvida a professora imprimia suas marcas nessa prática. Ela, na medida em que realizava a leitura, colocava-se como mediadora direta no diálogo possível de se estabelecer entre o autor-leitor. Gebara (2002, p. 12) salienta que

Ele [o professor] interfere diretamente no diálogo autor-leitor, estabelecendo-se como um mediador. Às vezes, nessa mediação ele atua como um bloqueador da relação; às vezes, como ampliador dos caminhos a serem trilhados pelos alunos. No primeiro caso, há o ofuscamento do texto – a presença do professor se acentua; no segundo, ele age como um prisma.

A atividade da professora I, parece-nos, contém múltiplas sementes e alternativas para se pensar na formação de leitores em um lugar específico como é a sala de aula, na escola. Como um conjunto de práticas sociais, a leitura compõe um movimento em que a narração, a interpretação e os autores dialogam de uma maneira mais viva. Além de decifrar códigos, permite iniciar a compreensão de procurar saber que “lemos”, quando temos um texto, quando escutamos uma história, para além de sua intencionalidade, para além de um tipo determinado de gênero, de ritmos e cadências nas palavras.

Além disso, ao trabalharmos com leitura na sala de aula temos que considerar que detrás do texto existe um autor com determinadas intencionalidades, mas o texto se desprende ou “separa” do autor ao sociabilizar-se, e cada leitor constrói e reconstrói esse texto quando o interpreta, quando lhe atribui sua significação. Leitor no sentido de quem lê e de quem escuta. Também cabe destacar que o texto não deixa de ser, senão que é cada leitor que dele se apropria de maneira diferente. Essas são as leituras possíveis, realizadas em um processo de formação de um leitor <sup>122</sup>.

---

<sup>122</sup> Sobre a importância da leitura na formação de leitores existem muitos autores e autoras que discutem esse tema. Podemos destacar alguns: Cf. GERALDI (1999); KLEIMAN (1997); KRAMER (1999); MARTINS; (1983); (1999); SCLAR (1995); ZILBERMAN (2001).

Certeau (1994, p. 269) define o leitor como um produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. Um leitor viajante que circula nas terras alheias. Um leitor nômade caçando por conta própria através dos campos que não escreveu. Esse leitor apropria-se temporariamente de um lugar que não é o seu, ou melhor, assumindo esse outro lugar, não é tão passivo e obediente como lhe impõem ser ele, evocando sua astúcia de “caçador”, pode reverter esse processo mediante atividades transgressoras, irônicas ou poéticas.

É possível depreender que Certeau atribui um lugar, ou melhor, um papel ao leitor/expectador não como um ser passivo; pelo contrário, a idéia de consumo/consumidores é uma idéia de sujeitos ativos. Pois o que está subjacente é a concepção de que esse sujeito irá consumir/receber aquilo que considera importante, e também irá recriar de acordo com suas possibilidades.

O autor, utilizando a metáfora “operação de caça” para abordar a relação leitor/texto, considera que o leitor tem à sua frente uma possibilidade de trilhar os caminhos que lhe forem convenientes. Ele pode inclusive trilhar os caminhos indicados pelo autor/produtor dos textos. Mas pode também “caçar” o que quiser, o que precisar. Enfatiza que esse leitor não é um repetidor, por isso busca outros sentidos no texto, não sendo totalmente capturado pelo autor/produtor. Aqui também encontramos presente a idéia de um sujeito não-passivo, de um leitor com possibilidades de escolhas.

Essas palavras de Certeau são provocativas no sentido de pensarmos atividades de leitura ou narração de histórias na sala de aula que possam levar as crianças a viajarem por caminhos diferentes, poder que as histórias têm. Finalizamos esse item com as palavras de Girardello (2004, p.133):

[...] Partilhar com a criança a emoção e a lucidez que as histórias nos trazem é uma forma elevada de ação educacional. Como em uma corrida de revezamento, recebemos a tocha de quem nos contou histórias um dia – de viva voz ou através dos livros que amamos quando éramos crianças – e damos o melhor de nós para que a tocha chegue bem acesa às mãos dos que chegaram depois ao mundo.

### 5.3 Outros caminhos para distintos processos de criação nas atividades de ensino.

#### 5.3.1 A televisão, os “monstros” e os medos: da oralidade à escrita

A atividade de ensino de leitura e escrita do presente item surgiu a partir de uma campanha publicitária da Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS)<sup>123</sup> contra a violência infantil<sup>124</sup>. Essa campanha utilizou personagens do universo das histórias de tradição oral, de contos populares, como, por exemplo a mula sem cabeça, o bicho-papão, o boitatá, a bruxa malvada, entre outros. As personagens apareciam cantando uma canção<sup>125</sup>, mencionando de maneira explícita não ser correto maltratar as crianças, e, portanto, protestavam contra a violência infantil. Interessante observar que eles faziam isso contraditoriamente a sua natureza de “ser malvado”, já que tradicionalmente a maioria deles é apresentado nas narrações orais ou escritas como personagens “maus”. O *slogan* da campanha era: “Não seja um monstro! O amor é a melhor herança, cuide das crianças”. Vale a pena esclarecer que não vamos problematizar o tema “violência infantil” e tampouco analisar a campanha publicitária por não ser o objeto desta pesquisa. Ela foi a gênese de uma

<sup>123</sup> A Rede Brasil Sul de Comunicação (Grupo RBS) é afilhada da Rede Globo com abrangência nos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

<sup>124</sup> A campanha intitulada “O amor é a melhor Herança” destacou a relevância dos cuidados e atenção que a sociedade precisa ter com a infância. Foi uma campanha editorial e publicitária da Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS) projetada numa ação de proteção à infância e de combate à violência contra a criança. Cf. <http://www.contexto.com.br/convicomartigoMelissaBonotto.htm> e <http://www.clicrbs.com.br> 09 fev.2004

<sup>125</sup> Canção veiculada pela campanha publicitária da rede de TV em 2003 (RBS): “Maltratar as criancinhas/ É coisa que não se faz / Mesmo sendo o Diabo / Disto nem eu sou capaz / Malvadeza com criança / Não, não / Isso só pode ser coisa / Do tal do Bicho-Papão /// Peraí, vai devagar / Cuido bem dos meus papõezinhos / Criança maltratada / É coisa da Bruxa Malvada/// Que calúnia / Minhas bruxinhas trato bem / É assim, nunca se esqueça / Isso só pode ser coisa / Da Mula-sem-cabeça /// /Que mentira deslavada / Minhas mulinhas-sem-cabeça / Sempre foram bem tratadas / Aí de quem se intrometa / Quem assusta as criancinhas /É o Boi-da Cara-Preta // /Não admito que falem / Que eu maltrato meus boizinhos / Eu sempre dei a eles/Muito amor e carinho///Não seja um monstro!/Por isso vamos cantar/ O amor é a melhor herança /Cuide da criança// /O amor é a melhor herança /Cuide das crianças”.

atividade de ensino que proporcionou diversos desdobramentos em relação às narrativas.

A professora, ao perceber que as crianças estavam interessadas pela canção e pelos personagens da campanha referida, provocou um diálogo com os seus estudantes. Ela assim relata:

[...] Eu já estava gostando dessa propaganda da RBS, achando muito interessante, quando cheguei à sala, as crianças estavam cantando aquela musiquinha... dali foi que partiu... Eu vi que eles estavam muito motivados com a canção e sabiam cantar! Aí um dia eu perguntei: “Escutem, vocês sabem cantar essa música?”, E eles me responderam: “Sabeeeeemos!”, e eles cantaram a música inteira, sozinhos!!!! A partir desse gancho eu pude fazer um trabalho legal com eles. (ENTREVISTA PROFESSORA. I, 2004)

No processo surgiram outras ações ou grupos de ações que se desencadearam. As ações foram estimuladas pela percepção da professora acerca do interesse das crianças pela canção. Suas ações também estavam orientadas em direção ao objetivo que era o ensino da leitura e da escrita, “[..] então, nós começamos motivados por uma campanha publicitária que foi a mola propulsora desse trabalho... a propaganda veiculada sobre a violência infantil, e os ‘mitos folclóricos’ que eram usados” (ENTREVISTA PROFESSORA I, 2004).

Vejamos alguns elementos férteis do relato da professora. Um ponto a destacar é o recurso didático utilizado: um produto de um dos meios de comunicação de maior circulação na sociedade atual – a televisão, e mais uma produção cultural para as crianças. Sabemos que a TV está muito presente na vida das crianças e elas com frequência estão levando para dentro da sala de aula esse universo. Por isso, hoje não é mais possível opor-se a esse veículo de comunicação; ao contrário, torna-se imprescindível discutir sua presença e sua ausência em termos de comunicação, informação, entre outras questões. Igualmente a relação da criança com a “tela”, e especificamente, com o computador.

Nesses termos, recuperamos a pesquisa de Girardello (1998)<sup>126</sup> em que explicita mais detalhadamente as experiências das crianças com a televisão e a imaginação infantil. Embora Girardello tenha ressaltado que são muitos os debates sobre essa temática, destacamos, a partir do ponto de vista da imaginação, duas posições básicas abordadas pela autora. De um lado, estão aqueles que consideram que a televisão pode anestesiar a imaginação, fazendo com que a capacidade imaginativa adormeça ou possa submergir pelas imagens da tela. E de outro, aqueles que consideram que a televisão não é prejudicial à capacidade imaginativa das crianças. Cientes dessas duas posturas, sem aprofundar a riqueza que essa discussão provoca, observamos que variados elementos da televisão estão presentes nas produções das crianças na escola, seja através de seus desenhos, de suas narrativas (orais e escritas) ou de outra forma de expressão.

Martins (2004, p. 95), ao abordar a possibilidade de diálogo entre a linguagem verbal e a visual, afirma que

[...] A linguagem verbal e a visual travam diálogos intensos e imemoriais entre si e provocam outros tantos entre seus autores e leitores. Mas, principalmente em nosso tempo, essa interação adquire importância fundamental, pelas possibilidades cada vez maiores de diferentes linguagens iluminarem-se mutuamente, ampliando seus meios expressivos e suas leituras.

A palavra da autora permite-nos asseverar que a professora, ao compreender o possível diálogo entre as duas linguagens (verbal e visual), captou o momento em que as crianças manifestaram interesse pelas histórias de cada protagonista e pela canção (elas sabiam a letra de cor). Por isso indicamos que a professora I reconhece esse produto televisivo como um recurso de maior abrangência de significações e sentidos: a relação com os protagonistas das histórias populares não ficou só na propaganda, surgiram as ações que levaram os estudantes, a partir da orientação da professora, a procurar saber mais sobre as personagens que apareceram na televisão.

---

<sup>126</sup> Cf. GIRARDELLO (1998), especificamente o capítulo IV intitulado A Televisão e a imaginação da criança (p. 131-175). Para ampliar também esse debate sobre o papel e a influência da TV na vida das pessoas ver texto: ROCCO (2004).

Ainda do conteúdo da campanha ela enfatizou a questão de como esses personagens eram utilizados para assustar as crianças. Quer dizer, o sentimento de medo provocado pelos personagens dos contos populares ou do universo infantil, como ela mencionou. Assim ela solicitou a seguinte exercício escolar:

Converse com seus pais, avós, tios ou outras pessoas com mais idade e escreva como eram tratados alguns mitos folclóricos usados para assustar as crianças como: mula-sem-cabeça, boi-da-cara-preta, bruxa malvada, bicho-papão, diabo e outros. (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES DE AULA B140703)

Este objetivo parcial – escrever como eram tratados alguns mitos folclóricos – desencadeou várias ações ao longo de muitas aulas. Na solicitação de que as crianças conversassem com os pais ou responsáveis (avós, tios ou outras pessoas com mais idade) e lhes perguntassem como eram tratados alguns mitos folclóricos usados para assustar as crianças, sua intenção era realizar uma investigação sobre mitos e medos.

Assim, com o resultado da investigação, realizou-se uma leitura oral dos registros escritos pelos estudantes, comunicando ao grupo as respostas da pesquisa. A mesma revelou alguns dos “medos” arraigados e passados de geração para geração, a partir das histórias da tradição oral (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA B140703). Nas próprias palavras da professora:

[...] O primeiro passo foi mandar uma pesquisa para casa, para saber dos pais de cada criança que medos eles tinham, e depois eu queria saber dos filhos que medo que eles também tinham. E aí, como resultado desse levantamento, veio de tudo que tu possas imaginar. O universo era bem maior do que aquilo que a propaganda mostrava. Depois desse levantamento, nós começamos a ler, a socializar cada medo que a criança tinha ou que a família tinha, fomos socializando tudo. Eles diziam: “Ah!, minha mãe também falou que... [...] meu pai, minha mãe, minha avó..” E aí nós começamos a ver que os medos eram até muito comuns entre eles. Decidimos registrar os “medos” trazidos nesse levantamento. Resolvemos criar um texto. Depois eu avalei [...] e então, pensei: “A gente não pode parar aqui, vamos dar prosseguimento a isso”, e aí veio a história da criação do livrinho. Nós criamos o livro e cada um ilustrou o seu. Ficou muito bacana. (ENTREVISTA PROFESSORA. I, 2004).

Importante destacar que, no âmbito da didática, é freqüente a compreensão de que é mediante a seleção e utilização de um material didático que as ações podem ser desencadeadas. Em contrapartida, é raro o entendimento segundo o qual ações podem ser desencadeadas por meio da formulação de um problema de aprendizagem e suas possibilidades de resolução. Entendemos que a professora I colocou um desafio de aprendizagem para as crianças, como o intuito de saber sobre a existência das personagens e sua forma de transmissão. Os estudantes foram partícipes ativos da atividade, e tiveram momentos para compreender o problema do “medo”: [...] “Depois desse levantamento, nós começamos a ler, a socializar cada medo que a criança tinha ou que a família tinha, fomos socializando tudo”.

Serrão (2004, p. 124), explicando alguns aspectos da “teoria da aprendizagem”, assim denominada por Rubtsov (1997), assinala:

Para que “a atividade de aprendizagem” ocorra [...] desencadeando o processo de resolução de problemas de aprendizagem, se faz necessária uma específica organização do ensino no sentido de garantir que momentos coletivos possam ocorrer. Assim sendo, a existência destes momentos estariam, por sua vez, proporcionando o surgimento da “atividade coletiva” ou “atividade em comum”<sup>127</sup>.(Grifos no original)

A partir desse relato, observamos, por um lado, que a investigação provocou nas crianças um interesse pelas memórias, lembranças, resquícios de um mundo passado e ao mesmo tempo presente, ao serem narradas as histórias pelos adultos. Igualmente podemos afirmar com Serrão (2004, p. 153) que a “linguagem é a forma, por excelência, de cristalização da significação. É a palavra que confere estabilidade às significações produzidas por diferentes gerações e culturas”.

Por outro lado, e pensando nas narrativas, vemos que ao utilizar o resgate de elementos da tradição oral, de histórias sobre um tema específico, está unida a elas uma concepção de antemão concebida: as histórias para assustar as crianças. Esse fato reduz de certa forma algumas das possibilidades que as histórias da tradição oral contêm (uma vez que elas eram entendidas como histórias para assustar as

---

<sup>127</sup> Para a ampliação desse tema Cf: SERRÃO (2004).

crianças). Quer dizer, no enunciado do exercício escolar já está a idéia de medo. Talvez caiba a pergunta: o exercício escolar não contém em si uma única possibilidade de leitura das histórias de tradição oral? Que se entende por “mito”<sup>128</sup> e ainda mais, por “mitos folclóricos”? A junção de dois conceitos que constituem-se por conteúdos históricos e semânticos complexos e distintos pode levar a equívocos na compreensão do que seja um e outro conceito. Essa união provocou, em termos teóricos, algumas inquietudes. Parece-nos que as personagens dos contos populares são ou “tornam-se” mitos pelo fato de que não “existem”, conforme a conotação atribuída pela professora. Quer dizer, o fato de as crianças e a professora chegarem à conclusão de que tudo era mentira, de que “esses monstros... não são nada.. é tudo mentira”, somente eram “inventados” pelos adultos para assustar as crianças, para elas obedecerem, é o suficiente para nomeá-los “mitos folclóricos”<sup>129</sup>.

Não cabe neste estudo um aprofundamento sobre os mitos e o folclore; simplesmente, e em função da atividade e da utilização das histórias, explicitaremos alguns pontos, em especial sobre os medos que surgem a partir dos contos e como os sentimentos em geral são reais. Também enfocaremos como esse sentimento permitiu, nessa atividade de ensino, potencializar aspectos importantes no desenvolvimento das crianças.

---

<sup>128</sup> Não vamos fazer uma discussão sobre concepção de mito, pois caberia um outro estudo. São muitos os estudos que tratam dessa temática. Indicamos apenas algumas referências: Cf: ELIADE (1972); VERNANT (1990); CAMPBELL (1990); JATOBÁ (2001); FERREIRA (2000).

<sup>129</sup>Rodrigues (2000, p. 21), no prefácio à obra de Vladimir Propp, explicita três funções da narrativa, desde o ponto de vista antropológico: a função cosmogônica, institucional e criativa. Embora as três funções estejam relacionadas entre si, interessa destacar para a discussão sobre o termo usado pela professora, a função cosmogônica. Segundo o autor:[...] a narrativa estabelece uma relação privilegiada com o mito. Os mais conhecidos mitos são narrativas da criação (*cosmogonias*); encontramos-las em todas as civilizações. São formas de linguagens destinadas a projectar sobre o universo uma forma de organização coerente, uma interpretação indiscutível do universo apropriado, instituindo assim uma ordem propriamente cultural face à desordem, ao caos, das forças cegas e temíveis da natureza, do não apropriado. Cf. PROPP (2000). Outra autora, FERREIRA (2000, p. 7) explica que o mito é “sempre a narrativa de uma criação”, pois ele [...] “conta ao homem como algo passou a existir, desde uma pequena parte do real até o real na sua totalidade. Além disso, expressa, numa linguagem própria, a trama da relação que se estabelece entre o homem e o que está a sua volta”. A autora também esclarece, juntamente com Walter Burkert que “Mito é saber em histórias [...] o saber mais englobante, a orientação mais genérica sobre a posição do homem na realidade circundante, é transmitido como narrativa mítica, como descrição de acontecimentos passados”. Cf. BURKERT (1991).

Como já vimos, a narrativa é um dos estímulos mais importante à imaginação infantil. As palavras a seguir nos provocam a pensar na narrativa como instância de mediação entre a imaginação e a cultura.

Todos nós sabemos o quanto as histórias permitem o exercício constante da imaginação, o vôo para o mundo paralelo, onde, através do prazer poético, as crianças estão, na verdade, “trabalhando”, ou seja, cumprindo sua tarefa fundamental de conhecer o mundo e de construírem a si mesmas. A narrativa é uma ponte entre a imaginação e a cultura. (GIRARDELLO, 2005, p. 34) (grifo no original)

Maria L (*apud* Vale 2001, p. 46) explica que os contos populares surgem de fonte popular, e que

Cristalizados na tradição oral dos povos, através da memória de consecutivas gerações, o conto popular é um agente de transmissão de valores éticos, conceitos morais, modelos de comportamentos e concepções de mundo. Contudo, sua função não se restringe somente a esse aspecto educativo ou doutrinador, pois as situações vividas pelas personagens do universo ficcional das histórias também funcionam como válvula de escape para o homem que, pelo processo de identificação, satisfaz suas necessidades básicas de sonho e fantasia.

As histórias recuperadas a partir das personagens de contos populares – boitatá, bicho-papão, bruxa malvada, diabo, homem do saco, boi-da-cara-preta, lobisomem – transmitem idéias, valores e comportamentos que uma sociedade, em um determinado momento histórico, considera como válidos, entre outras questões, e assim passa de geração a geração. O medo é um sentimento provocado por essas histórias, pelos personagens, com a finalidade de orientar determinadas formas de respeitar as normas, as regras de convivência daquele grupo social. Esses são alguns dos conteúdos das histórias, e foi a questão do medo o que a professora enfatizou.

Vamos discutir e tecer algumas considerações sobre o medo provocado pelas histórias. Concordamos com Simms (2004), ao explicar que o medo está presente nas histórias e na vida de cada ser humano, faz parte da condição humana, e não devemos deixar de narrar essa ou aquela história porque trata ou acarreta temores.

Expressa a autora que, como na vida, o medo é o companheiro fiel do herói e da heroína:

Ele sacode os muros de nossas idéias e concepções fixas, fazendo com que despertemos trêmulos e alertas, para experimentarmos a realidade de nosso mundo interior e a dimensão invisível do espírito e de nossos ancestrais, que fica guardada atrás das grossas correntes da lógica convencional.(p.58)

[...] A experiência do medo é física. Ela não é imaginária, nem conceitual, e sim vivida diretamente em nosso corpo. Assim, um dos modos pelos quais os povos tradicionais preparavam suas crianças para viverem no mundo, ‘para aprender e sobreviver’, sempre foi a narração ao vivo de mitos, lendas, contos de fadas e histórias reais. (SIMMS, 2004, p.60) (grifo no original)

Na mesma linha de pensamento, Machado R (2004a, p. 61), salienta: “O medo pode paralisar, mas a consciência do medo pode mobilizar a necessidade de aprender, tornando-o elemento instigador de busca”. E acrescenta ainda que é justamente essa experiência do medo que confere significado à situação.

A professora, mesmo sem muita clareza de como se delinear a atividade a partir da investigação proposta – mas tendo uma intencionalidade de querer trabalhar aquilo que estava provocando nas crianças –, com a busca de alguns dados, traz à tona o sentimento do medo explicitado na citação e discute com eles sobre esse sentimento sem fugir dele. Assim ela orienta [...] “saber dos pais de cada criança que medos eles tinham, e depois eu queria saber dos filhos que medo que eles também tinham”. (ENTREVISTA PROFESSORA. I, 2004).

Não obstante as autoras citadas valorizarem a experiência com o sentimento de medo provocado pelo sentido dado às histórias, acreditamos que existe um sentido diferente na atividade proposta pela professora. Essa questão transparece no seguinte relato:

[...] E com isso a gente trabalhou todos os medos infantis levantado por eles mesmos. Eles também chegaram à conclusão de que isso era tudo coisa para assustar as crianças, que aqueles bichos, aqueles monstrinhos não existiam, que foi uma forma que os adultos encontraram para fazer eles se comportarem. Foi essa a conclusão a que eles chegaram, que aquilo não existia (ENTREVISTA PROFESSORA. I, 2004)

Afirmar que embora “aqueles monstrinhos não existiam” não é o ponto fundamental. Não é necessário “eliminar” as personagens das histórias, pois o medo continua na condição de ser criança e de ser humano. Novamente Simms (2004, p. 58) ajuda-nos a compreender esta situação:

O medo não deve ser evitado, nem reprimido, nem conquistado. Pois é das profundezas do medo que surgem o destemor, a consciência e a sabedoria. O reconhecimento e a experiência do medo são a porta que se abre levando-nos a uma presença e a uma percepção mais elevada, através das quais aprendemos a viver no mundo tal como ele é.

Vygotski (2003), quando estuda a relação entre a fantasia e a imaginação para compreender a atividade criadora, explica uma questão fundamental já assinalada: os sentimentos que uma história ou um conto provocam são reais. A criança sente medo. Em outra de suas obras, ele enfatiza essa argumentação: “Não desviamos as crianças um mínimo da realidade quando narramos para elas uma história fantástica, desde que os sentimentos que surgem nesse momento estejam voltados para a vida” (VYGOTSKI, 2004, p. 359). Na seqüência, assevera:

[...] Por isso a única justificação para uma obra fantástica é o seu fundamento emocional real, e não nos surpreende o reconhecimento de que, com a supressão do fantástico nocivo, o conto de fadas ainda assim continua sendo uma das formas da arte infantil. Apenas o seu papel é inteiramente outro: ele deixa de ser filosofia e ciência para a criança e se torna apenas e exclusivamente um franco conto de fadas. (VYGOTSKI, 2004, p. 359).

Vale lembrar que, no momento da comunicação dos dados da investigação realizada pelas crianças, a pergunta central foi: “Qual foi o medo que mais apareceu?” Assim as crianças iam falando: diabo, mula-sem-cabeça- bruxa, entre outros. Em seguida a professora I enumerou-os e fez uma votação. Uma vez listados, a professora fez uma questão: “E essas coisas existem? Por que eram usadas essas coisas?”

Assim, a professora propôs a elaboração do texto coletivo que culminou com a produção do livro intitulado “Quem tem medo dos mitos folclóricos”. Para ilustrar, destacamos o texto que foi produzido:

Muito, muito antigamente, alguns adultos assustavam as crianças com mitos folclóricos.

Eles assustavam as crianças para que elas obedecessem suas ordens e para impor respeito.

Para isso, eles diziam que se elas não obedecessem ia aparecer o bicho-papão, o diabo, o homem-do-saco, a bruxa malvada, a mula-sem-cabeça, o boi-da-cara-preta, o boitatá, o fantasma, o capador, os ciganos, a caveirinha, as almas do outro mundo (os mortos), os vampiros e o lobisomem.

Os adultos diziam...

- ✓ que o bicho-papão ia pegar as crianças para comer;
- ✓ que o diabo era um espírito mau. Ele pegava as crianças que falassem palavrões;
- ✓ que o homem-do-saco pegava as crianças que não obedecessem seus pais;
- ✓ que a bruxa malvada pegava as criancinhas, colocava no caldeirão e comia ou transformava as criancinhas em sapos ou cobras;
- ✓ que a mula-sem-cabeça era uma mulher que à noite se transformava em mula e soltava fogo pelas narinas, assustando todo mundo;
- ✓ que o boi-da-cara-preta era a canção cantada para assustar as criancinhas que não queriam dormir;
- ✓ que o boitatá era uma cobra normal e à noite ela se transformava em uma cobra de fogo para proteger a natureza;
- ✓ que os fantasmas moravam em casas velhas, castelos mal assombrados e apareciam à noite para assustar as pessoas;
- ✓ que o capador era o homem que capava os animais nos sítios ou fazendas e alguns adultos assustavam os meninos, dizendo que ele ia capá-los;
- ✓ que os ciganos eram pessoas que viviam em barracas, sempre viajando, e os adultos diziam que eles roubavam crianças e rogavam pragas;
- ✓ que a caveirinha, que é o esqueleto, era usada para assustar as crianças na hora de dormir;
- ✓ que as almas do outro mundo eram usadas para assustar as crianças que não queriam levantar cedo. Diziam que eles iriam puxar o pé dos dorminhocos;
- ✓ que o vampiro era um homem, mas que depois da meia-noite se transformava em vampiro e vinha chupar o sangue no pescoço da pessoa e a pessoa mordida virava vampiro também;

- ✓ que o lobisomem era um homem que nas noites de lua cheia se transformava em metade homem e metade lobo, que assustava as pessoas nas ruas.

Depois de pesquisarmos e discutirmos muito, chegamos à conclusão de que esses mitos folclóricos não existem. São lendas que foram criadas pelos adultos para fazer as crianças obedecerem, através do susto e do medo (FIM)<sup>130</sup>.

O texto escrito expressou esse sentimento de medo e o porquê desse sentimento, contendo diferentes explicações sobre os motivos pelos quais os adultos assustavam as crianças. Desse modo, as respostas foram nessa direção: para assustar as crianças, para colocar medo; para fazer dormir, obedecer. A professora explicou para as crianças: “Antigamente as pessoas ficavam inventando....histórias para botar medo nas crianças, ao invés de dizer o real motivo para elas.....” (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA B14703).

A avaliação da atividade foi considerada positiva por parte da professora, assinalando que a relação entre a escrita e o mundo circundante das crianças possibilitou realizar um texto que era “deles”. Nas suas próprias palavras,

[...] eles viram que escrever era uma coisa boa. Eles se sentiram motivados porque eles podiam escrever alguma coisa que tinha acontecido com eles e com a família deles. Era uma coisa de que alguém, algum conhecido, e eles também, tinham medo. Descobriram que o que eles traziam era um medo da família de quando eram crianças e que havia se tornado um medo deles também (quando criança). Então eles puderam expressar isso e ver que o cotidiano deles, que a história dos pais podia ser traduzida em algo que era deles também, num livro deles, e que não era alguma coisa que alguém escreveu para eles, era uma coisa que eles escreveram mostrando quais eram os seus medos. Eu acho que isso deu uma motivação muito grande, principalmente saber que eles eram capazes de produzir um livro que era deles (ENTREVISTA PROFESSORA. I 2004)

Acreditamos que os contos tradicionais existem e existiram como narrativas orais e escritas, e que elementos, míticos ou não, nelas contidos e transmitidos pelas personagens ficcionais fazem parte dessa existência. Talvez o problema esteja em perguntar o que se transmite e como se transmite, neste caso, por meio de alguns

---

<sup>130</sup> Cf. ANEXO F

das personagens dos contos populares. Por isso, que as crianças “conheçam” que as personagens existiam “para assustar as crianças” constitui um aspecto importante que brindou elementos na formação e no desenvolvimento da criança como um todo. Além de outras questões, como explica a professora: “[...] na elaboração do texto foram trabalhados alguns aspectos do conteúdo programático da primeira série, por exemplo: a organização dos parágrafos e utilização de letras maiúsculas” (ENTREVISTA PROFESSORA I 2004). Ainda destacou:

[...] quando eu penso na linguagem, eu penso numa coisa bem ampla, linguagem escrita e a linguagem oral, e que isso tem que ser uma coisa construída com os alunos, dentro da alfabetização... A gente vai explorando, e a construção dessa linguagem vai sendo feita, tanto a expressão oral, que é ele saber se colocar, e a linguagem escrita, que ele começa a decodificar os códigos da língua...(ENTREVISTA PROFESSORA. I 2004)

Consideramos que o processo de alfabetização (leitura e escrita), como um objetivo central, viu-se enriquecido pelas narrativas, pelos contos e personagens da tradição oral e escrita. As crianças estabeleceram vínculos que mediarão um sentimento tão comum como é sentir medo: “Descobriram que o que eles traziam era um medo da família de quando eram criança e que havia se tornado um medo deles também (quando criança)”. O produto final: um livro, palavras ditas e escritas, relação entre a oralidade e a palavra escrita, como se a palavra encontrasse um lugar para deitar-se e ficar um tempo mais prolongado, e quando isto acontece, a leitura surge como uma necessidade de voltar a acordar não somente “o escrito”, senão também, os sentimentos. Ou, como Bakhtin (2002, p.106) assinala: “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma”.

### 5.3.2 Partilhar a vida e as histórias: aprender a escutar os ecos das vozes

A escola observada tem como prática desenvolver durante todo o ano letivo uma determinada temática que deve perpassar, respeitando as singularidades, as diversas áreas do conhecimento. A seleção dessa temática depende da necessidade e dos motivos que o coletivo de professores possui. Esses temas são incorporados no currículo da escola e cada professor, de acordo com a característica de sua turma, encaminha suas atividades de ensino buscando um tratamento didático que contemple a complexidade e a dinâmica da temática. O tema desenvolvido em 2004 foi “água”<sup>131</sup>.

Assim, a professora M, no momento de planejar as suas atividades, tinha dois aspectos a considerar: o primeiro, a temática geral como eixo norteador daquele ano e o segundo, o ingresso nas salas de primeira série de mais de uma criança portadora de necessidades especiais. Não temos a intenção de tecer considerações sobre essa questão que se põe tão presente nas escolas hoje, pois requer um estudo aprofundando sobre a complexidade e desdobramentos do assunto. Não obstante, torna-se relevante trabalhar nesse item, do ponto de vista da didática, a atividade de ensino que surgiu em decorrência desses temas. Portanto, a professora M tinha inicialmente uma questão fundamental e um desafio a enfrentar durante todo o ano letivo: como desenvolveria o tema central (água) e como integraria as crianças portadoras de necessidades especiais ao grupo de crianças. Ela percebia que, a partir desses dois aspectos, outros temas estavam implícitos, como, por exemplo: respeito à diferença, escassez e poluição da água no planeta, igualdade de direitos, entre outros. Questões que envolviam diferentes dimensões da vida social.

Assim, ela organizou a sua primeira aula utilizando como recurso didático uma bacia de água e dobraduras de papel. O procedimento foi o seguinte:

Então, no primeiro dia de aula, eu trouxe uma bacia grande com água para a sala de aula e com uns peixinhos de papel dobrados..., as crianças jogavam

---

<sup>131</sup> Vale ressaltar que em 2003 a temática havia sido “FOME” e tinha como questão norteadora: Você tem fome do quê?

eles na água e eles iam se abrindo<sup>132</sup>. Os peixinhos iam abrindo e ia aparecendo o nome de cada criança da sala. As crianças estavam todas sentadas no chão, e quando ia abrindo os papezinhos eles iam dizendo (quem sabia ler o nome): “Ah!, esse é o fulano. E quando o papel mal começava a se abrir e aparecia a primeira letra, um ou outro que já reconhecia as letras perguntava: “Ah!, é o fulano?” Quem é?.. eu perguntava. Então eles se apresentavam. Porque a gente ia trabalhar com os nomes. (ENTREVISTA PROFESSORA M, 2004)

O relato da professora revela que a professora utilizou uma estratégia que lhe permitiu realizar uma sondagem inicial, percebendo nesse primeiro contato como as crianças estavam em relação à leitura e à escrita. Quais eram aquelas que já reconheciam as letras do alfabeto, quais as que já liam seu nome. Essa diferença entre as crianças frente à leitura e à escrita é algo bastante comum nas escolas, pois não há uma homogeneização com os grupos de crianças que chegam à sala de aula.

Diante dessa situação tornou também necessário pensar sobre as condições sociais e conseqüentemente sobre os diferentes níveis que as crianças têm em relação à alfabetização e ao letramento<sup>133</sup>. No momento, não vamos discutir tais diferentes práticas, mas uma questão deve ser considerada nessa atividade de ensino: as crianças ao chegarem à escola já possuem certos conhecimentos acerca da língua materna decorrentes das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita das quais participou. A esse respeito, Oliveira (1997, p. 68) assinala que, ao ser a escrita uma função culturalmente mediada,

[...] a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e a seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento. A principal condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de que não tem significado em si. Os signos representam outra realidade, isto é, o que se escreve tem uma

---

<sup>132</sup> A professora está se referindo a uma técnica simples de dobraduras de papel que, ao serem postas na água, vão se abrindo.

<sup>133</sup> Temas para muitas outras pesquisas nessa área pois a cada situação educativa nas turmas de primeira série desvela novas dúvidas e perguntas que ampliam e enriquecem essa complexa e interessante questão.

função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de idéias e conceitos

Ampliando essa compreensão sobre a linguagem escrita na perspectiva vygotskiana, Rego (1995, p. 68) também explicita:

O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro de informação, etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de texto). Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento.

Retomando o fio da meada: a professora deu prosseguimento à sua atividade de ensino pensando na questão central: integrar o tema “água” e os conteúdos implícitos que, desse tema, poderiam surgir. Assim, explicou:

Num segundo momento, depois de uma semana, a gente assistiu ao filme “Procurando Nemo”. Então para estar abordando essas questões de respeito às diferenças, a gente começou trabalhando com esse filme do “Nemo”. [...] Porque o Nemo tem uma nadadeira deficiente. É uma história que eu acho maravilhosa [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA M, 2004)

Podemos observar, pelo relato da professora M, como uma produção cultural, um filme, pode ser utilizado como um recurso didático para desenvolver a temática de seu interesse. Com o filme “Procurando Nemo”<sup>134</sup>, a professora possibilitou às crianças acesso a uma narrativa com outro suporte, diverso ao suporte livro. E, ao fazer isso, possibilitou pensar sobre o diálogo entre a linguagem visual e a linguagem verbal. Igualmente pensar a “arte narrativa como um mecanismo inerente ao tecido da cultura” (GIRARDELLO, 2005, p. 33).

<sup>134</sup> Título original: “Finding Nemo”. Ano de lançamento (EUA) : 2003. Estúdio: Pixar Animation Studios/ Walt Disney Pictures. Direção e roteiro: Andrew Stanton. Produção: Graham Walters. Música Thomas Newman. Desenho de produção: Ralph Eggleston. Edição: David Ian Salter. Outras informações cf. Site oficial: [www.disney.com.br/ocinema/nemo](http://www.disney.com.br/ocinema/nemo). Sinopse: Nemo é um pequeno peixe-palhaço, que repentinamente é sequestrado do coral onde vive por um mergulhador e passa a viver em um aquário. Decidido a encontrá-lo, seu tímido pai sai em sua busca, tendo como parceria a ingênua Dory.

Dessa forma, muitos foram os desdobramentos após a exibição do filme acima mencionado. A história de Nemo estava motivando as crianças a se expressarem e a falar sobre outras coisas. Assim, surgiu outra ação que pudesse estender e prolongar mais a relação das crianças com o personagem do filme, permitindo, ao mesmo tempo, que pudessem organizar as suas próprias experiências e desenvolver a capacidade narrativa. Ela trouxe para a sala de aula um elemento-surpresa. Nas palavras da professora M:

Depois de assistir ao filme (eu já tinha comprado um Nemo de pelúcia) chegando à sala eu mostrei para eles uma surpresa: o Nemo de pelúcia. Ao ver o Nemo ali na sala eles ficaram felizes.... [...] Eu havia pensado que eles poderiam levar o Nemo para casa cada um por vez, é claro. Minha intenção era que o Nemo de pelúcia passasse por todas as casas. Aí nós conversamos como íamos fazer para saber quem levaria naquele dia. Também a gente escolheu o nome, e lógico, batizaram de Nemo, mas claro que eles poderiam ter escolhido outro nome. Decidiram que a gente botaria o nome de cada criança numa caixinha e iria ser por sorteio dos nomes [...] Todos os dias ele [o Nemo] vinha para a sala, ia para casa e vinha. Então o primeiro mês foi assim e eles relatavam oralmente o que o Nemo havia feito na casa deles. (ENTREVISTA, PROFESSORA M, 2004)

Muitos elementos férteis saltam à vista a partir desse relato da professora. Vamos por partes: primeiramente, podemos destacar que, além da história de Nemo narrada no filme, a materialização do personagem no boneco de pelúcia constituiu um recurso didático que provocou a produção narrativa oral das crianças. Essa possibilidade concretizou-se a partir do momento em que elas conviviam um tempo com o Nemo e, posteriormente, relatavam oralmente o que “ele havia realizado”.

Podemos dizer que as crianças tinham um motivo real para relatarem algo: “contar aos outros o que o Nemo fez”. Elas contavam o que havia acontecido com o seu boneco (o Nemo): as peripécias de Nemo. Desse modo, ilustramos com as palavras de Vygotski (2002, p. 136) a importância do brinquedo, uma vez que, esse não desaparece na idade escolar, mas permeia a atitude em relação à realidade,

Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do

significado e o campo da percepção visual — ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. Superficialmente o brinquedo tem pouca semelhança com a forma de pensamento e a volição complexas e mediadas a que conduz. Somente uma análise interna profunda torna possível determinar o seu curso de mudanças e seu papel no desenvolvimento.

As histórias das próprias crianças eram mescladas com as de Nemo, como se estivessem “mergulhados na águas”. Nesse movimento, o Nemo tornava-se um “ser vivo” para cada uma das crianças, portanto, ele também participou de todos os acontecimentos dentro e fora da escola. Aqui se ressalta a importância de que cada criança conte sua própria história na sala de aula, ainda que seja através de personagem mediador como Nemo. Segundo Dyson e Genishi (1994, *apud* PALUDO, 2006, p. 45)<sup>135</sup>.

[...] os personagens que ganham vida através de imagem pelas palavras e de ritmos verbais, entram na sala de aula e, ao fazê-lo, trazem com eles novas experiências de vida e novos pontos de vistas. Ao mesmo tempo, aquelas mesmas imagens e ritmos reverberam nas lembranças dos membros da audiência que reconstróem a história com a matéria de seus próprios pensamentos e sentimentos. Desse modo, as vidas individuais são tecidas umas às outras através do material das histórias.

Está explícito, nas palavras do autor, que a sala de aula pode ser esse lugar para compartilhar histórias (mesmo essas em que se mesclam elementos da história real com elementos ficcionais – o Nemo materializado). E assim, mais modos de se lidar com a palavra são propiciados. Ao narrarem sua história, as crianças estão dizendo seu mundo para o outro que, ao ouvir, re-elabora o que escuta e pode atuar com quem e com aquilo que ouviu, produzindo significação na acepção assinalada por Bakhtin/Volochinov, (2002, p. 132):

A significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na

---

<sup>135</sup> Cf. texto original em DYSON A. H; GENISHI (1994). Tradução Gilka Girardello para grupo de estudo CED/UFSC em 2003. Cf. também PALUDO (2006).

palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação.

Rodari (1982, p. 21) também destaca que “não basta um pólo elétrico para provocar uma faísca, são precisos dois”. Para o autor, “uma palavra ‘age’ [...] apenas quando encontra uma outra que a provoca, que a obriga a sair do seu cotidiano binário e se redescobrir em novos significados”. (grifo no original)

Já para Dyson e Genichi (1999, p.2)<sup>136</sup> as histórias:

[...] possibilitam aos professores aprender sobre a cultura de seus estudantes, de sua diversidade, de suas famílias e amigos. [...] “Ao compartilharem as histórias, tanto as histórias pessoais como aquelas de autores profissionais, professor e estudante criam um potencial para novas conexões que os ligam dentro de um novo conto” [...]. Percebemo-nos partícipes da cultura ao identificar nossa voz “ecoando” em meio à partilha de histórias; “nós evidenciamos a pertença cultural tanto através dos nossos modos de confeccionar as histórias como no próprio conteúdo de nossos contos”.

Além da narrativa oral que possibilitava a cada criança contar as histórias vividas com Nemo, a professora propôs uma outra ação, o trabalho com a linguagem escrita. Mediante a narrativa escrita apresentava-se um rico material para a professora analisar e conhecer revelador de outros detalhes, como o universo cultural de seus estudantes, família e amigos. Assim ela explicou:

No segundo mês, veio a proposta de registrar por escrito o que o Nemo fazia na casa deles. Então, eu sugeri um registro em que quem levasse o Nemo, pudesse contar o que o Nemo fez por escrito. Tu não imaginas... esse Nemo

---

<sup>136</sup> Cf também PALUDO (2006).

fez de tudo! Para eles, era uma pessoa viva. Então começou um processo de registro escrito que denominamos: “O Nemo na minha casa”. E fizemos várias formas para escolher quem levaria o Nemo. Então, escolhemos em ordem crescente, ordem decrescente, números pares, números ímpares, da metade para o começo, depois da metade para o fim. Eles levaram mais de uma vez o Nemo para casa [...] Na realidade, a proposta que eu tinha era de estarmos levando o Nemo só até a metade do ano. Por que depois eu tinha a intenção de trabalhar com o registro o “diário de classe”<sup>137</sup> [...] mas para não ficar duas coisas... e também porque eles quiseram continuar levando o Nemo... optamos em continuar o registro com o Nemo... e foi assim até o final do ano, inclusive nas férias. (ENTREVISTA PROFESSORA M, 2004)

Mais uma vez, a professora revela que pelo fato de as crianças estarem motivadas a contar as histórias vividas com Nemo, a proposta de escrita não foi em nenhum momento recebida com resistência. O sorteio de quem levaria Nemo naquele dia acontecia justamente porque todos queriam levá-lo para casa e escrever o que eles fizeram. São muitos os relatos escritos, que culminaram com a produção final de um livro. Explica a professora,

Quando chegou julho, a professora da segunda série, a D disse: *ah!, M, quem sabe tu publicas um livro com o que eles produziram*. Eles já tinham levado mais de uma vez.... então, pensei e disse, tá bem, então vamos lançar o livro “O Nemo na minha casa”. Juntamos os registros das vezes que eles tinham levado. Eles desenharam e a gente publicou. (ENTREVISTA PROFESSORA M, 2004)

Constam no livro “O Nemo na minha casa” muitos acontecimentos narrativos que destacam situações as mais diversas. Acontecimentos como:

Pela terceira vez o Nemo veio na minha casa. Logo que chegamos, em casa mostrei para minha mãe que ele estava com olho machucado. Fiz os deveres, assistimos TV e fomos dormir. Pela manhã brincamos no sol, hoje amanheceu um lindo dia. Depois do almoço voltamos para a escola. (ESTUDANTE A / 25/05/2004)

---

<sup>137</sup> O diário de classe é um registro feito pelas crianças a partir do segundo semestre letivo. Elas, a partir da solicitação da professora, registram o plano diário e os acontecimentos que consideram mais relevantes. Esse registro escrito era espontâneo, também com desenhos, pintura, colagem, etc. Esse era também mais um recurso que estimulava a produção narrativa oral e escrita das crianças. Embora o consideremos de grande importância para este estudo, optamos por não analisá-lo nesse momento pelo limite de tempo desta pesquisa. Mas com certeza se constituirá em rico material para futuros trabalhos.

[..]

O Nemo indo para minha casa sofreu um acidente. O olho dele caiu. Levei ele para o hospital, que era a casa da minha vizinha. Fiquei preocupada, mas não demorou muito ele chegou. Ela colou o olho dele com cola quente. Ele teve que ficar de repouso. Hoje quando acordei fui ver como ele estava, tive uma surpresa, ele já estava me esperando para brincar. (ESTUDANTE V/ 03/06/2004)

Guardada as devidas diferenças, esse acontecimento narrativo nos lembra as palavras de Rodari (1982, p. 27), ao explicar o desenvolvimento de uma hipótese fantástica<sup>138</sup>, em que “tudo se torna lógico e humano, carregado de significados abertos a diversas interpretações, um símbolo que vive de uma autonomia e que se adapta a muitas realidades”. Aqui, mais uma vez, podemos destacar a fantasia numa relação direta com a realidade e a atividade criadora manifestando-se nos aspectos da vida cultural dessas crianças (VYGOTSKI, 2003, p. 10)

A narrativa escrita também permitiu à professora M captar (mesmo que fosse mediante pequenos registros) a vida das crianças, suas rotinas cotidianas. [...] “dormiu no sofá porque ele tinha que acordar cedo” (ESTUDANTE 13/04/04) [...]; [...] Depois fizemos os deveres e almoçamos, escovamos os dentes, essas coisas, para ir para a escola (ESTUDANTE 13/04/04); [...] O Nemo veio para minha casa. Ele me viu tomar banho [...].

Ao dar voz às crianças, a professora pôde perceber a interação das crianças com o mundo que as rodeia: com os adultos (tios, avós, padrinhos, pais), com as produções culturais (participação em outros espaços formativos, como aulas de dança, de inglês, viagens, visitas a zoológico, festas de aniversário, feira do livro, entre outros; relação com os produtos midiáticos – TV, computador) e com seus grupos de amigos fora da escola.

---

<sup>138</sup> Rodari (1982, p. 27 e 28) chamou de “hipóteses fantásticas” a uma técnica simples através de uma pergunta precisa: “O que aconteceria se...”. Segundo o autor, [...] “para se formular a pergunta escolhe-se ao acaso um sujeito e um predicado. A sua união fornecerá a hipótese sobre a qual se deve trabalhar”. Explica ainda que “entre as crianças o divertimento maior deve residir na formulação de perguntas engraçadas e surpreendentes”.

Selecionamos algumas narrativas escritas que revelam a relação das crianças com a prática da narração de histórias fora da sala de aula <sup>139</sup>:

O Nemo assistiu à aula de ballet, daí ganhou um balão, foi para casa , brincou de aulinha. Daí eu tirei ele da sacola. Ele dormiu no sofá porque ele tinha que acordar cedo, para ir no Barddal<sup>140</sup> contar história na feira de livros da Cuca-fresca<sup>141</sup>. (ESTUDANTE J /14/04/2004)

[...]

Cheguei em casa e contei uma história. O nome da história é “João sem medo”. Depois fui tomar banho e o Nemo foi dormir comigo.

(Registro do dia 27/04/04/Estudante R).

[...]

É a segunda vez que trago o Nemo para minha casa. Eu assisti TV. O Nemo me ajudou a fazer os deveres, daí eu contei história para o Nemo, [ele] comeu comigo. Eu dei banho nele de mentirinha e lanchou comigo e eu dormi junto com ele. (Registro 28/04/04/Estudante. G)

[...]

É a segunda vez que o Nemo vem na minha casa. Eu dei banho no Nemo. Nós comemos. Tomei café da manhã com o Nemo. Eu estudei com o Nemo. Li com ele histórias. O Nemo dormiu comigo.

(ESTUDANTE G 15/06/2004.)

[...]

Pela segunda vez o Nemo veio na minha casa. Eu contei uma histórias, o nome das histórias eram “O piquenique” e “O balaio do rato” e nós fizemos os deveres juntos e vimos TV dormimos na minha cama nova. (ESTUDANTE R 17/06/2004/)

[...]

Hoje terça-feira o Nemo veio para minha casa, é pela segunda vez que ele veio. Chegando em casa a minha mãe perguntou o que tinha na sacola e eu respondi: é o Nemo. Só que desta vez eu não deixei ele na mochila. [...] mostrei o parque que tem na frente de minha casa. Agora vou ver um pouquinho de desenho e depois dormir. Dia 19/05/2004 eu e o Nemo dormimos muito bem, acordamos, escovamos os dentes, tomamos café e fomos contar o resto da nossa história. Depois fomos ver desenho, agora

---

<sup>139</sup> A orientação para a escrita desse texto lembra-nos um dos aspectos (embora em nenhum momento mencionado pela professora) dos textos-livres, técnica de escrita de texto usada na pedagogia de Freinet. Essa técnica, que ficou conhecida como correspondência interescolar, juntamente com os contatos com a comunidade e o texto livre (desenha-se e/ou escreve-se livremente sempre que houver vontade de expressar algo), constitui um dos fundamentos do método natural, criado por Freinet e relatado em uma série de livros belíssimos. As crianças começaram a montar textos em que descreviam seus passeios pela aldeia, seus sonhos, seu mundo. Eles eram compostos e impressos até pelas crianças ainda não alfabetizadas. Logo, os alunos trocavam, pelo correio tradicional, textos, desenhos e poesias.

<sup>140</sup> Colégio Barddal Florianópolis S/C. Escola de Ensino Fundamental e Médio.

<sup>141</sup> Editora, Distribuidora e Livraria Cuca Fresca (Florianópolis).

vamos tomar banho e almoçar para irmos para o colégio. Gostei muito da companhia do Nemo, até a próxima.  
(ESTUDANTE S 18/05/2004 e 19/05/2004.)<sup>142</sup>.

Essas narrativas das crianças ilustram que elas contam histórias do que viram e viveram e, ao mesmo tempo, assumem o papel de narrador e contam para Nemo outras histórias. Embora seus repertórios narrativos não sejam totalmente revelados por meio da menção de títulos, de aspectos de determinadas narrativas é importante destacar que, ao narrar, “a criança está também atribuindo significações aos dados da cultura”, e nessa atribuição, a narrativa oral é ponderada como um “material valioso para a reflexão e para a vida imaginativa infantil” (GIRARDELLO, 1998, p. 185). Além disso, podemos ainda dizer com Jobim (1994, p. 148), baseada nas idéias vygotskianas, que

[...] a criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observado nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora no homem.

Também indicamos que o desenvolvimento da linguagem configura um forte impulso para o desenvolvimento da imaginação. De tal modo assevera Vygotski (2003a, p. 122) que a linguagem “libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele”. A criança se distancia das impressões imediatas e é a com ajuda da linguagem que pode ampliar esses limites. Lembremos que já nos primeiros anos da infância encontram-se os processos criadores, que se refletem sobretudo, nas brincadeiras. Nelas, as crianças representam muito daquilo que vêem, através de suas experiências e das experiências alheias, mais também, as re-elaboram criativamente e as combinam de acordo com as necessidades e desejos. Contar histórias a Nemo, não somente significa que a criança está ampliando sua

---

<sup>142</sup> Cf ANEXO H

linguagem, senão também, por médio da linguagem exterioriza suas experiências e as narra para Nemo e depois volta a narrar para os outros sua experiência vivida com Nemo.

E, para finalizar este item, acrescentamos que as intenções educativas para a atividade de ensino descrita puderam tornar-se conteúdo concreto na medida em que a professora — procurando responder a questão inicial: como desenvolveria o tema central (água) e como integraria aquelas crianças portadoras de necessidades especiais ao grupo de crianças — desencadeou uma série de ações que possibilitaram compartilhar significados e aprendizados de fala / escuta das diversas vozes que ecoavam no partilhar das histórias. Não em vão, Vygotski (2003a, p. 122) pontua que é na escola onde a criança pode pensar detalhadamente sobre algo de forma imaginada, antes de efetivar a ação. Durante a idade escolar, segundo o autor, se estabelecem as formas primária da capacidade de sonhar, isto é, “a possibilidade e a faculdade de se entregar mais ou menos conscientemente a determinadas elucubrações mentais, independentemente da função relacionada com o pensamento realista”.



Sei que fazer o inconexo aclara as loucuras.  
Sou formado em desencontros.  
A sensatez me absurda.  
Os delírios verbais me terapeutam.  
Posso dar alegria ao esgoto (palavra aceita tudo).  
(E sei de Baudelaire que passou muitos meses tenso  
porque não encontrava um título para os seus poemas.  
Um título que harmonizasse os seus conflitos. Até que  
apareceu *Flores do mal*. A beleza e a dor. Essa  
antítese o acalmou).

As antíteses congraçam.

**Manoel de Barros**



## 6. PALAVRAS FINAIS

O ensino da língua materna, na escola básica, continua sendo um desafio. Velhos e novos problemas misturam-se, diferenciam-se e superam-se. Nesse panorama, a histórica relação entre a teoria e a prática se realiza de forma contínua nas escolas, e, mediada pelos professores, a cada dia, em cada aula, ensinar é um ato de sínteses e de complexidade.

No entanto, as práticas pedagógicas individuais estão inseridas, entrecruzadas e determinadas pelo campo das mediações sociais. Não são meras individualidades que efetivam as práticas, são processos históricos em que cada prática individual emerge e constitui os traços próprios que a identificam.

Assim, na esfera da escola, e especificamente na sala de aula, muitas ações são de responsabilidades do conjunto de professores. São agires coletivos e individuais que materializam intencionalidades em projetos pedagógicos, e planos de aula que revelam as concepções de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem, entre outras. E no caso específico do ensino da língua materna, concepções de linguagem, de língua, de leitura, de escrita, de oralidade, de alfabetização, de letramento, entre outros aspectos. Todo esse conjunto de mediações configurou, em parte, este estudo: nas atividades de ensino que fazem parte da vida social e coletiva, com todo o seu movimento, limitações e avanços.

A atividade de ensino é um processo de objetivações no qual se efetiva a relação ativa entre os professores e estudantes. Nesse processo se incorporam não somente as decisões que materializam as múltiplas ações, senão um conjunto de aspectos que condicionam a atividade de ensinar. Edelstein (2001) assinala que o ensino é um processo no qual o conhecimento revela-se como problemático pelo entrecruzamento de diversas ordens: epistemológico, quando remete às formas de indagação e legitimação desse conhecimento e sua estruturação numa disciplina ou área; psicológico, quando se apreendem os conhecimentos, quais são os processos intrínsecos e como se desenvolvem os processos psicológicos e os modos de relação que estes promovem; social e cultural, quando se reconhecem e se legitimam

determinados conhecimentos e não outros, operando-se na escola uma seleção valorativa sobre a base de um universo mais amplo de conhecimentos possíveis.

Nesta pesquisa, defendemos a tese de que as narrativas — cotidianas e literárias — são relevantes e fundamentais nas atividades de ensino da língua materna. Mas, acreditamos mais que: as narrativas literárias são as que potencializam os aspectos e os saltos qualitativos que permitem ir além do plano da cotidianidade, ampliando e estendendo as diversas possibilidades do uso da palavra e o desenvolvimento da capacidade criadora (imaginação e fantasia), entre outras questões.

Igualmente, assinalamos que as narrativas cotidianas, canônicas, simples, compõem não somente nossa própria constituição de seres sociais, senão também, ao nos pôr em comunicação com os outros, introduzem novas formas de compreensão. As narrativas canônicas fazem parte da cotidianidade, mas também elas se transformam pelas articulações e relações entre o mundo objetivo e o subjetivo, surgindo/sugerindo/despertando narrativas mais complexas — não-canônicas ou literárias, que possibilitam um distanciamento do plano da cotidianidade, do imediatismo do contexto pragmático.

Ao estudar como as narrativas cotidianas e literárias — orais e escritas — se manifestaram nas atividades de ensino da língua materna na primeira série do Ensino Fundamental, constatamos que elas estavam presentes quando as professoras propuseram atividades de ensino como, por exemplo, a Hora do Conto, Troca-Troca de Livros, Roda de Poesia, Leitura Diária de Histórias, entre outras. E quando os estudantes narravam as histórias ouvidas, as suas descobertas, quando criaram as próprias histórias e poesias, etc. Também podemos afirmar que os contos, as histórias, a palavra poética tinham, no movimento das atividades de ensino da língua materna, um lugar e um tempo.

Em algumas das atividades analisadas, pode-se afirmar, ora com mais ênfase, ora não, o pressuposto de que há uma subsunção da narrativa não canônica à didática. Essa questão tencionou a linha tênue entre a necessidade de ensinar a ler e

a escrever, os processos de aprendizagem (campo da didática) e o uso da narrativa não canônica sem que esta perdesse os elementos potencializadores nela contidos.

Nosso pressuposto se confirmou na medida em que as professoras, no afã de cumprir o conteúdo programático, incorporaram como “recurso didático” as narrativas literárias (os contos e as histórias) para realizar posteriormente exercícios gramaticais ou ortográficos – uso de sinais de pontuação, utilização de letra maiúscula e minúscula nas frases, cópia e ditado de palavras, tempos verbais – propiciando ao aluno o aprender a ler e a escrever.

Obviamente, alfabetizar é tornar ao indivíduo capaz de ler e de escrever (SOARES, 1998). Essa simples premissa é uma das funções *sine qua non* da escola. Os debates e as discussões sobre essa questão se complicam quando se indaga como ensinar a ler e a escrever. Aqui a didática ingressa com sua complexa especificidade, colocando os conhecimentos próprios de seu campo — os processos de como ensinar, que ensinar e a quem ensinar. Ou seja, em nossa discussão, como desenvolver as capacidades da linguagem oral e da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, usar a palavra poética, metafórica, entre outros aspectos.

Ao analisar as atividades de ensino da língua materna, observamos, no trabalho com as narrativas literárias, algumas posturas em relação ao ato de alfabetizar em que ensinar a ler e escrever sustentava-se por uma concepção de linguagem dicotomizada (o pólo subjetivo e o objetivo). Não cabe aqui questionar o conteúdo, a forma e a concepção que as professoras escolheram para ensinar a língua materna. O que queremos ressaltar é a incorporação das narrativas como um recurso didático, porque entendemos que as narrativas literárias, ao serem utilizadas nessa perspectiva, não exprimem todas as potencialidades que elas possuem. Em outras palavras, a prioridade que se outorga à função pedagógica provoca uma redução da importância e da real função das narrativas literárias.

Após essa questão podemos ilustrar com as palavras de Perroti (1986), ao analisar o discurso utilitário presente nas obras literárias para crianças e jovens, adverte sobre esse caráter – “instrumental” que as histórias freqüentemente têm nas

escolas quando são usadas apenas como recurso didático para se abordar um determinado conteúdo. Destaca que:

Se o leitor dá à obra um caráter utilitário, tal fato não significa que ela tenha sido construída segundo parâmetros pragmáticos, como ocorreria, por exemplo, com as obras didáticas em geral. Daí a distinção feita por Cecília Meireles<sup>143</sup> ao afirmar que a Beleza pode ser útil em seu aproveitamento e não no seu aparecimento. Não é, pois, a obra que se mostra utilitária, mas o uso que dela faz o leitor. E, claro, neste nível, é direito de cada um proceder como achar melhor. Pode-se lamentar o fato de a literatura estar sendo usada para finalidades que não sejam próprias da arte. Em todo caso, no mundo contemporâneo, quando a cultura, é cada vez mais tratada como mercadoria, parece ser difícil escapar a essa condição. (PERROTI, 1986, p.18-19)

Não é o caso de abrir uma discussão sobre as produções culturais para as crianças, ou o mercado editorial e tampouco aquilo que os professores fazem ou não com essas obras. Mas as palavras de Perroti nos instigam a pensar sobre a tenuidade de se trabalhar a narrativa não canônica sem obliterar a arte literária e ao mesmo tempo garantir seu lugar na sala de aula. Ou seja, na escola acontece a transmissão dos conhecimentos, mas como fazer para que, nas atividades de ensino, essa questão paradoxal e instigante o narrar uma história ou conto, que também compõe o mundo da linguagem, da arte, e, portanto, ingressa na escola — não perca a beleza implícita que existe ao contar um conto, declamar uma poesia, ler uma lenda ou uma fábula?

Igualmente, em algumas atividades que foram analisadas, vimos que as professoras, em algumas situações, preocupadas em ministrar o “conteúdo programático” já estabelecido, não reconheceram e privaram-se de ampliar e exprimir conteúdos que estavam também presentes na própria narração de histórias. Mas essa não objetivação tem explicações que revelam uma forma e uma concepção de organização curricular, explicitada na fala de uma das professoras:

[...] a narração de histórias é uma coisa que eu gostaria de trabalhar mais com os alunos, mas tudo isso aí demanda tempo. É o bendito tempo que você tem que dar conta de um conteúdo. Você é obrigado a dar conta. E assim você fica naquela... Tem também a forte cobrança dos pais. É, porque chega no fim do

---

<sup>143</sup> Cf. MEIRELES (1979).

ano, a criança tem que estar lendo e escrevendo. Lendo e escrevendo e fazendo as operações. Então você fica amarrada (...). E o tempo é curto.... (ENTREVISTA, PROFESSORA I, 2004, p. 19 e 20)

Ela está pontuando sobre uma organização do ensino, mas também está explicitando as dinâmicas pelas quais essas práticas estão atravessadas, sustentadas,

[..] depois também o colégio tem muitas outras atividades que não é a atividade da sala de aula. Ele tem sua própria programação e as turmas devem participar. Você pára no colégio para olimpíadas, pára para outras coisas como: festa das mães, mostra científica e cultural do Colégio (que são com trabalhos realizados, só que você pára os dias para apresentar), a escola pára para muitas coisas.... e o tempo vai passando e então são dias letivos a menos. (ENTREVISTA, PROFESSORA I, 2004, p. 19 e 20)

Esse relato e grande parte dos dados analisados aproximam-nos de encontrar algumas respostas, ainda que provisórias, sobre o lugar e o tempo das narrativas literárias na escola. Porque lugar e tempo não são simples conseqüências de uma organização, eles prolongam-se consolidando formas, visões de mundo, e constituem esse amálgama do processo de objetivação. Embora falando somente do tempo, podemos pensar nas palavras de Machado (2004, p. 49) quando diz: “O tempo perguntou para o tempo, quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu para o tempo, que o tempo tem tanto tempo quanto o tempo tem”.

O tempo e o lugar das narrativas literárias “nafragam” entre idéias que misturam o como é importante contar contos, trazer histórias para os estudantes, e uma definição e uma compreensão sobre o que significa alfabetizar, ler e escrever, articulada com concepções mais amplas sobre aquilo que tem que ser realizado (inclusive as expectativas) nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Pensamos que, nas atividades de ensino da língua materna, no momento de contar uma história ou um conto a inquietação passa por procurar brechas, campos de possibilidades que permitam incorporar pontos, elementos, resquícios importantes da arte de narrar. A oralidade e a escrita, a linguagem que expressa as palavras pela fala ou pelo livro (ato de fala impressa) constituem elementos da

comunicação verbal, conjugados por muitas dimensões: ritmos, tonalidades, estilos, estéticas.

Encontrar brechas, formas, tempo, lugar para a narração de histórias na escola é, por um lado, permitir o acesso ao mundo da literatura, da fantasia, àquelas crianças que não têm outro tipo de contato com repertórios de narrativas literárias e por outro lado, ampliar o repertório daquelas que vêm com bagagem de “famílias leitoras” e possuem inserção em outros contextos que compõem o mundo da cultura. Em nosso percurso, vimos essa possibilidade em algumas das atividades de ensino propostas pelas professoras: cada uma em sua singularidade, elas propiciaram momentos e ações desencadeadores da imaginação criadora, dos sonhos, das descobertas.

Assim, no contato com as histórias, as crianças puderam desenvolver as suas fantasia, imaginando os acontecimentos, criando e combinando as imagens com os elementos da realidade, extraídos de suas experiências e reelaborando-as em sua imaginação. Também, sonhando com um mundo de faz-de-conta, identificando-se com as personagens, amando-as ou odiando-as, vivendo conflitos, aventuras, experiências diversas, desejos e soluções. Parafraseando Tolstói, as palavras, possibilitaram voar, saltar, visitar mundos inexistentes, elas foram pontes de arco-íris que ligavam coisas eternamente separadas.

Em muitos episódios das atividades Hora do Conto, da História, Hora da Poesia, as crianças manifestaram que aquele era o momento em que elas podiam elaborar e criar suas imagens, no silêncio da escuta de uma história. Enquanto a história ia sendo lida/narrada, significados e sentidos iam sendo produzidos pelo efeito da interação entre o locutor e o receptor (para usar um conceito bakthiniano) através do material, nesse caso as histórias narradas.

Dessa forma, compreendemos as narrativas não canônicas ou literárias como um processo de comunicação verbal que potencializa aspectos que ampliam as experiências individuais e as articulações com as experiências dos outros. Ainda, essa capacidade de criar, de potencializar a função combinadora, também desenvolve complexos que ajudam a ampliar o universo lingüístico, a imaginação e

a fantasia, os processos de antecipação, de projeções de outras possibilidades com elementos conhecidos que podem ser diferentes dependendo do processo e das etapas de desenvolvimento. Vygotski (2003, p.11) afirma que a criação não é privativa de alguns seres “eleitos ou gênios”, nem está somente na origem de grandes acontecimentos, ou em importantes inventos científicos, ou nas realizações artísticas. Ela surge onde quer que exista um ser humano imaginando, combinando, modificando, descobrindo e criando algo novo, por mais insignificante que essa criação pareça. Os elementos da criação estão na vida social e histórica das relações, nessa criação coletiva agrupam-se todas as criações individuais, e pode-se, na história humana, compreender a imensa criação coletiva de criadores anônimos e desconhecidos.

Através das narrativas, a língua se manifesta pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, P. 123). Além disso, entendemos que as narrativas provocam uma das formas mais importantes da interação e comunicação verbal, o diálogo: o diálogo consigo mesmo, com as crianças entre si, com adultos, com o livro e outras produções escritas e orais.

Nesse constante processo, em nossas vidas, de objetivações – de exteriorização e interiorização – as narrativas, ao intercambiar experiências, juntamente com outros elementos, permitem aproximações para compreender o mundo; quanto mais presentes nas vidas das pessoas, mais enriquecem o crescimento individual e a necessária relação com os outros (pessoas e/ou objetos) que estão nas histórias lidas ou narradas, que “saem” delas para serem objetivados.

Dessa forma, não podemos deixar de considerar as narrativas como um dos mais fortes elementos desencadeadores da imaginação criadora. Considerá-las como uma mediação nas atividades de ensino de língua materna é, segundo nosso entendimento, uma condição importante para compreender que a criação literária é a arte da palavra, é a manifestação que mais está presente desde o início da idade

escolar. Vigotski, (2003, p.54) explica que a criança deve crescer até alcançar a capacidade literária, por isso é tão importante que acumule numerosa experiência. Ela deve conseguir um elevado domínio da palavra, deve levar seu mundo interior a um grau altíssimo de desenvolvimento. Nesse sentido, assevera o autor que a expressão oral tem vantagens em relação à linguagem escrita, já que esta última tem suas próprias leis e as crianças que estão iniciando a sua apropriação da escrita não dominam ainda essas leis. A linguagem oral é sempre mais compreensível para as crianças e surge da comunicação viva com os outros. Ao começar seu processo de escrita, que é muito mais condicionada e abstrata, a criança, às vezes, não compreende para que escrever, qual é o motivo e a necessidade dessa atividade.

Cabe lembrar que os processo de imaginação criadora se manifesta na infância já nas brincadeiras, como uma atividade principal. Vigostki (2003) afirmou a esse respeito que as crianças não se limitam, em suas brincadeiras, a recordar somente experiências vividas, também existem processos de re-elaboração criativos, combinando e criando novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades. O gosto que sentem de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa.

Por isso torna-se fundamental que, quando a criança cria alguma situação, compreende-se que ela é produto das experiências anteriores já conhecidas, de outro modo não poderia inventar, e a combinação dos elementos que estão inseridos em sua história constituem algo novo, não mais uma mera repetição de coisas já vividas. Essa atividade combinada da imaginação consolida-se com os elementos tomados da realidade constantemente submetidos a modificações. O “mundo real” outorga à fantasia e à imaginação as pontes dos arco-íris.

A escola, em seu processo de ensino e aprendizagem, é um dos lugares para que isso aconteça (para que muitos arco-íris aconteçam). E, nesse sentido, a mediação do professor torna-se imprescindível. Portanto, a finalidade do ensino é a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente e criar as condições necessárias ao desenvolvimento psíquico dos estudantes. O professor é o mediador desse processo e pode assumir também a postura de provocador, de problematizador; sua presença na sala de aula outorga sentido ao ato do ensino e,

com todas as complicações que isso significa, quase sempre a mediação docente oferece diferentes tipos de “fios de Ariadne”, para depois se retirar. Ensinar é transmitir esse conhecimento e ampliar o acesso ao mundo da cultura e da sensibilidade mediante objetivos definidos, conteúdos concretos e operações realizadas conscientemente tendo por base as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento por partes dos estudantes. Nesse sentido, destaca BASSO (1998, p. 4) que:

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Pensando no trabalho com as narrativas literárias, destacamos as palavras de Scliar (1995, p. 176 e 177), pois elas também sintetizam a mediação necessária do professor ao pensar as atividades que incorporem textos literários:

Nós justificamos o papel do professor como guardião da esfinge. Ele é que vai determinar o caminho literário do seu estudante. Se por outro lado nós acreditamos que a pessoa chega aos livros de acordo com aquilo que ela é, nós temos no professor um outro papel, o papel de mediador emocional [...]

Se nós prescindirmos da razão, se nós renunciarmos ao papel mediador, ao papel condutor do professor, se acharmos que tudo é igual, que não há diferença nenhuma entre os textos, que não há valor nenhum no trabalho da palavra escrita, que tanto faz um programa de televisão como uma peça de Shakespeare, que tanto faz uma história em quadrinho como um livro de Clarice Lispector ou um “videogame”, então teremos renunciado ao nosso próprio futuro. Teremos renunciado a qualquer crença que possamos ter no aperfeiçoamento não só do país, mas nosso aperfeiçoamento pessoal dentro desse país [...].

Vemos assim a necessidade da mediação do adulto e, no caso da escola, do professor na formação integral da criança. Talvez pudéssemos pensar nessa

assimetria como necessária também na escolha da narrativa literária. A escolha criteriosa é uma exigência que tem que ser pensada no mundo escolar, e compõe um movimento de mão dupla: por um lado, vai constituindo a formação da criança como um leitor literário e, por outro, enriquece o repertório e a formação do professor.

Assim, acreditamos que as crianças, ao ouvir as histórias sendo narradas, estariam lidando com o texto oral e escrito desde muito cedo. E, nessa direção, Shedlock (2004) lança um desafio aos professores na preparação das histórias e conseqüentemente com relação à ação narrativa. A autora destaca a necessidade de cuidado na seleção e na preparação das histórias. Em outras palavras, significa estar envolvido pela história, estar tão mergulhado em seu assunto a ponto de comunicar não só o enredo, mas criar, proporcionar às crianças o lugar e o tempo do “sonho” e da “magia”. Nas suas palavras:

Compreendo como é difícil para as professoras dedicarem o tempo necessário para o aperfeiçoamento das histórias que contam em sala de aula, já que esse é apenas um dos muitos conteúdos que precisam trabalhar, dentro de seu currículo já sobrecarregado. O conselho que eu daria é bem prático: não tenha medo de repetir suas histórias. Se você contar apenas sete histórias por ano, escolhidas com infinito cuidado, e se você repetir essas histórias seis vezes durante o ano, você será capaz de produzir um trabalho artístico, e portanto duradouro, você terá proporcionado grande prazer às crianças, que se deliciam em ouvir a mesma história várias vezes. (SHEDLOCK, 2004, p. 26)

A mediação do professor e a atividade de ensino, qualquer que seja a área, é uma complexa síntese de dimensões. Se a escola possibilita a explanação dos conceitos, das idéias, das relações, possibilita ao mesmo tempo ampliar o mundo, a imaginação, a fantasia, e emocionar através dos contos, das histórias, das lendas, a escola certamente é também o lugar das narrativas literárias.

Por isso compreendemos a unicidade das narrativas cotidianas e literárias, mas priorizamos as narrativas literárias pelo que de sonho, fantasia, imaginação, magia podem trazer às crianças, potencializando sua capacidade criadora. Quanto mais poesia, mais conto, mais histórias, mais arte literária as

crianças tiverem, mais amplo será o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua educação estética.

As narrativas literárias estão presentes no cotidiano escolar, como já mencionamos, mas, como assinala Torriglia (2006, p. 3), torna-se imprescindível perceber que

[..] a existência do “cotidiano escolar” não é diretamente proporcional ao “conhecimento cotidiano”. Significa que esta relação (as duas dimensões) constitui-se como central na produção do conhecimento e da cultura, e na reprodução dos sujeitos (estudantes e professores). Mas é o conhecimento elaborado, científico, artístico, que libera e amplia os limites da vida cotidiana e favorece as objetivações genéricas humanas (objetivações genéricas para-si). Por isso não pode ficar nos limites da cotidianidade, embora aconteça no cotidiano escolar. (grifos no original).

Dessa forma, afirmamos que nas atividades de ensino a mediação do professor produz as condições necessárias à efetivação dos processos de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Ao defender que as narrativas literárias potencializam aspectos e saltos qualitativos que permitem ir além do plano da cotidianidade, ampliando e estendendo as diversas possibilidades do uso da palavra e o desenvolvimento da capacidade criadora (imaginação e fantasia), estamos sustentando o argumento de que a narrativa literária, conjuntamente com a formação dos conceitos e de outros processos em seu conjunto, permite a elevação dos saberes cotidianos e as saídas dos contextos pragmáticos, ou seja, a superação do plano da mera cotidianidade.

Ou, como defende Duarte (2001, p. 2), o papel da educação escolar na formação do indivíduo é o de mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social do indivíduo. Destaca o autor que

[...] a educação escolar, ao mediatizar a relação entre cotidiano e não-cotidiano na formação do indivíduo, forma nesse indivíduo necessidades cada vez mais elevadas, que ultrapassam a esfera da vida cotidiana (a esfera das objetivações genéricas em-si) e

situam-se nas esferas não cotidianas da prática social (as esferas das objetivações genéricas para-si)<sup>144</sup>.

Para finalizar, destacamos que as atividades de ensino de língua materna realizadas pelas professoras, essas singularidades únicas, compuseram e compõem o campo de múltiplas mediações, e as narrativas estiveram presentes, revelando questões muito além das percebidas, e em muitos dos interstícios entre os silêncios e a palavra de cada uma delas, o ato afirmativo do ensino, as intencionalidades encontraram possibilidades de ações efetivas.

Com a compreensão da continuidade e descontinuidade do processo de conhecimento realizado no percurso deste estudo, surgiram novas indagações ou eixos que podem no futuro aprimorar reflexões em outras pesquisas. Entre elas, instiga-nos a forma com que a educação vem se apropriando da categoria narrativa. Desse modo, a relação entre a educação e a narrativa torna-se um eixo imprescindível de se aprofundar, em especial, pela quantidade de estudos e perspectivas que utilizam a categoria narrativa para compreender e analisar os fenômenos educacionais. O conhecimento narrativo é equivalente ao conhecimento científico? Como se articulam nos processos de ensino e aprendizagem na formação de professores e nas atividades de ensino na sala de aula? Se tudo é relato, e portanto, relato de uma pesquisa, bem como o relato de um passeio, de uma anedota, de uma aula, de experiência de vida, se tudo tem o mesmo *status* de cientificidade, como acontece então a superação da cotidianidade, do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores? Estas são apenas algumas perguntas para continuar a reflexão sobre a temática.

---

<sup>144</sup> Duarte adverte que utilizou as categorias “objetivações genéricas em-si” e “objetivações genéricas para-si” tendo como referência teórico-filosófica a teoria das objetivações do gênero humano desenvolvida por Heller (1977). Teoria que por sua vez se fundamenta na análise desenvolvida por Gyorgy Lukács (1982) na obra *Estética*.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. 5. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

ALBERGARIA Lino de . **O Vento**. Capa e ilustração de Paula Seara – Belo Horizonte; RHJ, 1988 (Coleção Sementinha)

ANDRÉ, Marli E. D. **A Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: o que é, com se faz**. São Paulo: Loyola, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10.ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002. 196 p.

BARTHES, Roland. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós, 1994.

\_\_\_\_\_. *Introducción al análisis estructural de los relatos*. In: BARTHES, Roland; ECO, U.; TODOROV, T. et al. **Análisis estructural del relato**. México: Coyoacán, 1996.

BASSO, Itacy Salgado. *Significado e sentido do trabalho docente*. In: **Educação & Sociedade** (CEDES), n. 44. Campinas, v. 19, abril, p. 19-32, 1998.

BENJAMIN, Walter. *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed.. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221 (Obras escolhidas).

BERNARDES, Maria Eliza M. **Mediações Simbólicas na atividade pedagógica: Contribuições do Enfoque Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem**. 330 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

BORGES, Jorge Luis. **El tamaño de mi esperanza**. Buenos aires: Seix Barral, 1993.

BORGES, Jorge Luis. **Esse Ofício do Verso**. Tradução: José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia Das Letras, 2000.

BOLÍVAR, Antonio. De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. In: **Revista Electrónica de investigación educativa**, vol. 4, n. 1, 2002. Disponible: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>.

BURKERT Walter. **Mito e mitologia**. Tradução de Maria helena da rocha pereira. Lisboa: Edições 70, 1991.

BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. **PISA 2000. Relatório Nacional**. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Brasília, dez., 2001.

\_\_\_\_\_. SAEB- **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: [www.inep.gov.br/basica/saeb](http://www.inep.gov.br/basica/saeb). Acesso em 2004.

BRITO. Luis Percival. Texto de apresentação do 14<sup>a</sup> Congresso de Leitura do Brasil (COLE). In: **14<sup>a</sup>. COLE**, Anais, 2003. (CD-ROM). ISBN: 85-86091-76-6

BRUNER, Jerome La creación narrativa del yo. In: BRUNER, Jerome. **La fábrica de histórias, derecho, literatura, vida**. México: FCE, 2002

\_\_\_\_\_. La construcción narrativa de la realidad. In: BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 1994. (Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Glard)

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação. Série I. Escola; v. 16).

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona; Laertes, 1995.

COLEÇÃO BICHOS E FANTASIAS. **O raposo folgado**. Série Papagaio. DCL. São Paulo.

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

COELHO, Ronaldo Simões. **Dormir fora de casa**. São Paulo, FTD, 1992.

COLELLO, Silvia. **A pedagogia da exclusão no ensino da Língua Escrita**. Videtur, Porto, v. 23, p. 27-34, 2003. Disponível em: www. Hottopos.com. ISSN: 1516450.

COLELLO, Silvia M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Agenda Escolar**. UFSC. 2001.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Plano de ensino/ língua portuguesa**, 1. série b, 2003.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Plano de ensino/ língua portuguesa**, 1. série a, 2003.

COUTINHO, Mônica Dirce de Camargo. **Diário de Kika**. Ilustrações Juliane Assis. Belo Horizonte: Formato, 1997.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Educação & Sociedade** (CEDES), Campinas, n. 62, abril, p. 44-64, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. 115 p. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

DYSON A. H; GENISHI, Celia. (edit.) **The Need for Story**. Cultural Diversity in Classroom and Community. New York: National Council of teachers of English. 1994. Tradução para estudo em grupo de Gilka Girardello para grupo de estudo. CED/UFSC, 2003.

EDELSTEIN, Glória. AGUIAR, Liliana (comp.). **Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba**. Córdoba, 2003. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. In: **X Seminario Internacional del CEM**. Educar: ese acto político. Buenos Aires, Abril, 2005.

\_\_\_\_\_. CORIA, Adela. **Imágenes e Imaginação. Iniciação a la Docencia.** Buenos Aires: Kapeluz, 1995. 109 p.

\_\_\_\_\_. Problematizar las prácticas de la Enseñanza. **Revista Perspectiva**, v. 20, n. 02, p. 467-482, jul/dez, 2002. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2002.

EGAN, Kieran. **O uso da narrativa como técnica de ensino.** Tradução de Maria do Céu Roldão. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1994.

\_\_\_\_\_. Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias. In: MCEWAN, Hunter e EGAN, Kieran (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. (Colección Agenda educativa).

ENGELS, **Dialética da Natureza**, Ed. Sociales, 1975.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

ELBAZ, F. Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In: DAY, C; DENICOLO, P; POPE, M (edit). **Sights into teachers' thinking and practice.** London: Falmer Press. 1990, p. 15-41.

EVERTSON, M. Carolyn; GREEN, L. Judith. La Observación como indagación y método. In: WITTROCK, Merlín C. **La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.** Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1989.

EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado.** Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Buenos Aires: Paidós, 2002.

FERREIRA, Lúcia Rocha. **No princípio eram as Musas.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

FRANCA, Mary; FRANCA, Eliardo. **Lua Cheia.** São Paulo: Ática, 1998.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização. Da Oralidade à Escrita.** São Paulo, Cortez, 1988.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: Um intertexto.** São Paulo: Ática, 2002.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. In: **Revista Ciência e Educação.** Bauru, SP: Editora da Unesp, v. 11, n.2, 2005. p. 327-345.

GEBARA, Ana Elvira. **A Poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças.** São Paulo: Cortez Editora, 2002

GENETTE, Gérard. Fronteiras da Narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa.** 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1971.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1991(Coleção texto e linguagem).

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GIRARDELLO, Gilka . A imaginação infantil e as histórias da TV. Recife. **Revista Construir Notícias**, n. 21, ano 04, p. 33-36, março/abril, 2005.

\_\_\_\_\_. (org). **Baús e chaves da narração de histórias.** Santa Catarina: SESC, 2004.

\_\_\_\_\_. FOX Geoff. A narração de historias na sala de aula. In: GIRARDELLO, Gilka (org). **Baús e chaves da narração de histórias.** Santa Catarina: SESC, 2004. p. 116-152.

\_\_\_\_\_. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: **REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED)**, 26<sup>a</sup>, Poços de Calda, 2003. p. 1-12. (CD-ROM). ISBN: 858639209X

\_\_\_\_\_. **Televisão e Imaginação Infantil: história da Costa da Lagoa.** 1998. 349 f. Tese. (Doutorado em Jornalismo) Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GREENE, Maxine. El profesor como extranjero.. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente.** Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona; Laertes, 1995. p. 81-130.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GÓES Cecília; SMOLKA, Ana Luiza A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, Eunice Soriano (org) **Novas Contribuições da psicologia aos processos de Ensino e Aprendizagem.** São Paulo: Editora Cortez, 1995.p. 53-68

GOODSON, Ivor; ROB, Walter. Contar Cuentos. In: MCEWAN, Hunter e EGAN, Kieran (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. (Colección Agenda educativa).p. 260-273

GUDMUNSDOTTIR, Sigrun, La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. In: MCEWAN, Hunter e EGAN, Kieran (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. (Colección Agenda educativa).

HELLER Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona-España: Península, 1991.

HOLZ, H.; KOFLER; ABENDROTH. **Conversaciones con Lukács**. Madrid: Alianza, 1971.

HUBERMAN, Michael. Trabajando con narrativas biográficas. In: MCEWAN, Hunter e EGAN, Kieran (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. p. 183-285 (Colección Agenda educativa)

JACKSON, Philip W. **Enseñanzas implícitas**. Buenos aires: Amorrortu, 1999.

\_\_\_\_\_. Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. In: MCEWAN, Hunter e EGAN, Kieran (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. (Colección Agenda educativa)

\_\_\_\_\_. **La vida en las aulas**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

JAKOBSON, Roman. Prefacio. In: BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9.ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

JATOBÁ, Maria do Socorro da Silva. **A Memória da Criação do Mundo**. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2001.

JOVANOVIC, Aleksandar. **Linguagem, ética e cidadania: políticas lingüísticas, ensino e inclusão social**. São Paulo. S/d. Mimeo.

JORGE, Linice da Silva. Roda de Histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: NICOLAU, Marieta; DIAS, Marina Célia Moraes (org.) **Oficinas de Sonho e Realidade na formação do educador da Infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003 (Coleção Papyrus Educação).

JOBIM, Solange S. **Infância e linguagem**. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KINCHELOE, Joe. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**. Barcelona; Octaedro, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos de leitura. 5.<sup>a</sup> edição, Campinas, SP: Pontes, 1997.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (org) **Os Significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-64

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência: notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges (org.) **A Magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999. p. 101-122.

LARA, Selma Martinez, Simões Rodrigues. **Educação Infantil ao Ensino Fundamental**: do lúdico aos saberes escolares – uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens. 275 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. (Área temática: Psicologia e Educação). São Paulo, 2003.

LARROSA, Jorge. Ensayos pedagógicos. In: \_\_\_\_\_. **Entre las lenguas, el lenguaje y la educación despues de Babel**. Barcelona; alertes, 2003.

LEITE, Sérgio Antonio (org). **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

LEÓNTIEV, Alieksei. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LURIA, Alexander; VIGOTSKII, Liev; LEÓNTIEV, Alieksei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone/ EDUSP, 1988. p. 59-83

LEÓNTIEV, Alieksei. **Actividad, Consciencia, personalidad**. La Habana: Editorial pueblo y educación, 1983.

\_\_\_\_\_. O homem e sua cultura In: LEÓNTIEV, Alieksei. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte universitário, 1978. p.261-284

\_\_\_\_\_. El hombre y su cultura. In: KOSIK, Karen; LEÓNTIEV, Alieksei; LURIA **El hombre nuevo**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1969. p. 60-84

LITWIN, Edith Las variaciones en el arte de narrar: una nueva dimensión para una nueva agenda didáctica. In: **Revista Propuesta Educativa**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Año 10, n. 20, jun/, 1999. p. 37-41.

LUKÁCS, György. O romance como epopéia burguesa. In: **Revista Ensaios Ad Hominem**. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, n. 1, Tomo II, p. 87-136. Semestral, 1999, p. 87-136.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do ser Social**. O Trabalho. Tradução de Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas, (S/D) a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell 'Essere Sociale*. Roma: Riunit, 1981.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social**. A Reprodução. Tradução Sergio Lessa Filho. Universidade Federal de Alagoas (1990), A partir do texto “La riproduzione”, segundo capítulo de “Per una Ontologia dell 'Essere Sociale”, Roma: Riunit, 1981.

LUKÁCS, György. As Bases Ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **Revista Temas**. Conferencia apresentada ao Congresso Mundial de Filosofia em Viena em 1968. São Paulo, 1978, p. 1-17

MACHADO, Regina. No tempo em que não havia tempo. In GIRARDELLO, Gilka (org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Sesc/ SC, 2004 p. 38-54. (Coleção Milbocas).

\_\_\_\_\_. **Acordais**. Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004a. 231 p.

MACHADO, Ana **Quem me dera**. 5ta. Edição. São Paulo: Editora Ática, 2005.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do Brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MCEWAN, Hunter. Las narrativas en el estudio de la docencia. In: MCEWAN, Hunter e EGAN, Kieran (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. p. 236-259 (Colección Agenda educativa)

\_\_\_\_\_. EGAN, Kieran (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. (Colección Agenda educativa)

MARTINS, Maria Helena Palavra e Imagem: Um diálogo, uma provocação. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 95-105

MARTINS, Maria Helena. Encruzilhada de leituras. In DIETZSCH, Mary Julia Matins (Org.). **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999. p. 85-114.

\_\_\_\_\_. **O que é leitura**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora brasileira, 1983

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política do capital**. Tradução Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultura, 1999 (Coleção Os pensadores).

\_\_\_\_\_. O Processo de trabalho e Processo de Produzir Mais Valia.(capítulo V) In: MARX, KARL. **O Capital**. Crítica da Economia Política. 14.ed., Livro1 – O Processo de Produção do Capital. Volume I. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. S.A, 1994. p. 201-223.

\_\_\_\_\_. ENGELS, F. **A ideologia Alemã (I- Feuerbach)**. 10.ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. México: Editorial Grijalbo, 1968.

MEDEIROS, João Bernardo. **A Economia diante do horror econômico**. 384 f. Tese. Doutorado de economia. Universidade Federal Fluminense, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3.ed. São Paulo: Summus; [Brasília]: INL/MEC, 1979.

MENEZES, Álvaro Ottoni. **A árvore que fugiu do quintal**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1981

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. In:\_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O Espaço do desenho**: A Educação do educador. 8.º ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. A dupla problemática do objeto da História: ontológica e metodológica. In: \_\_\_\_\_. **Reformas de ensino, modernização administrada. A experiência de Francisco Campos**: anos vinte e trinta. Florianópolis: NUP/CED/Editora da UFSC, 2000. p. 19-46

MOURA, Manoel Orisvaldo. A educação escolar como atividade. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino** (ENDIPE), IX. 1988. Água de Lindóia. Anais, 1998. p. 510-528.

MOURA, Manoel Orisvaldo. A atividade de Ensino como Ação formadora In: CASTRO, Amélia Dominguez; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001, p.143-161

NOVOA, Antonio. Textos, imágenes y recuerdos. Escrituras de “nuevas” historias de la educación. In: POPKEWITZ, T; FRANKLIN, B; PERYRA, Miguel (comp.). **Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización**. Barcelona: Pomares Corredor, 2003.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotski. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4ta. ed. São Paulo: scipione, 1997. (Coleção pensamento e ação no Magistério)

PALANGANA, Isilda C. A função da linguagem na formação das consciências: Reflexões. In: **Educação & Sociedade** (CEDES), 2.ed., Campinas, ano XX, n. 35, p.19-35, julho, 2000.

PALUDO, Márcio Antônio. **A esperança narrativa: Um ensaio sobre o potencial das narrativas pessoais na educação a partir de Jerome Bruner**. 2006.162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PALEY, Vivian Buscando a la Urraca. Otra voz en el aula. In: MCEWAN, Hunter e EGAN, Kieran (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. p. 139 – 149. (Colección Agenda educativa).

PENDLEBURY, Shirley. Razón y relato em la buena práctica docente. In: MCEWAN, Hunter e EGAN, Kieran (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. (Colección Agenda educativa)

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992

PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.(Coleção Educação Crítica).

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto**. Tradução Jaime Ferreira e Vítor Oliveira, 4. Edição, Lisboa: Vega Editora.. 2000.

REGO, L. B. Descobrimdo a língua escrita antes de aprender a ler. In: **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, jan/abril, 1985.

REVISTA SOBRE TUDO. **muitas idéias para pouca gaveta**. Florianópolis: Colégio de Aplicação/CED/UFSC. p. 18 (ISSN 1519-7883). (p.18) Volume 04 – Número 01. Novembro/2004.

RIBEIRO, Vera M. (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. De la hermenéutica de los textos a la hermenéutica de la acción. In: RICOEUR, Paul. **Del texto a la acción**. Buenos Aires: Fondo de cultura Econômica, 2001.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tradução Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Poder e Onipotência da televisão: inquietações no ar. In: MARTINS, M. H (org.) **Questões de Linguagem**. 7.ed, São Paulo: Contexto, 2004, p. 63-85 (Repensando o ensino)

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Oral e escrita — Secções e Intersecções. In: **Leitura: Teoria e Prática**. 14: 25-31. Mercado Aberto, 1989.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. 9. ed. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

SAID, Cezar Braga. **O Diário de Clarinha**. Rio de Janeiro: Edições CELD, 1997.

SALUT, Elza César. **Quero casa com Janela**. São Paulo: Ática, 1989. (Coleção Lagarta Pintada).

SAROLDI, Luiz Carlos. **Benedito de Cachoeira**. Ilustrações Demóstenses Vargas. Belo Horizonte, Formato, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões de atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991. 119 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez e Autores Associados. 1991.

SCLIAR, Moacyr. A função educativa da leitura literária. In: ABREU Márcia (org.). **Leituras no Brasil**. Antologia comemorativa pelo 10.º COLE. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

SEGRE, S. Narrativa / Narração. In: **Enciclopédia Enaudi**. Literatura-Texto, v. 17. Porto: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1989, p. 57-69.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Estudantes de Pedagogia e a “Atividade de Aprendizagem” do Ensino em Formação**. Tese 220 f. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo,. São Paulo, 2004.

SFORNI, Marta Sueli. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SHEDLOCK. Marie L. Da introdução de A arte do contador de histórias. In GIRARDELLO, Gilka (org.) **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Sesc/ SC, 2004. p. 20-37 (Coleção Milbocas)

SHUARE, Marta. Las fuentes filosóficas de la psicología soviética. In: \_\_\_\_\_. **La psicología Soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990. p.11-56.

SIMMS, Laura. Através do terror da história. In: GIRARDELLO, Gilka. (org.) **Baús e chaves da narração de histórias**. Santa Catarina: SESC, 2004.p. 58-71.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Prática social e instituição escolar nos governos FHC: uma abordagem ontológica. **Revista Perspectiva**. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, v. 21, n. 2, jul/dez. 2003, p. 303-328.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 11.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003. (Coleção passando a limpo).

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, Vera M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR Edwiges (org). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999. p. 49-74

\_\_\_\_\_. O que é letramento e alfabetização. In: SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo Del currículo**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

SUAREZ, Daniel. Gestão del Currículo, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente. In: **Observatorio latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ**. Disponible en [www.lpp-uerj.net/olped](http://www.lpp-uerj.net/olped), 2003.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contra histórias**. 5. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

TERTULIAN, Nicolai **Georg Lukács e a reconstrução da ontologia na filosofia contemporânea**. Tradução Manuel J. P. Fernandes. Conferência proferida no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Federal de Ceará, 1996, p. 1-18. Mimeo.

TEIXEIRA, Adia; MACIEL, Francisca; ARAÚJO, Mônica. Caracterização e formação do professor alfabetizador. In: **III Seminário sobre Letramento e Alfabetização**. Anais do 14. Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Graf. FE. ALB, 2003, CD-ROM. ISBN: 85-86091-76-6

TORRIGLIA, Patricia Laura. **Dimensão cotidiana da escola e dimensão cotidiana do conhecimento: aproximações, diferenças e continuidades**, 2006. Mimeo.

\_\_\_\_\_. **Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento**. Texto apresentado no Concurso Público. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005, 33, p.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o trabalho e a reprodução social: primeiras aproximações em relação ao complexo educativo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis. Santa Catarina, 1999, 155.p.

TFOUNI, Leda.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UNGERER, Tomi. **CriCTOR: a cobra legal**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Editora Ática, 1996

VALE, Luiza Vilma. Narrativas Infantis. In: SARAVIA, Juracy A. (org). **Literatura e Alfabetização**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto**. Buenos Aires: Paidós, 1983.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e Pensamento entre os gregos**. Tradução de Haiganuch Sarian. São Paulo:Ed. Paz e Terra, 1990

VIGOTSKI, Liev .S. A educação estética. In: **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed, São Paulo: Martins Fontes editora, 2004, capítulo XIII, p. 323-363.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte en la infancia**. Ensayo psicológico. 6.ed. Madrid: Akal, 2003. 120 p.

\_\_\_\_\_. O Desenvolvimento **Psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 326.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Pensamento e palavra. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes editora, 2001. p. 395-486.

\_\_\_\_\_. Pensamiento y Palabra. In: **Obras Escogidas II**. 2. ed. Madrid: Machado. 2001a, Capítulo 7, p. 287- 348.

\_\_\_\_\_. LURIA, Alexander; LEÓNTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo. Ícone/ EDUSP, 1988. 228 p.

WARNOCK, Mary. **Schools of thought**. Londres: Faber & Faber, 1977

ZANELLA, Andréa Vieira. **Pode até ser flor se flor parece a quem o diga**: Reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. Palestra proferida no Colóquio Memória e Imaginação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSC, março. 2006.

ZELLER, Nancy. La racionalidad narrativa em la investigación educativa. In: MCEWAN, Hunter e EGAN, Kieran (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998. p. 295-314. (Colección Agenda educativa)

ZIILBERMAN, Para o leitor, ao sabor do texto. In: GRAÇA, Paulino et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Educador em Formação).

## **ANEXOS**



## ANEXO A – Exemplo de desdobramentos de alguns conteúdos a partir da leitura de “pequenas histórias”

Observações de aulas desenvolvidas pela professora Y denominada “narração de pequenas histórias”. Os exemplos abaixo destacam os desdobramentos de alguns conteúdos específicos que foram ressaltados a partir da leitura de histórias mencionada no corpo deste texto:

### 1. Registro de observação de aula A50803

A professora iniciou a aula lendo a seguinte história: **“Dormir fora de casa”**:

*A menina ficou entusiasmada com o convite... Ia passar o dia na casa da colega e dormir fora de casa pela primeira vez.*

*Preparou sua bagagem. Encheu uma sacola, que a mãe examinou. Havia camisola, escova de dentes, brinquedos.*

*Passou um dia muito bom.*

*A noite foi chegando...*

*Dormir fora de casa não estava lhe parecendo, agora, tão bom como havia pensado.*

*Estava com vontade de chorar. Ficou meio triste, meio sem graça. Queria a mãe perto.*

*Queria sua cama, suas coisas.*

*Fez uma carinha boa e pediu*

*— Posso telefonar pra mamãe?*

*Mamãe havia saído. O jeito era agüentar firme. (Ronaldo Simões Coelho, 1992)*

Após a leitura da história, a professora encaminhou uma discussão sobre a amizade. Assim, ela perguntou: — “O texto que a profe trouxe fala de quê?” A maioria das crianças respondeu: — “de uma amiga”. A professora provocou um pouco mais as crianças com a seguinte pergunta: — “Será que tem alguém pode que viver sem amigo?”. O estudante “F” respondeu: — “Os pobres!!!!” A professora não entendeu muito porque ele deu aquela resposta e disse: — “O que mesmo você disse, ‘F’”? E o estudante “F” explicou: — “Tem pobre que não tem amigo nenhum, não tem escola...” O estudante “A”, indignado com a resposta do estudante “F”, disse: — “Eu protesto!!!!!!” A professora pediu para eles pensarem: — “Será que eles não têm amigo em outro lugar?” O estudante “A” imediatamente disse: —

Podem não ter amigos mas eles podem fazer amigos!!!! Então a professora pediu para eles pensarem: — “Como e quando é que a gente faz amigos?” O estudante “A2” disse: — “É assim, a gente cumprimenta a pessoa e diz: — Oi amigo, quer brincar comigo? Aí a gente combina de brincar!!!!” A professora continuou perguntando: — “E um outro jeito de fazer amigos? O estudante “J” disse: — “Quando eu viajo, eu faço assim: eu tava brincando, daí eu convidei uma menina para brincar e ficar amiga... A estudante “C” disse: — “Ajudando outras pessoas que pedem ajuda. Emprestando material... Estudante “B”: — “Brincando com ela”. Estudante “F”: — “Não brigar... e quando for brincar não reclamar e também ser educado e convidar para brincar”!!!!” Estudante “A”: — “A gente vai na casa das pessoas e fala: tu quer ser amigo?” A professora perguntou às crianças: — “Na verdade é assim que acontece?” Estudante “A”: — Eu não faço assim. Eu encontro, falo o nome e acontece a amizade.

Nesse momento a professora problematiza uma situação que ela está percebendo sobre a organização dos grupos na sala. Assim, ela perguntou: — “E como é que na escola e na minha sala tem gente que não está se tratando como amigo?!” [Silêncio de todos. Olhares se entrecruzam...] A professora continuou: — “a profê é amiga de todos!... Aceita o jeito de cada um. Por que está acontecendo esse tipo de coisa?” [Continua o silêncio] — “Vocês vieram para sala para quê? [...]” Em síntese, as respostas foram: aprender; aprender a ler; aprender continha; fazer amigo... Depois de ouvir essas respostas a professora disse: — “E quem não é amigo de quem?” [Silêncio]. Ela continuou fazendo algumas perguntas em relação a esse assunto e um clima de tensão se instalou na sala. O estudante “A” então falou: É por causa da ‘L’... Ela *ficou sozinha no recreio!* A professora perguntou: “E o que aconteceu?” [Silêncio] Continuou a professora: “E o que está acontecendo?” [Silêncio, novamente olhares se entrecruzam...] A professora então perguntou para o estudante “A”: “E o que você poderia fazer para que ela não ficar sozinha no recreio?!” E o estudante “A” respondeu: — “poderia convidar... dividir o lanche”... O estudante “C” complementa: — “Convidar para brincar...” A professora insistiu no conflito que o grupo estava vivenciando: — “Por que será que algumas crianças lancham e não *convidam a “L” para lanchar?*” O estudante A3 disse: — “Mas,

profe, ela também poderia se convidar!” Nesse momento a estudante “L” se manifestou: — “Mas eu também acho que eles não querem que eu brinque com eles!” A professora então falou para a estudante “L”: — “Você pode também se oferecer para brincar com eles. Não é mesmo? [Silêncio e sequer um gesto de confirmação com a cabeça.]

Nesse momento, o clima da sala de aula estava ficando cada vez mais tenso por um problema de relacionamento entre o grupo. A professora, percebendo que não poderá ir muito mais adiante com as perguntas, pois as crianças permaneciam sem enfrentar o problema, dirigiu-se até a estante da sala de aula e pegou um livro e assim começou a ler uma outra história intitulada **Quem me dera**<sup>145</sup>.

A professora começou a narrar a história e nesse momento as crianças manifestavam uma escuta atenta. Aos poucos o clima tenso que havia se instalado na aula foi melhorando. A história apresentava uma frase contínua que finalizava o diálogo que a personagem estabelecia com cada pessoa que encontrava em seu caminho. Por exemplo, o enunciado: “Oh!, Vera, quem me dera”! passou a ser esperado com muita atenção e repetido em uníssono. E no desenrolar da história, quando chegou o momento em que foi manifestada a amizade do menino com a menina, observamos que este ponto da história provocou em algumas crianças algum incômodo, revelado na expressão facial de alguns. A história chegou ao fim e, fechando o livro calmamente, a professora olhou para a estudante “L” e disse: “Viu, ‘L’, como é que a Vera vai pedindo para brincar com os amigos?! Tá combinado, então?! Você vai começar a se aproximar de seus amiguinhos de sala?” E a estudante “L” respondeu: “Tá!!!!”. Em seguida “L” dirigindo-se para a estudante “N”, que estava ao seu lado, e falou bem baixinho: — “Tu ouviu, ‘N’, a professora disse para todos serem meus amiguinhos. “N” não respondeu nada apenas torceu o nariz, como quem não estava muito de acordo!!!! (Registro de observação de aula A50703)

---

<sup>145</sup> Cf. MACHADO A. (2005).

## 2. Registro de observação de aula A160703

A professora preparou a sala para a “Hora da história”, como preparava para a “Hora do conto”. Solicitou que as crianças acomodassem todas as suas coisas na mochila e que não deixassem nada sobre as carteiras. Em seguida pediu que as crianças fizessem um grande círculo, e assim as crianças se acomodaram. Ela aproveitou para deixar a sala escurinha para criar um melhor clima para eles ouvirem a história. Falou que a história que iria ler era **A árvore que fugiu do quintal**<sup>146</sup>. Indagou também como é que uma árvore pode ter fugido do quintal. “Será isso possível? Ah, se uma árvore pudesse falar, teria muitas histórias para contar... O autor pede que escutemos com atenção essa história para ver o que podemos descobrir... Vamos então ouvir e entender essa história!!!!” E assim, pegando o texto, começou a ler a história. Após a leitura e acendendo as luzes da sala, a professora iniciou o diálogo com as crianças sobre a história:

- Professora: — A árvore ficou triste, por quê? A árvore serve para o homem para quê? :
  - Estudante “G”: — Elas não têm espírito ...não choram... mas sentem....
  - Prof.: O que vocês aprenderam com essa história?
  - Estudante “J”: — As árvores nos dão frutos!
  - Estudante “N”: — As árvores nos dão oxigênio!
  - Estudante “G”: — Tem uma planta que nos dá feijão!
  - Estudante “G2”: — Uma planta pode ser uma erva!!!
  - Estudante “B”: Sem as árvores o ar fica bem ruim!
  - Estudante “N”: — Se não fossem as árvores os passarinhos não tinham casa!
  - Estudante “A”: — Nem a centopéia.
  - Estudante “J”: — Nem o grilo.
  - Estudante “L”: — Não maltratar as árvores... elas também sofrem como nós.
- [...]

---

<sup>146</sup> Cf. MENEZES (1981).

Após a leitura da história e os comentários das crianças, a professora distribuiu folhas de papel que continham a história impressa. Enquanto entregava o texto, fez mais uma pergunta aos estudantes:

- Professora: — Vocês têm alguma idéia de quais instrumentos é possível usar para derrubar uma árvore?
- Estudante “G”: — Machado.
- Estudante “A”: — Serra elétrica.
- Professora: — Olhando este texto, o que vocês ainda têm vontade de falar?
- Estudante “N”: — Não é para cortar as árvores.
- Estudante “G”: — Não é para cortar as árvores, se não os passarinhos vão ficar cansados de procurar lugar.
- Estudante “G”: — Se não tiver árvores, as folhas que os bichos comem..., eles vão morrer!”
- Estudante “A”: — Não!!!! mas profê. tem o mato, a grama!!!
- Estudante “G”: — Mas não são também as folhas que caem das árvores?
- Professora: — E quais são os bichos que comem folhinhas?
- Estudante “L”: Grilo, centopéia, sapo, tatu-bola....
- Estudante “C”: — Se cortar as árvores, como as borboletas vão nascer?
- Estudante “G”: — Elas podem nascer no cimento....
- Estudante “A”: Eu vi um animalzinho que vira borboleta ...
- Estudante “C”: As árvores são úteis para os passarinhos...
- Professora: E também para nós!!!!

A professora encerrou o diálogo a partir da história lida e passou para a ação seguinte: a escrita (no quadro de giz) de algumas palavras faladas pelos próprios estudantes no momento do comentário sobre a história, para trabalhar aspectos específicos da alfabetização: leitura e escrita de palavras (escrita das palavras, reconhecimento das letras, formação de outras palavras a partir das citadas, etc). Após a escrita na lousa foi feito o registro dessas palavras no caderno<sup>147</sup>.(Registro de observação de aula, A160703)

---

<sup>147</sup> Exemplo de algumas palavras registradas: árvore; pica-pau; passarinho; borboleta, flores e muitas outras.

### 3. Registro de Observação de aula A160803

A aula iniciou com a professora preparando os estudantes para ouvirem uma história. Ela falou: “É a hora da história!!!” E com um livro na mão mostrou primeiro para as crianças todas as imagens da história. E pediu para que eles pensassem sobre o que significavam as ilustrações que estavam vendo. E em seguida começou a ler, primeiro o título **“Quero casa com janela”**<sup>148</sup>. E iniciou a leitura da história sem mostrar mais as imagens. E, após a leitura, explorou com as crianças aspectos que apareceram na história, como o som o vento fazia....

Em seguida, como havia acabado de realizar a “Hora da poesia”, estimulou um trabalho oral com rimas a partir de algumas palavras da história. (Registro de Observação de aula A160803)

---

<sup>148</sup> Cf. SALUT (1989).

## **ANEXO B – Exemplo de atividade pedagógica a partir da leitura de história**

Aula em que a narração de uma “história pequena”, conforme a chamaram as próprias crianças aparece com uma intenção didática definida:

### 1. Registro de observação de aula A180803

A professora primeiramente perguntou se alguma criança lembrava da história “Dormir fora de casa” e o diálogo se iniciou . Muitos se manifestaram. Por exemplo:

- O estudante “F” relembrou a história que havia sido lida na aula anterior e disse: A menina ficou entusiasmada com o convite da amiga.
- Estudante “A”: Ela convidou uma amiga para passar o dia.
- Estudante “N”: Ela levou escova de dente e sacola e a mãe examinou.
- Estudante “A”: Isso é examinar?
- Estudante A2: É ver se tem as coisas certas!
- Estudante “J”: Depois de examinar, a mãe dela levou ela para ir lá.
- Estudante “G”: Eu não sei nada!!! Esqueci a história...
- Estudante “I”: A menina notou que já não era tão divertido dormir na casa da amiga. Ficou com saudade e perguntou: Posso ligar para minha mãe?
- Estudante “A”: O único jeito era agüentar firme!!!!: E assim foi o final da história.
- E o único jeito era agüentar firme. Repetiu a professora.

A professora voltou a insistir na frase: “Agüentar firme”. Perguntou aos estudantes o que significava. O Estudante “F” respondeu: “É agüentar sem chorar”. O Estudante “A”: “Que ela agüentasse e conseguisse dormir mais uma noite”.

A professora manteve um pouco mais o diálogo sobre a “pequena história”, e assim perguntou:

- Professora: Como aconteceu o diálogo da mãe com a menina?

- Estudante “A” respondeu: Mãe, eu posso dormir de novo? A mãe respondeu: —Sim.
- Professora: E como seria um outro jeito de continuar o diálogo da menina com a mãe? Como seria a continuidade dessa história?
- A estudante “J” respondeu: — Ela deveria pedir para dormir mais uma vez e durante todo o dia. Ela deveria brincar e na segunda noite ela não sentiria mais necessidade de chamar a mãe.
- A professora perguntou: — Como foi a volta da menina para casa?
- Estudante “B”: — Ela voltaria de novo para casa de ônibus com a amiga.
- Estudante “I”: — Ela poderia convidar a amiga para dormir em sua casa e poderia fazer a amiga sentir a mesma coisa que ela sentiu...
- Estudante “G”: — Ela devia acordar e tomar café da manhã.
- Estudante “A”: — Aí teria que ter uma terceira folha... [...] dormir na casa da outra sem a colega.
- A estudante “J” comentou: — O telefone tocou e ela percebeu que a mãe não tava!!!!
- O estudante “A” então comentou: — O telefone não pode dizer que a mãe está fora de casa!!!!!!
- Estudante “A2” diz: Mas tem secretária eletrônica, que diz que as pessoas estão fora de casa!!!!

Cada atividade desenvolvida tinha como uma das características a participação das crianças, seja fazendo perguntas, sugerindo ou discordando da indicação do próprio exercício escolar. Por exemplo, nessa atividade as crianças assim se manifestaram:

- Estudante “N”: Profe posso desenhar meninos e não duas meninas?!
- Professora: — Pode, mas lembrem-se de que a história acontece com duas meninas! Mas não importa... vocês podem desenhar duas meninas ou dois meninos. O que importa é que vocês vão desenhar duas crianças se encontrando.
- O estudante “A” perguntou: — Pode ter árvores?!

- A professora respondeu: — Pode ter árvores. As crianças podem estar na casa conversando, no escorregador, podem estar sentadas ou brincando...

Em seguida a professora repetiu o que estava solicitando naquele momento, assim ela disse: “Vocês devem desenhar imaginando a história que ouviram”.

- O estudante “A” perguntou com uma expressão surpresa: Pode ter três crianças?!
- A professora respondeu-lhe com uma pergunta: — A histórias que lemos tem três personagens ?!.
- Estudante “A”: exclamou: Ah!!!!
- Professora: Vocês podem desenhar também muitas outras coisas que não estava na história: um dia ensolarado, pode ter céu azul...
- E a estudante “L” disse: — Mas profe a história aconteceu de noite... Pode ser à noite também?!
- Professora.: — Claro que pode!!!! E quando vocês desenharem a noite, o que pode ter?
- Estudante “L”: — Tem que ter estrelas, lua....Acho que já sei o que a professora quer ver. Eu já entendi o que tu estás querendo ver!!!!
- Professora: — E o que é?
- Estudante “L”: — Tudo que a gente desenhar aconteceu na história que tu “leu” pra gente e nós vamos colar nosso desenho no papel amarelo que está sobre a mesa e tu vais colocar na pasta de leitura...

A professora aproveitou a resposta da estudante “L” e reforçou a explicação do exercício. E pediu que eles apenas colocassem e se preocupassem em lembrar da história para fazer seus desenhos. Eles tinham que desenhar as personagens, vivenciando a seqüência de fatos acontecidos na história. Desenhar imaginando a história que ouviram. Primeiro teriam que trabalhar a organização dos acontecimentos na história. A professora aproveitou para trabalhar os numerais da seqüência da história em ordem crescente e depois na ordem decrescente. E por fim pediu que os estudantes colassem o desenho produzido de acordo com a organização da seqüência da história na folha amarela recebida. Assim os desenhos

dos estudantes destacavam, de modo geral, a seguinte seqüência da história: o primeiro quadrinho mostrava o desenho de duas crianças que são amigas; o segundo, o desenho das crianças preparando sua bagagem para dormir fora de casa. O terceiro tem o material que foi levado como bagagem: camisola, escova de dente, pasta, brinquedos. O quarto, um dia ensolarado; o quinto, a noite com lua e estrelas e a criança chorando; o sexto quadrinho tem duas crianças de mãos dadas e uma pergunta de uma delas: — Deixa eu ligar pra mamãe?; o sétimo, o desenho de uma criança telefonando; e o último quadro, as duas dormindo na cama.

A estudante “N” se dirigiu à professora meio indignada com o limite dos quadrinhos: Ela disse: — “Ah, profe a gente quer inventar mais coisas na história. Eu quero fazer elas se conhecendo, brincando... Ela sentindo saudades...”E a professora disse: — Mas você pode fazer se quiser!!!! E em seguida eles passaram a fazer seus desenhos. (Registro de observação de aula A50803)

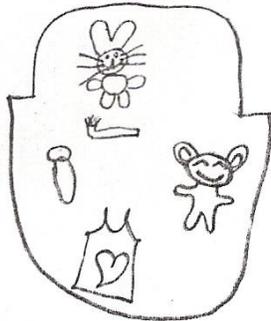
1



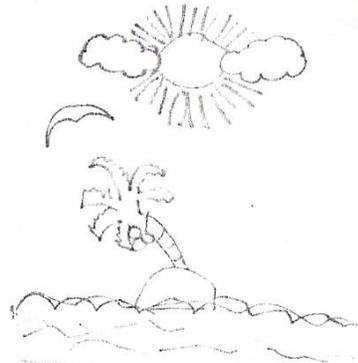
12



13



14



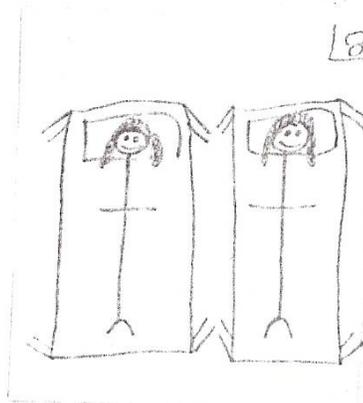
16



17



18



Exemplo da narração da história “Dormir Fora de Casa” pela estudante “N2” (Registro de Observação de Aula A250803)

[...]

Após a estudante “N” fazer o relato de seu fim de semana, a professora perguntou se alguma criança lembrava a história –**Dormir fora de casa** – lida na semana passada, pois o episódio que a estudante “N” relatava tinha semelhança com o que havia acontecido nessa história. As crianças logo lembraram da história e uma das estudantes, assim contou:

A coleginha da menina convidou a menina para passar o dia e dormir também na casa dela. Era a primeira vez que a menina ia dormir fora de casa. Pegou uma sacola grande e colocou: escova de dente, pijama, brinquedos... E muitas outras coisas que não me lembro. Ela e sua colequinha estavam contentes, mas quando foi de noite a menina começou a ficar triste e começou a chorar. Acho que ela estava com saudades de sua casa, de sua mãe... E aí pediu pra sua amiguinha para telefonar pra sua mãe, mas sua mãe não tava em casa e o jeito era agüentar firme. (Estudante “N2”)

A professora após a narração da estudante “N2”, disse num tom de elogio para a estudante: Muito legal!!! Viram que legal que a “N2” sabe a história toda...

[...]

## ANEXO C – Exemplo de um momento da narração de uma “pequena história”

Registro de observação de aula A180603

As crianças haviam retornado do recreio e a professora destacou: [...] Agora é a hora da história [...].Apresentou para as crianças o livro intitulado: **“Crictor – a cobra legal”**<sup>149</sup>. Todos se acomodaram no chão em uma grande roda e a professora iniciou a leitura com entonação, expressão facial e fazia alguns gestos quando necessário. Em uma das primeiras frases lidas “– [...] Dona Louise tinha um filho que estudava répteis no Brasil [...]” – , o estudante “A” não se conteve e perguntou no meio da história “O que é réptil? E a estudante “N” lhe disse: “– Profe, não pára, nós vamos saber no final!!!! E assim aconteceu, a professora deixou para explicar o significado da palavra somente no final da história. E continuou a leitura com entonação, gestos, mudança de voz dos personagens. No momento do ponto culminante da história a professora se acercava cada vez mais com seu corpo de uma criança ou outra. No momento da leitura mostrava também as ilustrações. As crianças demonstravam com expressões faciais a emoção produzida ao ouvirem a história. Seus olhinhos cresciam demonstrando surpresa, medo, alegria. No final um primeiro comentário: o estudante “A” se manifestou espantado com o final da história e assim exclamou: “A cobra aprendeu a LER!!!!”. Em seguida a professora retomou a pergunta que havia sido feita no início da história pelo estudante “A” e perguntou se alguém sabia o que eram répteis. Inúmeras foram as respostas: o estudante “G” respondeu: – “É dinossauro!” Estudante “N”: – “Animais que colocam ovos. O estudante “A”, indignado, disse: “NÃO É!!!! Passarinho coloca ovo e não é réptil!!!!”. O estudante “C”: “É bicho que mama”; A professora antes de responder disse: “Vocês sabiam que os alunos da 2.<sup>a</sup> série “A” estão estudando isso? Sem ainda dar a resposta, leu novamente o trecho da história em que a palavra “réptil” apareceu, mostrando as ilustrações:

Numa pequena cidade da França...vivia uma velhinha que se chamava Louise Bodot. Dona Louise tinha um filho que estudava

---

<sup>149</sup> UNGERER (1996)

répteis [ênfatizou a leitura dessa palavra] no Brasil. Um dia o carteiro trouxe um pacote esquisito. Dona Louise deu um grito quando abriu o pacote: havia uma cobra lá dentro! Era o presente de aniversário que o filho tinha lhe mandado. Para ter certeza de que a cobra não era venenosa, dona Louise foi ao zoológico. Descobriu que sua cobra era um macho de jibóia. A jibóia também é chamada de constrictor. [...]

E em seguida, sem que a professora respondesse, as crianças logo disseram: “— É cobra; é jibóia; [...] a jibóia é maior do que o nosso corpo!!!!.” Outras perguntas sobre as palavras que apareciam no texto também apareceram: como, por exemplo: “serpentear”; “amordaçada” e a professora procedeu da mesma forma. Não dava imediatamente o significado das palavras, voltava à leitura do trecho da história, lia com êntonação as palavras desconhecidas por eles indicadas e mostrava as ilustrações. Por exemplo, ela lia:

No inverno, Crictor gostava de serpentear pela neve[...] [...] Dona Louise foi amordaçada e amarrada a uma cadeira. Mas seu fiel Crictor acordou, ficou muito bravo e atacou o malvado ladrão. Os gritos apavorados do gatuno acabaram despertando a vizinhança [...] [ênfatizou as palavras serpentear; amordaçada].

Outros comentários por parte das crianças surgiam: Por exemplo: “[...] se o Crictor quisesse matar ele iria apertar até quebrar os ossos do ladrão!!” E a professora perguntou a ele: e por que ele não fez? E a resposta foi: “— Por que ele não queria ser preso!!!” (estudante “A”). As crianças também fizeram comentários avaliando o livro. Destacaram: “Esse livro é muito bom!!!!” (Estudante “L”); “Esse livro parece preto e branco. Tem poucas cores!!!!” (Estudante “G”). Explorando esse comentário do estudante “G” sobre as cores das ilustrações do livro, a professora passou para as crianças o livro lido e outros livros e pediu que comparassem as ilustrações. Ela disse: “Vejam, existem diferentes tipos de ilustrações, e não é apenas a ilustração que faz com que a história seja legal ou não!!!” A comparação das ilustrações entre os diversos livros de história chamou a atenção de todos, inclusive daqueles estudantes que começaram a ficar dispersos no

momento do comentário sobre a história. (Registro de observação de aula A180603).

**ANEXO D** – Exemplo da orientação dada para o registro escrito na atividade “Hora do Conto”

A professora M solicita às crianças que reescrevam o conto nas linhas que estavam abaixo da gravura. Explica também que onde havia as duas linhas na primeira folha, na parte superior do papel, cada criança deveria escrever o título da história: — “**A Bela Adormecida**”<sup>150</sup>. No espaço em branco, que ocupava a metade do papel, cada um deveria fazer um desenho com “criação própria” e logo abaixo, na parte superior da folha onde estava escrito: “Conto recontado por...”, as crianças deveriam assinalar seu próprio nome. A professora também lembrou às crianças como elas deveriam começar parágrafo, que elas não esquecessem das letras maiúsculas quando necessário, entre outros aspectos. No momento da reescrita do conto, muitas perguntas e comentários eram feitos pelas crianças sobre o significado das palavras, sobre a escrita, sobre a gravura, etc. Por exemplo: Um dos estudantes perguntou: — “O que é fuso de fiar?” A professora, explicou o que significava e escreveu no quadro. Outro estudante perguntou como escrever: “Ela vai dormir cem anos”. Outra criança da sala fez um comentário em relação à folha mimeografada que recebeu, e assim disse: “A rainha e a princesa eram bonitas e aqui [apontando para sua folha de papel] ela tá feinha”, diz a estudante “B”. Não há tempo de as crianças terminarem essa atividade na sala, pois já está quase na hora da saída para casa. Dessa forma, a professora propõe que as crianças terminem essa atividade em casa. O dever de casa então foi: Terminar o livrinho em casa; colorir as gravuras mimeografadas; revisar o texto para ver se querem mudar alguma coisa; e desenhar na capa do livro. E assim a aula é encerrada. (Registro AM181103)

---

<sup>150</sup> EDITORA GLOBO (s/d)

## **ANEXO E – Produção poética das crianças**

Produção de poesias realizada pelas próprias crianças em 2003, a partir da Atividade “Roda de Poesia” e que foram incluídas na revista da escola.

### **A nossa vida**

Viver, ganhar, perder, morrer.

É a vida que nos ensina

Que cada dia é um novo dia.

Vamos brincar de poesia.

A poesia que nós lemos

Quase todo dia nos ensina

A viver, ganhar, perder, morrer

É a vida que nos ensina

Que cada dia é um novo dia

Vamos brincar de poesia? (Estudante “N”)<sup>151</sup>

(Cf. REVISTA SOBRE TUDO (2004))

### **Dia ensolarado**

Um belo dia ensolarado

Céu sem nuvem, azulado

E um pé de mamão ao meu lado.

O pé de mamão foi crescendo

Assim a dona do pé ficou sabendo

Que o pé de mamão era um pé de melão. (Estudante “G”)

---

<sup>151</sup> Cf. REVISTA SOBRE TUDO (2004)

## ANEXO E – Produção coletiva: “A morte do piolho”

Sobre o processo de produção coletiva do texto sobre o episódio com piolho, a professora Y assim relatou, em entrevista:

Olha esse poema aqui [aponta para o material que tinha em mãos]. A criação desse poema aconteceu com o grupo todo. Esse aqui é um texto coletivo da turma de 2003: **“A morte do piolho” (título). “A segunda série ‘A’ nos chamou. Todo mundo se assustou, piolho, piolho, piolho, amassado, esmagado, triturado, estatelado, bem feito seu piolho malvado”**.

Esse fato aconteceu! O processo de criação desse texto foi assim: a segunda série (lembra que essas crianças da segunda série foram minhas alunas no ano anterior?) Então, elas já haviam absorvido muito o jeito da gente trabalhar! Bem, essa segunda série convidou a gente para irmos então à sala delas. Elas (as crianças) estavam trabalhando a questão da higiene corporal. [...] Depois, eu falei com a professora, e ela me confirmou que era uma aula de ciências e que, quando ela começou a falar da higiene corporal, do cortar as unhas, de usar o fio dental, limpar a cera do ouvido, lavar bem os olhos... enfim, tudo!, aí apareceu a questão do piolho no colégio, então, eles procuraram ver na cabeça das pessoas, sem problema algum. Eles detectaram que havia piolho na sala. Então, pegaram um piolho na hora, amassaram, esmagaram, trituraram, estatelaram e botaram... Disse ainda a professora da segunda série que eles queriam ver o piolho de perto, queriam estudar o piolho (como eu aproveito tudo, a professora da segunda “A” também não faz diferente) Então, eles pegaram o piolho e botaram num papel e começaram a ver. Daí eles começaram a perceber que eles não estavam vendo os detalhes do piolho. Então precisava algo mais. A primeira idéia que tiveram foi pegar uma lupa que eles tinham no penal [estojo], aquelas lupas pequenas. Mas não foi suficiente e aí alguém falou de microscópio. Assim, depois do lanche, ainda naquela mesma aula, a professora foi ao laboratório colégio e pegou um microscópio. Levou até a sala de aula da segunda série e eles logo, disseram, quando entraram na sala: “A professora Y vai gostar disso”. Aí ela disse que não deu pra continuar a aula, porque eles tiveram que ir lá na sala da primeira série onde eu estava e me chamaram a todo custo. E ao chegarem na sala aconteceu exatamente isso como está dito na poesia. Eles abriram a porta e todo mundo se assustou. Porque eles abriram a porta e gritaram “PIOLHO, PIOLHO, PIOLHO”. Então, depois os meus alunos (da primeira série) fizeram um texto exatamente como aconteceu. Acho que eu jamais faria isso sozinha!!! [...]

Claro que todos da minha primeira série quiseram ver o piolho, então eu disse que a gente podia ir lá na sala da segunda série e voltar. Então, dividimos em grupos, e fomos de cinco em cinco, com tempo de cinco a oito minutos pra cada grupo pra ver bem o tal piolho. Aí, quando todos eles chegaram (a minha turma toda da primeira série), depois de verem o piolho, o assunto foi tamanho...Aí eu disse: agora quem sabe a gente vai fazer um texto coletivo disso que aconteceu.

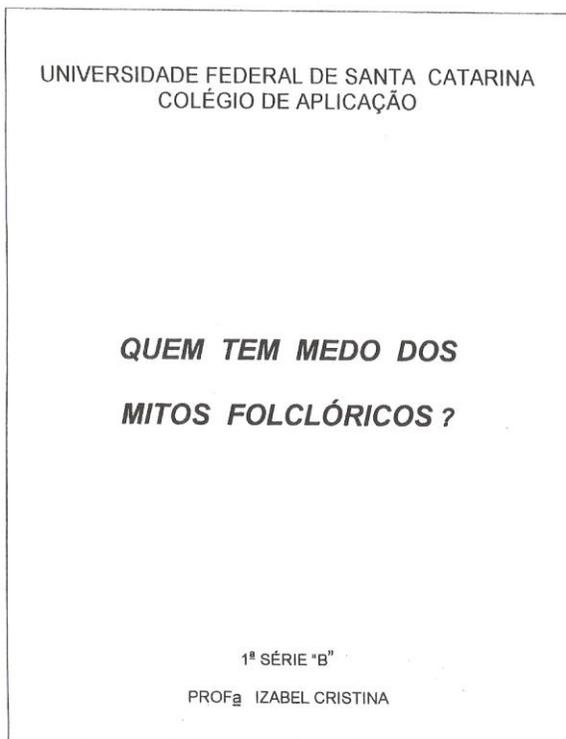
Porque a gente, quando a gente sai da sala de aula ou faz qualquer coisa, é sempre feito um registro. Não importa o tipo de texto. O que importa é que o texto é um registro. Só que esse registro, depois de tudo que aconteceu, saiu essa poesia. Estou te mostrando esse poema pra ver como a poesia é na sala de aula da primeira série, uma coisa natural. E se eu ficasse aqui falando e eles logo iam me ouvir e já iam fazer uma poesia. Para eles é natural, é super legal, é sensacional!

[...] Então, eu fui ao quadro de giz e eles foram dizendo, claro que num primeiro momento o texto não ficou assim. Isso aqui foi depois de ler e ir arrumando com eles nesse processo: tira essa palavra, coloca essa outra... E agora no final... bem, quem sabe pode ser...E nesse caso do poema do “piolho” foi assim: “Bem feito, seu piolho malvado...” porque para eles o piolho era malvado porque ele tava mordendo a cabeça de um amigo! Então, eles sabem explicar tudo o que acontece... Até na poesia. É incrível!

[...]E aqui, a cópia do texto. Aqui a cópia acaba tendo um sentido. Outro dever de casa foi a conversa com os familiares sobre o piolho. Então, no outro dia, na sala, cada um pôde falar da conversa que teve em casa. Sentamos no chão, fazendo uma grande roda, e aí cada um contava alguma coisa: “Ah! Professora, minha mãe disse que quando eu era pequeno eu tive muito piolho e tive que raspar a cabeça”. Outro: “Ah! Minha mãe disse que o piolho vem da sujeira e que passa pra fronha, que tem que lavar toda a roupa...”. Houve toda uma troca de informação de que todo mundo um dia já teve piolho: que a irmã, a tia, a mãe... Pronto, acabou aquele mito sobre o piolho, da vergonha em falar de piolho. Teve também um aluno que trouxe (que a mãe mandou) um sabonete pra passar na cabeça. Ele disse: “profe, olha, a mãe mandou pra mostrar pra ti. Que quem tiver piolho pode comprar esse sabonete ou esse shampoo”. Aí, eu já aproveitei e perguntei pra eles: Como é que é o nome do shampoo? Alguns já conheciam. Assim, eu passei o shampoo de mão em mão e depois escrevi na lousa pra que todos também registrassem a seguinte frase: Se você tiver piolho, use o shampoo tal ou o sabonete tal. Aí todo mundo copiou. Quem teve essa idéia de trazer um material que acabasse com os piolhos foi um aluno e sua mãe. Não foi minha a idéia de trazer tal coisa. E eu adorei a idéia, porque eu não queria que partisse de mim. Então, a partir do momento que meus alunos começaram a ter piolho todo mundo usava esse shampoo e sabonete que não foi dito por mim, foi dito por um aluno. Isso é tão simples! Entendeste a estratégia? (ENTREVISTA PROFESSORA Y, 2004)

## ANEXO F

## 1. Ilustração do livro produzido por uma das crianças.



Guilherme

Este texto foi criado coletivamente pelos alunos da 1ª série B e transformado em história, sobre a orientação da professora Izabel Cristina Vieira de Oliveira.

Letícia Ray Eric  
Marlon Camilla  
Nicole Lucas Igor Sophia  
Grazielly Mariana R.  
Mariana S. Gabriel Mathew  
Thayna Joyce Guilherme  
Pedro  
Brendo Heloisa  
Andre Henrique Diana Jan  
Cristian  
Kamille Erik  
Isabela

Muito, muito antigamente, alguns adultos assustavam as crianças com mitos folclóricos.

Eles assustavam as crianças para que elas obedecessem suas ordens e para impor respeito.

Para isso, eles diziam que se elas não obedecessem ia aparecer o bicho-papão, o diabo, o homem-do-saco, a bruxa malvada, a mula-sem-cabeça, o boi-da-cara-preta, o boitatá, o fantasma, o capador, os ciganos, a caveirinha, as almas do outro mundo (mortos), os vampiros e o lobisomem.

Os adultos diziam . . .

?

2

que o *bicho-papão* ia pegar as crianças para comer;



3

que o *diabo* era um espírito mal. Ele pegava as crianças que falassem palavrões;



4

que o *homem-do-saco* pegava as crianças que não obedecessem seus pais;



5

que a *bruxa malvada* pegava as criancinhas, colocava no caldeirão e comia ou transformava as criancinhas em sapos ou cobras;



6

que a *mula-sem-cabeça* era uma mulher que à noite se transformava em mula e soltava fogo pelas narinas, assustando todo mundo;



7

que o **boi-da-cara-preta** era a canção cantada para assustar as criancinhas que não queriam dormir;



8

que o **boitatá** era uma cobra normal e à noite ela se transformava em uma cobra de fogo para proteger a natureza;



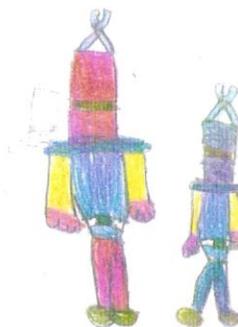
9

que os **fantasmas** moravam em casas velhas, castelos mal assombrados e apareciam à noite para assustar as pessoas;



10

que o **capador** era o homem que capava os animais nos sítios ou fazendas e alguns adultos assustavam os meninos, dizendo que ele ia capá-los;



11

que os **ciganos** eram pessoas que viviam em barracas, sempre viajando e os adultos diziam que eles roubavam crianças e rogavam pragas;



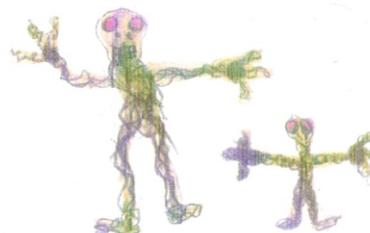
12

que as **almas do outro mundo** eram usadas para assustar as crianças que não queriam levantar cedo. Diziam que eles iriam puxar o pé dos dorminhocos;



14

que a **caveirinha** que é o esqueleto, era usada para assustar as crianças na hora de dormir;



13

que o **vampiro** era um homem mas que depois da meia noite se transformava em vampiro e vinha chupar o sangue no pescoço das pessoas e a pessoa mordida virava vampiro também;



15

que o *lobisomem* era um homem que nas noites de lua cheia se transformava em metade homem e metade lobo, que assustava as pessoas nas ruas;



16

Depois de pesquisarmos e discutirmos muito, chegamos a conclusão que esses mitos folclóricos não existem. São lendas que foram criadas pelos adultos para fazer as crianças obedecerem, através do susto e do medo.

**FIM !**

Este livro foi ilustrado por :

Guilherme Soares Guths

17

## ANEXO F

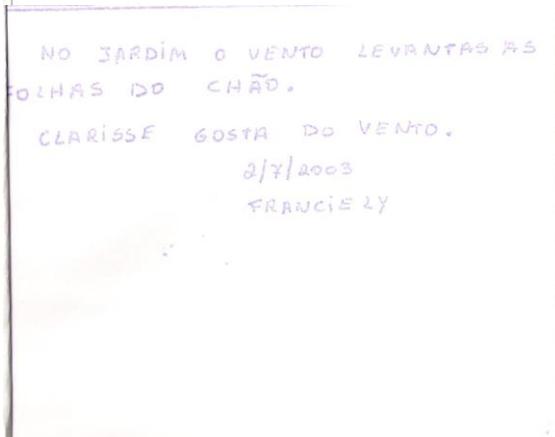
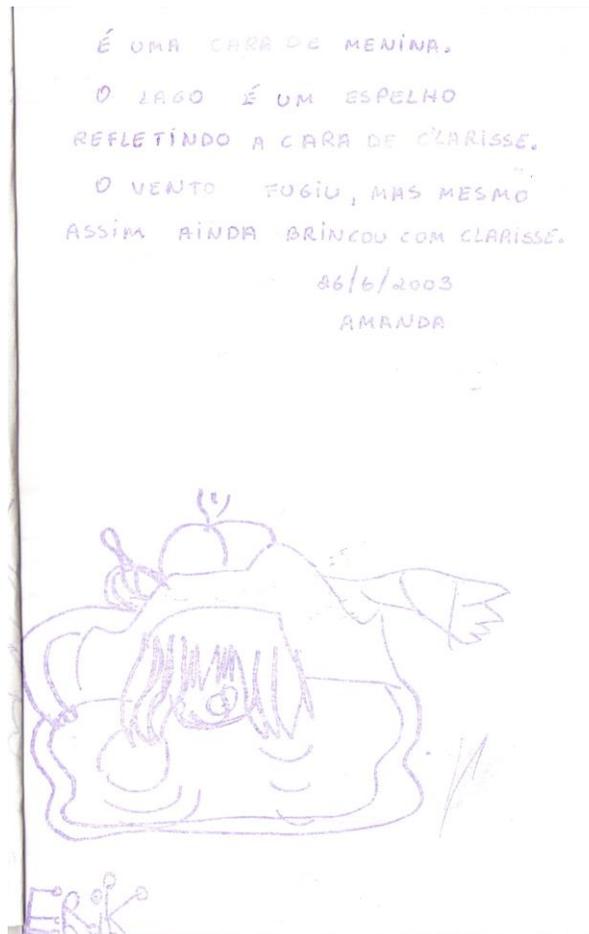
## 2. Imagens da Campanha intitulada “O amor é a melhor Herança” (RBS)





O AMOR É A MELHOR HERANÇA.  
CUIDE DAS CRIANÇAS.

## ANEXO G - Exemplar de um dos livros da coleção Troca-Troca.



A MENINA CAIU NO RIO.  
 O VESTIDO DA MENINA VOOU.  
 A MENINA FICOU DE CABEÇA PARA  
 BAIXO.  
 A MENINA FOI PASSEAR.  
 6/8/2003

ANA CRISTINA E CAMILA



Ana cristina e

A MENINA ESTAVA PASSEANDO.  
 A MENINA ESTAVA PASSEANDO COM  
 A SUA BONECA.  
 9/7/2003  
 ANA CRISTINA



ana cristina.

A MENINA ESTAVA NO VENTO.  
 A MENINA ESTAVA TÃO ALEGRE NO  
 VENTO.  
 A MENINA ESTAVA PASSEANDO NO  
 VENTO.  
 A MENINA GOSTA DO VENTO.  
 13/8/2003  
 GABRIEL



GABRIEL

ANEXO H – Narrativas produzidas pelas crianças.

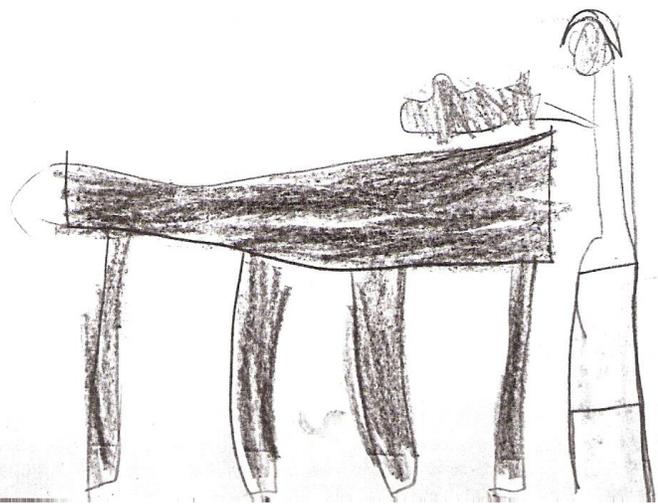


NOME AMANDA  
 PELA TERCEIRA VEZ O NEMO VEIO NA MINHA CASA DIA: 25/05/2004  
 LOGO QUE CHEGAMOS EM CASA MOSTREI PARA MINHA  
 MÃE QUE ELE ESTAVA COMO OLHO MACHUCADO  
 FIZ OS DEVERES ASSISTIMOS TV E FOMOS DORMIR  
 PELA MANHÃ BRINCAMOS NO SOL, HOJE AMANHÃ EU UM  
 LINDO DIA DEPOIS DO ALMOÇO VOLTAMOS PARA ESCOLA



nome: Estrela (cria. 3/10/04)

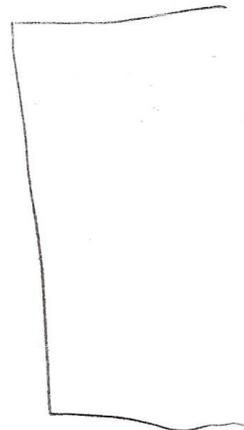
O nome veio para minha casa depois  
um acidente, e obra de um. Depois foi  
para o hospital, que era a obra da minha  
vovó. Fiquei preocupada, mas não deu  
muito ele chegou. Ela colocou o olho dele em  
sua frente. Ele tem que ficar de repouso.  
Hoje quando o médico veio com ele estava,  
tive uma surpresa, ele já estava me esperan-  
do para brincar.



b  
 NOME: JULIA DIA: 14/04/04  
 O NEMO ASTIU A AULA DE BALET  
 DAI GANHOU UM BALAO, FOI PRA CASA,  
 BRIMCOU DE AULINHA DAI EU TIREI ELE DA  
 SACOLA ELE DURMIU NO SOFA PORQUE  
 ELE TINHA QUE ACORDAR Cedo, PARA  
 NO BARRAL COM AR ISTORIAS NA FEIRA  
 DE LIVROS DA CUCA-PRESCA



NOME RONY  
CHEGUEI EN CASA E  
CONTEI UMA HISTORIA O  
NOME DA ESTORIA E JOAO  
SEM ME DO E DEPOIS FUI  
TOMAR BANHA E O NE MO FO  
DORMIR COM MIGO



NOME: GEILSA

DATA: 28/1/2000

É A SEGUNDA VEZ QUE EU TRAGO O NEMO  
 PARA MINHA CASA EU ASISTI  
 TV SONEMO-MEFAIADOU A FAZEA  
 OS DEVERES DAÍ EU CONHESTOR  
 PAPABA O NEMO COMEU COMIGO EU DE  
 BANHO NELE E DEDEMI NINHAELE  
 LANÇOU COMIGO EU  
 TOBI JUNTO COM  
 ELE



NOME: GILSA Santos

DIA: 15/6/20

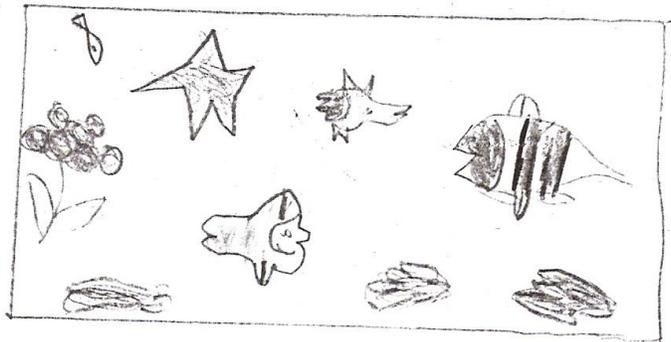
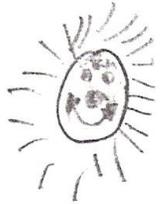
É a segunda  
 vez que é hemor  
 na minha casa  
 eu deixo no hemor  
 há camadas  
 tomei café da  
 manhã com o hemor  
 Eu estudei com o hemor  
 li com de estória  
 O nome do livro comigo



NOME: RONY

DATA: 17/6/2004

P. PELA SEGUNDA VEZ O NEMO VEIO NA MINHA -  
 CASA EU CONTEI UMA HISTORIA ONOMAC DA HISTORIA  
 E O PIQUE NIQUE O BALAO DO RATO E NOS -  
 FISEMOS OS DEVERES JUNTOS E VIMOS TV  
 E DEPOIS DOR MIMOS NA MINHA CAMA NOVA



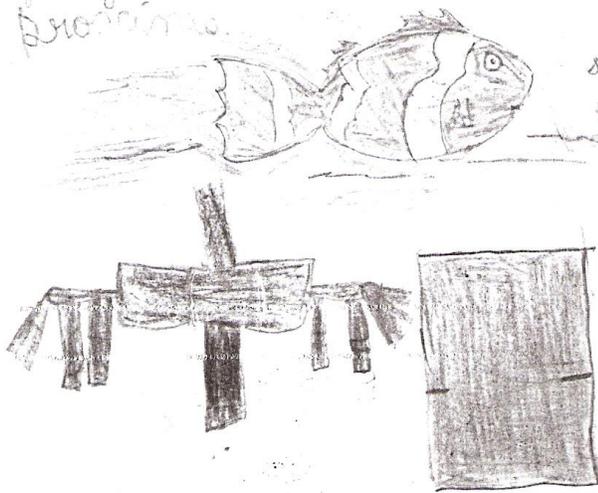
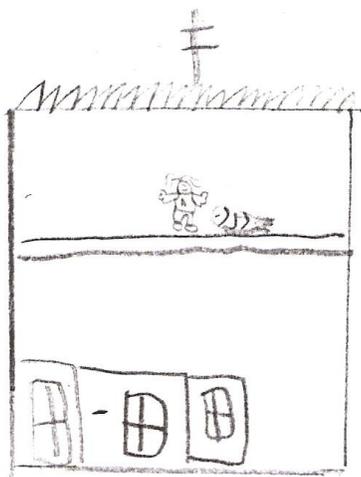
a aquaria do nemo

NOME: Dalina

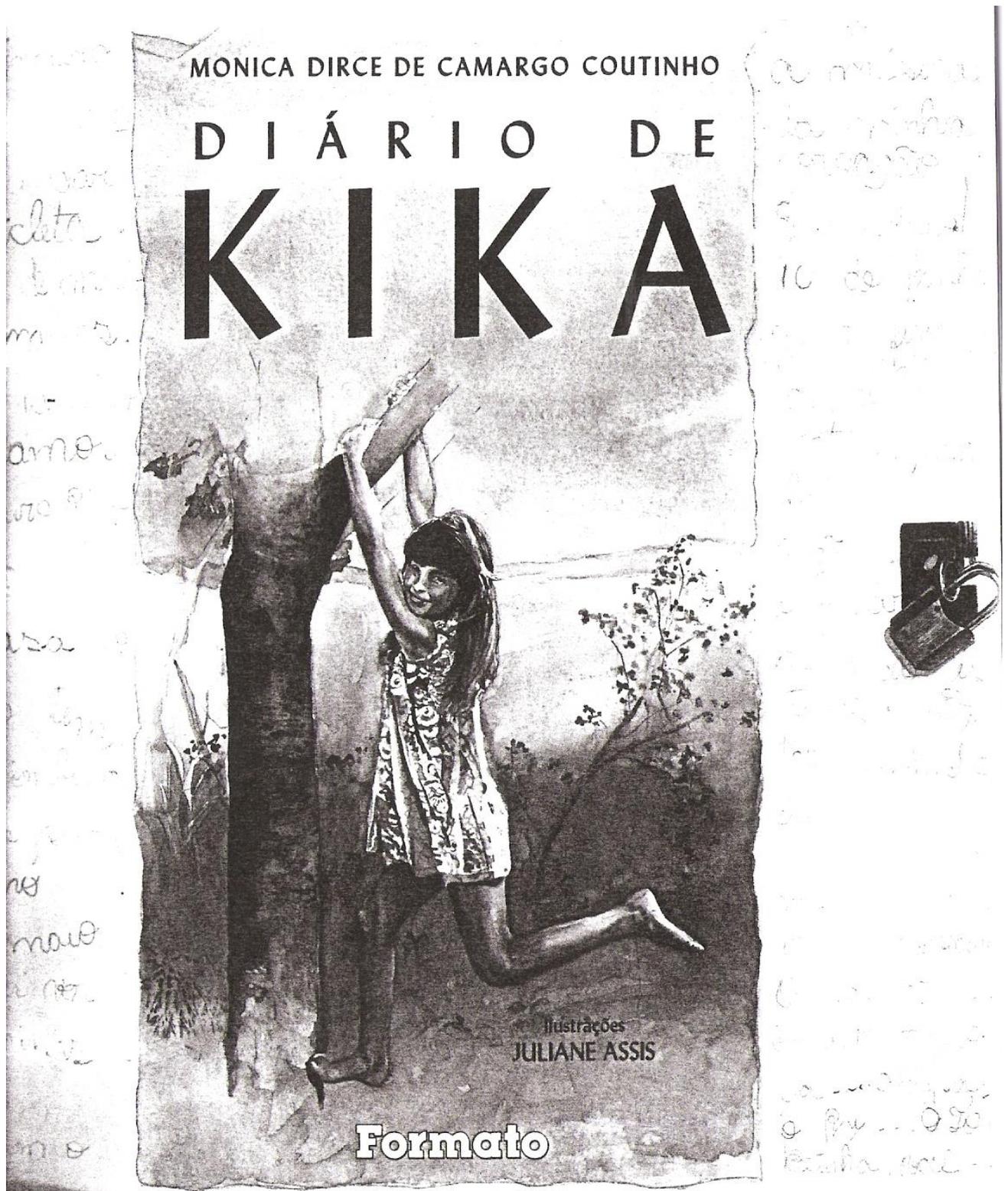
DIA: 19/5/2004

hoje terça-feira o Nemo veio para a minha casa pela segunda vez que ele chegou em casa a minha mãe perguntou o que tinha na sacola e eu respondi que o Nemo só que desta vez eu não coloquei na minha mão com ele na sacola e mostrei o parque que tem na frente da minha casa agora tem um pequenino de dentro e depois de mais.

Dia 19.5.2004 Eu e o Nemo fomos muito bem acordados escovamos os dentes tomamos café e fomos ao trabalho e depois da nossa história depois fomos ver desenhos agora vamos tomar banho e ir para umas coisas a escola gostei muito da companhia de nemo até a próxima.



ANEXO I — Trecho do Diário de Kika



### *31 de janeiro*

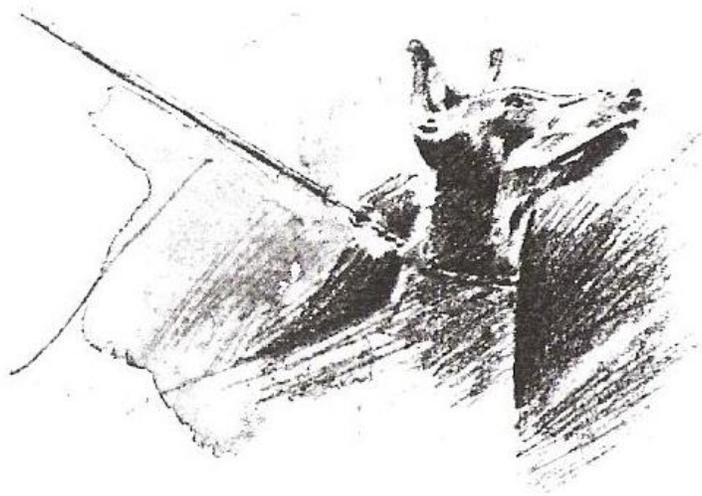
Estou com o braço doendo de ficar carregando aquela panela cheia de mangas pela rua. Mariana também carregou uma. Só que ela é muito esperta e vendeu as dela primeiro. Mas é boazinha também, pois me ajudou a carregar a minha um pouquinho. Quando vendemos tudo, ela quis dividir o dinheiro comigo. Mas não vou ficar com esse dinheiro. Vou entregar pra minha tia. Eles não são ricos. O único irmão é o Rodrigo, e ele não ganha dinheiro como meus irmãos. Mariana não tem muita roupa, nem bicicleta. Bicicleta também não tenho, mas o papai e o Rafa prometeram me dar uma no Natal, se eu não tornar a perder média em Matemática.

O Rodrigo tem 13 anos e trabalha no armazém da esquina. Ele é muito bonito e deve ter muitas namoradas. Ontem ele estava me olhando de longe. Olhei também. Depois deu tchau e saiu correndo para o trabalho.

## *Mesmo dia, mais tarde*

Fomos buscar as goiabas. Pulamos o muro do vizinho. Fiquei com muito medo do cachorro. Ele estava preso, mas latia muito. O muro é colado no pé de goiaba. Fiquei arrancando as goiabas e jogando para a gulosa da Mariana, que comia quantas podia. Então tive um idéia que não foi nada boa. Comecei a arrancar as goiabas e pôr dentro da calcinha. Muitas, até ela ficar cheia. Depois resolvi comer uma no pé. Foi quando ouvi um barulho. Fiquei com muito medo e pulei do pé para o muro sem o menor cuidado. Além de arrancar os joelhos, amassei todas as goiabas dentro da calcinha. Fiquei toda lambuzada. Droga! Que nojo!

Ouvi alguém rindo. Não era a Mariana. Ela havia corrido quando ouviu o barulho. Olhei para ver quem era. Era um rapaz sorridente. Perguntou se eu queria mais goiaba. Perguntei se não estava com raiva de mim por ter roubado algumas. Respondeu que não e disse que quando eu quisesse era só pedir. Agradei e fui embora depressa. Lembrei que o papai não gosta que eu converse com estranhos.





### *1º de fevereiro*

A Mariana contou pro Rodrigo que coloquei goiabas na calcinha e ele ficou zombando de mim. Colocou água num copo, pegou um pedaço de tomate e ficou perguntando: “Quem quer goiaba com xixi?” Eu disse para a Mariana que ela é uma fingida. Não quero mais ficar aqui. Quero ir embora e não tem ninguém para me levar. O Rodrigo só parou de me encher quando comecei a chorar. Ficou com medo de apanhar e quis me adular. Ficou só perguntando o que mais gosto de escrever. Disse que não é da conta dele, e não é mesmo. Só sei que vou dar um jeito de ir embora. Vou dar um jeito de mandar uma carta pro papai.

Boa-noite.

