

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

IRAMAIA CUANI

**LITERATURA FANTÁSTICA E AFETIVIDADE:
(RE) SIGNIFICANDO A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE
AULA**

CAMPINAS

2007

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Iramaia Cuani

**Literatura fantástica e afetividade:
(re) significando a prática de leitura em sala de aula**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para o curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação – UNICAMP, sob orientação
da Prof^a Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka
e Prof^a Lavínia Lopes Salomão Magiolino (co-orientadora).

**Campinas
2007**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

F859n Cuani, Iramaia.
Literatura fantástica e afetividade : (re)significando a prática de leitura em sala de aula / Iramaia Cuani. -- Campinas, SP : [s.n], 2007.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1.Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Wallon, Henri, 1879-1962. 3. Emoções. 4. Imaginação. 5. Literatura. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. título.

07-637-BFE

Campinas, dezembro de 2007.

Prof^a Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Prof^a Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Prof^o Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

*Dedico este trabalho às “minhas”
(primeiras) crianças, que ao longo do ano
ouviram (e contaram!) inúmeras histórias
permeadas por afetos, para que possam
continuar (re)significando o mundo por
meio da imaginação.*

AGRADECIMENTOS...

A Deus, em Quem busquei forças quando não agüentava mais...

Aos meus pais, Admir e Zelinda, por terem lutado comigo...

Ao meu irmão, Rodrigo, pelo auxílio técnico em informática...

Ao André, amor da minha vida, por todas as vezes que estive do meu lado compartilhando tantos momentos especiais...

Às “minhas” (primeiras) crianças, por tantas descobertas...

À professora Ana Luiza, pelos conhecimentos compartilhados e pelas inúmeras “provocações”...

À Lavínia, com quem compartilhei as discussões deste trabalho e pelas horas, até impróprias, em que atendeu às minhas ligações...

Ao professor Guilherme, pelas alegrias de um trabalho reconhecido...

Às minhas colegas de curso, que contribuíram com inúmeras teorias, com quem dividi inúmeras lágrimas e sorrisos...

E a todos aqueles que durante esses quatro anos cruzaram o meu caminho contribuindo para a constituição da minha história.

*“O que é ler? (...) Compreender, julgar, reter (...)
Um livro deixa traços, impressões, que, por sua
vez, servirão de ponto de partida para novas
curiosidades (...) E o livro é estímulo incessante.”*
Hélène Gratiot-Alphandéry

RESUMO

Questões como emoção e imaginação ainda não são suficientemente discutidas dentro do contexto acadêmico, havendo uma certa prioridade das discussões referentes aos aspectos cognitivos no que diz respeito aos processos de desenvolvimento humano, o que nos leva a uma valorização da razão em detrimento de um processo de desenvolvimento global que considere e valorize o Homem como um todo, ou seja, a partir das relações existentes entre os aspectos afetivo, motor, social e cognitivo dos sujeitos.

Assim, o presente trabalho traz uma discussão referente à literatura fantástica e ao imaginário como fatores carregados de significados, permeados por sentimentos, afetos e emoção, construídos socialmente e que contribuiriam para um desenvolvimento integral da criança quando se assume uma visão social do processo de (re)criação humana.

Nesse sentido, fez-se objetivo deste trabalho investigar e analisar situações cotidianas de uma sala de aula da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo, composta por 18 crianças de 4 anos, tematizando as relações entre desenvolvimento humano, literatura fantástica, imaginário, relações afetivas e emoção, buscando contribuir para as discussões referentes aos processos de ensino/aprendizagem relacionados ao contexto escolar de educação infantil. O estudo é embasado teoricamente na perspectiva Histórico Cultural, de Vigotski e Wallon, além de trazer algumas discussões feitas por Jacqueline Held (1980) em seu livro *O imaginário no poder – as crianças e a literatura fantástica*.

As análises do material empírico recortado apontam para a que se afirme que o trabalho com a literatura fantástica, além de envolver questões referentes à esfera da motivação, a qual inclui necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção, proporciona à criança inúmeras possibilidades de (re)significar suas emoções e conhecimentos acerca de si e do mundo que a rodeia, interferindo e até mesmo constituindo sua atividade reflexiva. Atividade esta que se desenvolve não só por meio de aspectos cognitivos, mas afetivos, os quais redimensionam tal atividade.

Proporcionar à criança o contato com a literatura fantástica vai além de simples decodificação da linguagem escrita, envolvendo aspectos de criação por parte da criança, que vai estabelecendo inúmeras relações, (re)significando, (re)reconstruindo, e (re)criando a si e o mundo que a cerca.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ERA UMA VEZ... ..	4
3. REFLEXÃO METODOLÓGICA.....	9
4. DISCUSSÃO TEÓRICA.....	16
4.1. Contextualizando a literatura.....	16
4.2. Literatura fantástica: irreabilidade?.....	18
4.3. Imaginação, realidade e emoção: processo de criação.....	24
4.4. Falando de emoção... afetividade... linguagem... pensamento...: alguns dos aspectos do desenvolvimento humano.....	29
5. DESCREVENDO E ANALISANDO ALGUNS EPISÓDIOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA.....	37
5.1. <i>Os três porquinhos</i> : o brincar como forma de (re)significar emoções.....	38
5.2. <i>Bruxa, Bruxa, venha à minha festa</i> : maneiras diferentes de contar a mesma história: construção de significados diferentes.....	42
5.3. <i>Se você vir uma baleia</i> : lidando com um certo medo.....	46
5.4. <i>Aladim</i> : pedindo coisas bem reais e atendendo um pedido através da palavra.....	50
5.5. <i>Vacas não voam</i>	52
5.5.1. <i>Resolvendo alguns problemas bem reais</i>	55
5.5.2. <i>Um choro que não é de dor</i>	56
5.5.3. <i>Compreendendo a realidade através da imaginação</i>	57
5.5.4. <i>“É de mentira, mas é melhor tomar cuidado!”</i>	58
5.6. <i>Bule de café</i> : incentivando o desenvolvimento de “crianças criativas”	59
5.7. <i>A velhinha que dava nome às coisas</i> : possibilitando novas relações sociais.....	62
CONCLUSÃO.....	67
BIBLIOGRAFIA.....	71

1. INTRODUÇÃO

Questões como afetividade e emoção vêm crescentemente ganhando espaço no contexto das discussões acadêmicas. Mesmo assim, ainda há uma certa prioridade no que diz respeito às reflexões referentes aos aspectos cognitivos quando se considera o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, há uma valorização dos aspectos voltados para o desenvolvimento da razão no ser humano em detrimento de um processo de desenvolvimento global que considere e valorize o Homem como um todo, ou seja, a partir das relações existentes entre os aspectos afetivo, motor, social e cognitivo dos sujeitos.

É possível que esse fato esteja ligado à maneira ocidental de conceber a razão e a emoção de forma dualizada. E não se trata apenas de um processo de dualidades, mas de predominância, valorização da razão, considerando a emoção como fator desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano (Leite, 2006).

Atuando como professora efetiva em uma sala de aula com crianças de 4 anos, na rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, tenho notado uma certa preocupação no que diz respeito aos aspectos cognitivos durante as discussões que acontecem nos períodos de reuniões entre professores.

Nesse sentido, as questões que têm se mostrado relevante durante tais reuniões são referentes ao fato de as crianças já terem ou não aprendido algo e o que o professor pode fazer para que as crianças se desenvolvam no que diz respeito aos aspectos cognitivos. E nesse contexto, questões como emoção e afetividade não têm sido consideradas como parte do processo de desenvolvimento cognitivo, o que faz com que os assuntos sejam discutidos de maneira desvinculada.

Embora questões como afetividade e emoções sejam discutidas sem apresentar relações com os aspectos cognitivos, como foi colocado acima, tenho observado em sala de aula uma certa relação entre os aspectos afetivo e cognitivo. Há o desejo e a aversão em se relacionar com um determinado objeto do conhecimento, há demonstrações de espanto diante de descobertas, há choros e expressões de satisfação diante de determinadas atividades. Então, como falar somente em aspectos cognitivos, considerados de maneira desvinculada em relação aos aspectos afetivos?

Em relação às expressões de espanto, de medo, de alegria, aos choros, aos gritos, gargalhadas, venho observando em meu campo de atuação, minha sala de aula, a presença de tais situações durante a prática de contar e ouvir histórias, a qual venho desenvolvendo com as crianças. Tal prática tem acontecido através do momento que denominei como “Hora da História”.

Tenho observado o gosto que elas têm demonstrado pela literatura infantil, e mais especificamente, por uma literatura que apresenta situações em que animais falam, em que há seres que assustam outros, em que os fatos são narrados a partir de uma lógica diferente da que existe nas relações sociais cotidianas. Além disso, tenho notado que esse trabalho com o imaginário, possibilitado pelos momentos da “Hora da História”, vem contribuindo para que as crianças construam e reconstruam conhecimentos acerca de si e do mundo a partir de um momento que lhes atrai, que lhes afeta de alguma forma, o que faz com que peçam insistentemente pela “Hora da História”.

Portanto, este trabalho tem por objetivo investigar e analisar situações cotidianas de uma sala de aula composta por 18 crianças (9 meninos e 9 meninas) de 4 anos, sendo que nesta sala atuo como professora efetiva. Será dado enfoque

às situações referentes à “Hora da História” e a outras que apresentem relações com tal momento, tematizando as relações entre desenvolvimento humano, literatura, imaginário, relações afetivas e emoção.

O presente estudo apresenta como embasamento teórico a perspectiva Histórico Cultural, de Vigotski e Wallon, além de trazer algumas discussões feitas por Jacqueline Held (1980) em seu livro *O imaginário no poder – as crianças e a literatura fantástica*.

Este trabalho se justifica pela importância de se redimensionar a prática de leitura em sala de aula e, mais especificamente, de ouvir e contar histórias, considerando o desenvolvimento humano de forma integral, ou seja, a partir de aspectos não só cognitivos, mas também sócio-afetivos. Como a afetividade, a emoção, a imaginação vão permeando os momentos de contar e ouvir histórias? Isso acontece? Como se interpreta a questão do funcionamento do imaginário? Como essas questões se relacionam com o desenvolvimento humano de forma integral? Há relações?

2. ERA UMA VEZ...

Assim como as histórias contadas para meus alunos, também tomei a liberdade de contar a minha iniciando-a da mesma forma: “Era uma vez...”

... Uma professora que ainda não tinha se formado no curso de Pedagogia, mas que por já ter concluído o curso de Magistério, podia começar a dar aulas. Ela prestou concurso público para atuar na educação infantil, foi aprovada e quando se deu conta estava diante de crianças pequenas, sem saber muito o que fazer.

Alguns choravam querendo a mãe, outros nem demonstravam se preocupar com a minha presença ou com a falta da família. Estes queriam mesmo mexer em tudo: abrir as caixas que estavam na sala, pegar brinquedos, desenhar na lousa, brincar atrás da estante de livros que, por ser da altura deles e não tão pesada, era fácil de ser movida.

Mas algo chamou a atenção da professora naquela hora: as crianças não moviam a estante para brincar de casinha, como estava esperando ao ver a estante sendo arrastada. As crianças pegavam livros e se sentavam atrás da estante para folheá-los. E o número de crianças atrás da estante para ver livros foi crescendo...crescendo...crescendo....

Então, a professora, ainda inexperiente, sem saber o que fazer diante dos choros, gritos, correrias, mesas (e estante!) sendo arrastadas, pensou nas discussões feitas durante as suas aulas na faculdade sobre ler histórias para as crianças. E disse:

– Pessoal, “Hora da História”!

E ela foi correndo para perto da estante de livros, achando que a sua atitude de correr chamaria a atenção das crianças e as incentivaria a fazer a mesma coisa. A maioria, que já estava próximo da estante, permaneceu ali. Os que estavam

espalhados pela sala com brinquedos foram para próximo da estante. Mas não pense que deixaram para trás os brinquedos: levaram tudo junto! Os que estavam chorando correram para perto da estante também, mas porque estavam “grudados” com a professora e não queriam ficar sozinhos no outro canto da sala.

A história, escolhida por um menino, começou a ser contada pela professora. Era sobre animais da fazenda, que estavam com fome e não encontravam o dono para lhes dar alimento. E diante de cavalos, porcos, vacas e tanto outros animais que conversavam entre si tentando encontrar o dono, os brinquedos foram ficando no chão, os que choravam foram se acalmado, de sentadas as crianças foram se ajoelhando, e não havia mais só a professora falando: algumas crianças queriam fazer suas sugestões de onde o dono poderia estar.

Sugestões trágicas, que faziam chorar aquelas que já tinham se acalmado, sugestões engraçadas que provocavam gargalhadas, sugestões seguidas de pulos como se estivessem interpretando a personagem do dono da fazenda...

E depois da leitura desse livro aconteceu a de outro... e a de outro... e a de outro... E continuamos a contar inúmeras histórias...

E venho percebendo a cada história que não se trata de simples transmissão e assimilação de fatos através da narração. Há expressões de medo, de alegria, de espanto, olhos arregalados, socos no ar, gritos, mãos à boca, gargalhadas que parecem perder o motivo que a provocou e continuar contagiando. Emoções, sentimentos, afetos que vão sendo desenvolvidos, e significados referentes ao mundo e a si mesmos que vão sendo (re)construídos.

Em meu espaço de trabalho, escola onde atuo, durante as reuniões realizadas entre coordenação e professores, a questão da afetividade até começa a ser discutida, mas de maneira muito superficial, sem um caráter mais rigoroso e

desvinculada dos aspectos cognitivos do desenvolvimento humano. A impressão que dá durante as discussões com muitos professores é que a afetividade se resume a “dar carinho para nossas crianças”. Dessa maneira “elas ficarão felizes e satisfeitas com a escola”.

Afetividade se resume a isso, a um gesto físico no sentido de fazer com que a criança se sinta satisfeita no espaço onde está? E qual a relação dos aspectos afetivos com a (re)construção dos inúmeros significados que a criança vai estabelecendo?

O conceito de afetividade, mesmo que de forma muito superficial (para não dizer ingênua!), vem sendo discutida nas reuniões pedagógicas onde atuo como professora. Mas quanto à questão das emoções? Quando são colocadas em pauta são vistas como um fator negativo em sala de aula, que deve ser controlado para que não atrapalhe no processo de desenvolvimento da criança. Então, a afetividade é vista como um fator positivo e as emoções como fator negativo.

Já em relação ao que venho escutando sobre a prática de contar histórias para crianças pequenas desde minha atuação em sala de aula como estagiária e agora como professora que participa das reuniões pedagógicas, destaco as seguintes falas, as quais fazem-me refletir sobre algumas relações entre tal prática e as idéias que parecem estar sendo construídas a respeito do conceito de afetividade e de emoções:

“Minhas crianças até gostam de ouvir histórias, mas elas gostam tanto das histórias, ficam tão agitadas, que não conseguem parar quietas para ouvir. Começam a falar junto e querem contar as histórias delas.” “Eles não querem saber de nada, gostam mesmo é de ficar ‘viajando!’”. “Isso não existe, menino!”.

“Acorda!”. “A gente leu essa história, mas todo mundo sabe que é ‘de mentirinha’, né?”.

Também ouvi de uma professora que o receio dela em contar histórias de “literatura por prazer” era o fato de seus alunos ficarem falando por muito tempo após a leitura coisas que não existiam. Ela tinha medo de que seus alunos não “acordassem” para a realidade.

Em relação à fala da professora referente à agitação das crianças, tenho notado nos momentos da “Hora da História”, que as crianças querem fazer comentários sobre as personagens, contar sobre situações que já ocorreram com elas, as quais foram lembradas no momento da leitura. Acontecem gargalhadas contagiadas, choros de medo de alguma personagem. Seriam essas as manifestações às que a professora se referiu como “agitação”?

Como tais manifestações podem ser interpretadas? São manifestações de indisciplina? Ou essa “agitação” faria parte do desenvolvimento mesmo das crianças? Que relações essas crianças estão desenvolvendo durante os momentos de ouvir e contar histórias que estão fazendo com que elas fiquem “agitadas” durante a leitura e dizendo “coisas que não existem” após o momento em questão? Será que elas realmente não sabem que tais “coisas” não existem?

Venho percebendo também durante as reuniões pedagógicas que a questão da imaginação é pouco discutida e quando surge fica claro um certo teor de preocupação, um certo medo de que a criança não tenha noções do que é real e do que é fantasia. Por que tanto medo da imaginação das crianças? Seria um medo de que elas ficassem “presas” a esse mundo de fantasias e não “acordassem” para a realidade? A fantasia, a imaginação não teria relação com a realidade? É errado “gostar de imaginar”? Por quê? Em que situação? Para quem?

É por conta do que venho observando em minha sala de aula e a partir do que venho escutando de professores a respeito da prática de contar histórias para crianças pequenas, histórias estas que envolvem lógicas de vivências ou seres fantásticos, que me proponho a investigar e analisar a questão da literatura e o processo imaginário e como a afetividade e as emoções vão permeando tal questão.

3. REFLEXÃO METODOLÓGICA

Discutir a metodologia de uma dada pesquisa é discutir, ao mesmo tempo, a construção do problema da pesquisa e seu referencial teórico. Dependendo das discussões referentes à problematização do tema de pesquisa, juntamente com seus objetivos e perspectivas teóricas, as questões de caráter metodológico vão se configurando de maneira à viabilizar (ou não!) os caminhos delineados ao longo do processo de construção de toda a problemática referente ao que se pretende estudar.

Segundo Vigotski (2003), “a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento (...). Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.” (p. 86)

Diante da problemática que eu escolhi para ser estudada através deste trabalho, enfatizo um processo de discussão e de análise referente a um determinado espaço, sala de aula onde atuo como professora, tendo como pressuposto teórico os estudos Histórico Culturais, de Vigotski e Wallon.

Determinado o espaço a ser observado, pretendo estudar a questão do imaginário infantil no contexto da literatura que envolve situações ou seres fantásticos e como a afetividade e as emoções permeiam tal questão. Nesse caso, o ser humano passa a ser considerado de forma integral no que diz respeito aos aspectos do seu desenvolvimento, não considerado apenas a partir de seus aspectos cognitivos, mas também afetivos.

Portanto, faz-se coerente estudar os sujeitos no contexto de suas vivências cotidianas em sala de aula, em seus espaços rotineiros de desenvolvimento de

relações sociais, discutindo tal problemática a partir de uma visão processual dos fatos.

Nesse sentido, estudar os sujeitos em seus processos de relações é estudá-los em um contexto histórico-cultural, que está em constante movimento, construindo significados e, ao mesmo tempo, resignificando suas relações e vivências. Segundo Vigotski (2003), “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (p. 86). E nesse contexto, ainda acrescenta que “o comportamento só pode ser entendido como a história do comportamento.” (Blonsky, 1921 apud Vigotski, 2003, p. 86)

Assim como Vigotski, de acordo com a teoria Histórico-Cultural, Wallon também parte do pressuposto de que os estudos referentes aos seres humanos devem acontecer considerando os sujeitos em seus espaços de relações sociais, ou seja, de forma contextualizada. Wallon propõe o estudo da pessoa completa, pois considera o homem a partir de uma visão integral de sua formação, colocando em estreita relação fatores de natureza orgânica e social.

“Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser ‘geneticamente social’, como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio.” (Galvão, 2002, p. 32)

Partindo do pressuposto de que a educação é um processo de caráter multifacetado, penso que cada vez mais se faz necessário estudar as questões educacionais enfatizando a educação escolarizada em seu processo de fluidez para que se atente para seu caráter dinâmico. Nesse contexto, faz-se importante o fenômeno educacional inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. (Ludke e André, 1986)

Por conta de tais colocações feitas referentes às teorias de Vigotski e Wallon, que consideram o estudo dos sujeitos em seus contextos sociais, pretendo desenvolver o presente trabalho a partir de uma abordagem metodológica qualitativa de caráter etnográfico.

Os estudos de Bogdan e Biklen (1994), autores da etnografia contemporânea, contribuem no sentido de definir cinco características referentes à investigação qualitativa. As considerações dos referidos autores partem de pressupostos diferentes em relação aos estudos psicológicos de Vigotski e Wallon, mas se fazem coerentes com a proposta de estudo destes quando se considera a compreensão dos sujeitos em seus próprios ambientes, ou seja, de forma contextualizada.

Nem todos os estudos qualitativos patenteiam tais características de maneira fixa e integral. Mas não se trata aqui de uma questão de ser ou não uma investigação qualitativa, mas se trata sim de uma questão de grau.

As cinco principais características de tal investigação são:

- *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural.* Nesse caso o investigador constitui-se em instrumento principal. É o investigador que vai a campo e despende grande quantidade de tempo em escolas, bairros ou outros espaços quaisquer. “Os investigadores qualitativos assumem que o campo humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48).

- *A investigação qualitativa é descritiva.* A descrição funciona como método de recolhimento dos dados. Tais dados são em forma de palavras ou imagens e não de números. Por conta disso, a investigação qualitativa é considerada descritiva.

- *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados.* Nesse contexto, a pergunta que tem como palavra-chave o “como” passa a ser uma direção enfatizada em tal tipo de investigação.

- *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* As teorias sobre os objetos de estudos vão sendo construídas no processo de agrupamento e compreensão dos dados. É o que se designa por “teoria fundamentada” (Glaser e Strauss, 1967 apud Bogdan e Biklen, 1994, p.50). Até as questões mais importantes vão sendo formuladas no decorrer do processo de recolhimento dos dados, pois “não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p.50). Nesse sentido, objeto e método se constituem.

- *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Nesse contexto, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por *perspectivas participantes*: o que os investigados sentem e pensam sobre suas vidas, suas experiências, quais são suas expectativas, enfim, que significados são atribuídos a esses itens por parte dos investigados. Dessa forma, “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informado, (...) dado este não ser abordado por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan e Biklen, 1994, p.51).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa segundo os autores em questão envolve, de maneira geral, a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do observador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o

produto e se preocupa em relatar também a perspectiva dos participantes. (Ludke e André, 1986)

Ainda em relação ao tipo de pesquisa que me proponho a realizar em relação à temática do presente trabalho, André (2005) faz algumas considerações a respeito da pesquisa qualitativa de caráter etnográfico no sentido de apontar suas características e a sua vinculação com a educação.

Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Trata-se de um tipo de pesquisa realizado pelos antropólogos. E se o foco de interesse destes é a descrição da cultura de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é referente ao processo educativo.

“(...)o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola” (Wolcott, 1975 apud Ludke e André, 1986, p. 14).

De forma coerente ao que já foi colocado em relação à pesquisa de caráter etnográfico, Ludke e André (1986), referindo-se a Wilson (1977), colocam que a pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano:

- Parte-se do pressuposto de que o comportamento humano é influenciado de maneira significativa pelo contexto em que se situa, que faz com que o fenômeno necessite ser entendido sendo estudado em sua totalidade;

- Parte-se de uma hipótese qualitativo-fenomenológica, que considera a impossibilidade de se compreender o comportamento humano sem considerar o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. “De acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos

comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter sua visão objetiva do fenômeno” (p.15). Nesse sentido, o pesquisador precisa se colocar numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano, pois ele tem que exercer ao mesmo tempo o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador.

Além disso, o observador se defronta com a difícil tarefa de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente, tarefa esta explicitada nas palavras de Ludke e André (1986):

“Essa tarefa exigirá certamente que ele possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la.” (p.17)

E se se considera que os sujeitos vão se constituindo na e por meio das relações que vão sendo estabelecidas entre si, considero que a participação do observador no campo de estudos gera uma outra realidade particular se comparada à ausência desse ser social no espaço delimitado. Trata-se da presença de um ser social, que interfere no processo de constituição das relações, a qual é carregada de significados produzidos socialmente por tais sujeitos envolvidos.

É nesse sentido que o papel de um observador que desenvolve uma pesquisa de cunho etnográfico se torna minucioso, para que não se perca a rigorosidade do trabalho, para que se garanta o distanciamento necessário e um processo objetivo de investigação e análise, o que não significa ser um processo neutro, ou seja, livre de fatores subjetivos.

E para finalizar este capítulo, a partir de todas as considerações já feitas, assumo uma abordagem qualitativa de investigação de caráter etnográfico e elenco

alguns itens do meu processo de pesquisa que contribuem para a definição da metodologia definida:

- Trata-se de uma sala de aula de rede pública de ensino, na qual atuo como professora. A sala é composta por 18 crianças de 4 anos, sendo 9 meninas e 9 meninos;

- As observações serão feitas no espaço em questão durante os momentos habituais da “Hora da História” e de outros que envolverão possíveis relações com tal momento específico;

- Os registros serão feitos de forma descritiva, em caderno de campo, no momento em que as situações ocorrerem ou logo em seguida quando não for possível escrever durante as atividades com as crianças da sala em questão, para que se garanta um distanciamento necessário à objetividade do trabalho;

- O material empírico será analisado a partir de um certo distanciamento espaço temporal em relação às situações observadas e registradas. A análise será feita tendo como enfoque teórico a perspectiva Histórico-Cultural.

4. DISCUSSÃO TEÓRICA

4.1. Contextualizando o trabalho com literatura

A escola é, para muitas crianças, o único espaço possível que lhes proporciona um contato direto com a literatura e, mais especificamente, com a literatura infantil. E, muitas vezes, são vistas atividades em sala de aula que priorizam ou até mesmo dão exclusividade à literatura reconhecida como sendo “séria”, “útil”. Percebe-se, nesse caso, uma valorização excessiva de atividades que exercitem processos de decodificação e de transmissão de um determinado tipo de conhecimento, aquele que é reconhecido como conhecimento científico.

Dessa forma, a literatura por prazer, dita “por divertimento” fica relegada a segundo plano, quando não é vista como algo de consequências desastrosas para o desenvolvimento da criança, a qual deve ser instruída e edificada para que se torne um adulto sério.

“Ainda muito freqüentemente, (...), aprendemos a ler e lemos, de um lado, ‘para ler’, como se isso pudesse constituir, aos olhos de uma criança, uma motivação qualquer; de outro lado para ‘se instruir’, no sentido mais estreito, restrito e estritamente utilitário do termo. O texto engraçado sem vulgaridade, humorístico, carregado de fantasia e de poesia não é nada praticado e é ainda freqüentemente, considerado como suspeita.” (Held, 1980, p. 224)

Estamos diante de uma sociedade que vem cada vez mais exigindo resultados a curto prazo. Nesse contexto, os professores vêm sendo cada vez mais requisitados no sentido de “fabricar” o aluno modelo, sério, apto a realizar os exames e as provas que a sociedade lhe propõe.

“Problema pedagógico crucial, com efeito, o de uma definição válida, satisfatória, da ‘eficácia’. Pois vivemos no seio de uma sociedade dominada não apenas pela noção de ‘rentabilidade’, mas pela rentabilidade a curto prazo, de rentabilidade tangível e mensurável... E é difícil evitar que a mentalidade de numerosos ensinantes não se encontre, pelo menos um pouco,

contaminada por esse tipo de idéia dominante. Todo educador vive, atualmente, num clima em que é muito solicitado, de todos os lados, a obter a qualquer preço, resultados rápidos e visíveis." (Held, 1980, p. 225)

E nesse sentido, o que pode acontecer na maioria das vezes é que o cuidado eficaz do professor visando formar o aluno sério, instruído, perfeito, decodificador pode vir a matar o prazer de ler, tornando a literatura, de forma geral, uma obrigação, o que acabará distanciando cada vez mais de tal processo dentro do contexto escolar aquelas crianças que fora da escola não possuem meios de entrar em contato com uma literatura que lhes atraia, que desejam.

"Tendo como base o pressuposto de que a leitura somente será produtiva a partir do momento em que o leitor sentir prazer em ler, estando motivado a ler, faz-se necessário que a leitura oferecida para o aluno leve em consideração os seus interesses, dando margem para que a criança seja capaz de fazer relações, inferências, produzindo assim novos conhecimentos." (Montanheiro, 2002, p. 7)

Dessa forma, partindo do pressuposto de que o aluno é um ser cultural e social, e que o seu desenvolvimento se faz através das relações sociais, faz-se importante destacar que todo o trabalho com literatura, a qual envolve vários temas e gêneros, tornar-se-á efetivo quando for desenvolvido de maneira a tornar o aprendizado da leitura e da escrita um processo que faça sentido para a criança, ao invés somente de ser feito como um trabalho de decodificação da linguagem escrita.

Partindo da idéia colocada, o trabalho com literatura em sala de aula deve levar a criança a perceber tudo que contém um texto: mensagem intelectual, valor estético, significações múltiplas de um mesmo elemento. Nesse sentido, cada leitor poderá enriquecer o texto e recriá-lo ao infinito, dando inúmeros significados a um mesmo elemento.

Considerando o trabalho com literatura realizado em sala de aula a partir do que foi colocado, este proporcionará à criança possibilidades de se tornar capaz de

“ler entrelinhas”, perceber o humor, a ironia, o poético, o fantástico, tornando-a apta a uma leitura plural diante dos inúmeros textos com os quais ela terá contato.

4.2. Literatura fantástica: irreabilidade?

O que caracterizaria um texto literário como sendo fantástico? Tal caracterização envolveria o irreal, o que faz com que algumas professoras demonstrem certo receio em trabalhar com este tipo de texto literário, preferindo a literatura reconhecida como séria (real?)? Jacqueline Held (1980), ao longo de seu livro *O imaginário no poder – as crianças e a literatura fantástica*, vai tecendo inúmeras questões e discussões que contribuem para a compreensão do que se caracteriza por literatura fantástica.

Para iniciar tal caracterização, a autora coloca que pode parecer provocador falar em literatura fantástica no contexto da literatura infanto-juvenil. Para entender o motivo de tal provocação faz-se necessário colocar e discutir algumas questões propostas pela própria autora.

O fantástico seria angustiante? Talvez se tenha construído tal imagem por conta do cinema fantástico, o qual apresenta um número considerável de histórias que colocam o expectador diante de personagens (vampiros, monstros), imagens e situações que poderiam lhe provocar medo, inquietude, enfim, todo um contexto traumatizante é apresentado por meio de muitas histórias que fazem parte do cinema fantástico. Mas uma pergunta que Jacqueline Held (1980) nos coloca em relação à caracterização do fantástico é a seguinte: “O angustiante estaria no centro do fantástico? Seria a sua essência?” (p.20)

Sabe-se que além dos contos fantásticos que trazem como tema o angustiante, o medo, o traumatizante, há também o fantástico que traz a doce

fantasia, os romances “fabulosos”, um mundo de fadas e duendes que, a princípio, não parece aterrorizar o leitor. Então, percebe-se que “a narração de angústia e de horror constitui, apenas, uma das formas possíveis do fantástico literário”. (Held, 1980, p. 20)

A partir disso, colocam-se outras perguntas, sugeridas pela autora, as quais penso serem importantes de serem feitas para uma contribuição com a discussão do presente trabalho: “Trata-se de abrir às crianças todo o campo do fantástico? O fantástico, em literatura infanto-juvenil, poderia tomar exatamente e sempre, as mesmas formas que em literatura adulta? O que o adulto julga ‘traumatizante’ o seria necessariamente para a criança, e não correríamos o risco – por muito censurar – de fazer com que o livro para a criança caísse no quadro de um universo bem desinfetado, ‘seguro’ para usar a expressão em moda, mas perfeitamente insípido e desnudo de interesse?” (Held, 1980, p.20)

Já que o conceito de fantástico, como foi colocado, pode estar carregado de um certo sentido angustiante, mesmo que haja inúmeras formas de fantástico, o que faz com que não se resuma a monstros e situações aterrorizantes, pode-se questionar em relação a não utilização do conceito “maravilhoso” ao invés de “fantástico”, como coloca Held (1980). Então, pode-se provocar outras questões e reflexões.

O conceito “maravilhoso”, historicamente, vem sendo percebido como algo que envolve um registro puramente infantil. Nas palavras de Held (1980):

“(...) associado aos contos de ninar das babás, o termo ‘maravilhoso’ dificilmente escapará, no espírito de muitos, à assimilação de ‘mimado’, ‘adocicado’: universo passeísta do conto-evasão em que o príncipe inevitavelmente casa-se com a pastora, em que o caçula de numerosa família consegue por seu próprio esforço, atingir os destinos mais brilhantes, enfim onde tudo sempre acaba bem no melhor dos mundos, conforme o esquema conformista e enfadonho de água com açúcar.” (p. 22)

Mesmo considerando a importância da literatura reconhecida por maravilhosa, como foi caracterizada acima, o imaginário do qual será tratado no presente trabalho não se limita a uma pura situação de diversão, ingênua, sem interesse, denominado por Jacqueline Held (1980) como sendo um “pseudo-imaginário”, o qual segundo a autora “desvia a criança dos verdadeiros problemas de hoje e amanhã”. (p. 22)

Nesse sentido, entre as ambigüidades que possam vir a existir entre os termos maravilhoso e fantástico, o presente trabalho assume o termo fantástico como sendo mais apropriado no contexto das discussões que pretendo fazer ao discutir a minha prática em sala de aula. Lembrando que, fantástico não é, de modo algum, sinônimo de angustiante e que pode existir um fantástico próprio para a infância, entendendo por isso não um fantástico artificialmente pré-fabricado para a infância.

Então, definido o termo a que farei referência em relação ao tipo de literatura tratada através do presente trabalho, continuemos a caracterizar, mesmo que de forma ainda incompleta e provisória, o fantástico.

O fantástico é tido, segundo Held (1980), como o “extraordinário”, o “insensato”, o “incrível”, “inimaginável” e, nesse sentido, é também visto como algo irreal. Então, pode-se dizer que já há uma certa contradição em tal definição, pois uma obra fantástica tem como caráter incontestável o fato de ter sido criada, imaginada pelo espírito do autor. Ou seja, “a obra fantástica – bem como qualquer outra – é (...) a obra imaginável.” (p. 23)

Mas em relação à questão do irreal colocada anteriormente: qual a relação da obra fantástica com a realidade? Tal questão faz com se faça necessário analisar e discutir as relações entre real e imaginário. A partir disso, se o fantástico é visto de forma a opor-se ao real, fica entendido que o fantástico é formado pela irrealidade.

Mas o que é o irreal? O irreal o é para quem? Quando algo é irreal? Em relação a quê? Haveria um irreal absoluto? Ou este será relativo? Irreal diante de uma determinada lógica contextualizada por tempo e espaço específicos?

Como exemplos de contos fantásticos, podem ser citados tanto os contos tradicionais com suas histórias de fadas, bruxas, gênios, sereias quanto aqueles que trazem histórias como *As viagens de Gulliver*, *Alice no país das Maravilhas*, *Peter Pan*. Partindo desses exemplos e ainda em relação às questões anteriormente levantadas, pode-se fazer a seguinte pergunta: O que é irreal: os seres ou a lei que rege suas maneiras de se comportar? Se se considera que os seres são irreais e por isso se caracterizaria a obra de fantástica, existiriam contos não-fantásticos? E ainda, como se poderia definir que um ser, aparecendo em obra fantástica ou não, é real ou irreal?

Aquilo que é dito irreal, quando se considera a obra fantástica, nasce a partir da criação de alguém, sendo, nesse sentido, algo particular, subjetivo. Mas como ele se torna comunicável? Como a fantasia criada por alguém passa a atrair a fantasia de muitos? Seria uma necessidade profunda de fantástico por parte da criança e do adulto? Por quê?

Jacqueline Held (1980), aponta algumas questões que direcionam uma reflexão num sentido de compreender algumas das questões aqui já colocadas:

“O irreal do fantástico seria mesmo um irreal? O fantástico nos tocara, a obra fantástica encontraria leitores, se não reunissem aspirações, necessidades, experiências que também trazemos em nós, em graus diversos, talvez obscuros e semi-ignorados, mas, no entanto, bem reais?” (p. 25)

Nesse sentido, a literatura fantástica não atingiria o leitor, não seria comunicável se não reunisse aspectos do mundo dos desejos humanos como, por exemplo, tornar-se invisível, mudar de tamanho, compartilhar da vida animal, liberar-

se da gravidade, enfim, transformar o universo segundo a própria vontade. A partir disso, o fantástico se apresentaria como a realização dos grandes sonhos humanos, o que o faz estar relacionado com a realidade dos desejos e problemas humanos. Nas palavras de Held (1980), “à falta de um ‘real tangível exterior ao espírito’ o fantástico reuniria um real psíquico.” (p. 25)

E ainda caracterizando o fantástico a autora coloca:

“(...) o paradoxo entre a criação em geral e o fantástico em particular é originar o que não era visível e nem existente, mas que em todos reconhecem, em maior ou menor prazo, o que deveria ser revelado. Contradição do fantástico que nos faz voltar incessante e sutilmente, e com acuidade, do subjetivo ao universal. Tal contradição, levada ao seu máximo, explica o que chamaríamos de polissemia do fantástico: a verdadeira narração fantástica é de imediato, e por essência, suscetível de várias leituras, pode ser compreendida, sentida, vivida em vários planos, revela-se multívoca.” (p. 30)

E aqui se faz importante destacar também que o fantástico não é necessariamente algo que vem em segundo lugar em relação à realidade, como se partindo da realidade surgissem os desejos e o fantástico. Ou seja, o real seria algo objetivo, bruto, percebido como um não-eu, não modificado e nem modificável por quem o vê e percebe?

Segundo Held (1980), tal realidade nada mais é que um mito e citando o que dizia Eluar, coloca: “ver o mundo como eu sou, não como ele é” (p. 26).

Dessa forma, pode-se dizer que para uma determinada pessoa o seu real é fantástico, assim como seu fantástico é real.

Então, real e imaginário caminham juntos, não existindo um real bruto ou um imaginário puro. Nesse sentido, o imaginário, o fantástico só é comunicável quando encontra relações com a realidade, com questões do cotidiano. Por conta disso, a narração fantástica, para que toque o seu leitor não precisa ser necessariamente feito de entidades, de seres abstratos. Nas palavras de Held (1980), “o que é que vivifica o fantástico e vem lhe dar sua verdadeira densidade, senão a simples vida

cotidiana, com seus problemas, sua comicidade, seus ridículos, sua mistura íntima de cuidados, de angústia, de pitoresco, de ternura?” (p. 28).

Partindo do pressuposto de que o fantástico e o real relacionam-se e constituem-se mutuamente e que a cada época, em cada sociedade, vão, ao longo de sua história, (re)construindo-se e (re)significando-se, é permitido afirmar que o fantástico não é fixado definitivamente, não se torna esclerosado, inatingível, mas, ao contrário, vive e se transforma ao ritmo dos homens, de suas preocupações que traduz e reflete, de suas descobertas.

Sintetizando, a partir dos estudos de Jacqueline Held sobre a literatura fantástica, compreende-se que o fantástico e o real constituem-se mutuamente e a relação entre esses dois fatores se mostra mais caracterizada pelo aspecto de se suprir necessidades, anseios e desejos humanos.

Mesmo considerando a perspectiva da autora referente à literatura fantástica, teço outras questões, as quais não são colocadas por ela, mas que também me proponho a discutir através do presente estudo: Como o trabalho com a literatura fantástica em sala de aula se relaciona com o processo de constituição dos sujeitos? Há relações? Considerando o desenvolvimento humano de forma integral (a partir de aspectos cognitivos, sócio-afetivos, etc), como a questão da afetividade, das emoções permeiam o trabalho com literatura em sala de aula e como isso se relaciona com o processo de constituição dos sujeitos?

Embora os estudos de Jacqueline Held não tratem de questões como essas, permanecendo no âmbito das necessidades e desejos em relação à literatura fantástica, o que faz com seja criada e recriada se tornando possível de comunicação, contribuem para a compreensão de algumas características do fantástico. Mas me proponho a discutir, além das questões trazidas pela autora,

outras já explicitadas anteriormente, para as quais encontro na teoria Histórico-Cultural de Vigotski algumas considerações que serão discutidas no próximo capítulo.

4.3. Imaginação, realidade e emoção: processo de criação

Como foi visto no capítulo anterior, a imaginação, a fantasia é tida muitas vezes como algo irreal, que não se ajusta à realidade e que não tem sentido prático. Tal questão foi contraposta por Jacqueline Held (1980), o que nos leva a compreender a partir de sua teoria que fantasia e realidade se constituem mutuamente.

Uma outra discussão também feita pela autora, a qual foi posta no capítulo anterior refere-se à idéia de que a fantasia, a imaginação relaciona-se a uma questão de desejos, anseios, necessidades.

Já a teoria vigotskiana, mesmo concordando com Jacqueline Held em relação à idéia de que fantasia e realidade se constituem mutuamente e que a imaginação, a fantasia possui relações com a questão dos desejos, necessidades e anseios, parte de uma outra perspectiva no que diz respeito à imaginação e à criação fantástica. Tal perspectiva, a qual será discutida através deste capítulo, contribui para entendimentos outros referentes à imaginação, à fantasia, ou seja, à atividade criadora.

Para iniciar a discussão referente à perspectiva vigotskiana no tocante à questão da imaginação, que envolve a idéia de processo criativo, partamos do conceito de *fantasia cristalizada*. Tudo que encontramos em nossa vida diária, todos os objetos, todas as criações vêm a ser, segundo Vigotski, *fantasia cristalizada*, pois

cada objeto existente, antes de se materializar, foi imaginado. Então, fala-se em fantasia cristalizada quando se considera uma fantasia que ganhou forma.

Considerando que o processo de criação não se limita ao que é produzido pelos cientistas, gênios, talentos, autores de grandes obras de arte ou de grandes inventos tecnológicos, mas que envolve também as criações cotidianas de qualquer sujeito, temos que as crianças não podem ser excluídas de tal processo. Quando as crianças estão brincando entre si e na brincadeira uma é a professora e as outras representam alunos, elas estão mostrando uma forma totalmente autêntica de criação através da imaginação.

Em tal tipo de brincadeira, fica claro que as crianças ainda reproduzem muito do que vêem, mas não se trata de mera reprodução, mas sim de um processo de resignificações em relação ao visto, vivido. São tomados elementos da realidade, os quais passam por reelaborações ganhando novos sentidos que podem ser percebidos durante o decorrer da própria brincadeira. Em relação a isso, Vigotski (1987) coloca que as crianças “(...) no se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que lãs reelaboran creadoramente, combinándolas entre si y edificando com ellas nuevas realidades acordes com sus aficiones y necesidades.” (p. 12)

Em relação ao que foi colocado, Vigotski (1987) traz o exemplo de um menino que caiu de um penhasco e quebrou o pé. Em seguida, sugerindo uma solução para a sua situação ele diz que devem ser encontrados alguns polvos (com vários membros) para que ele seja curado. Aqui é possível ver claramente a atividade combinada da imaginação, sendo que o produto de tal processo trata-se de algo novo, ou seja, não é mera repetição da realidade.

Nesse sentido, a base da criação pode ser definida como um processo que combina o antigo com o novo a partir de inúmeras resignificações. Elementos estes que são tomados do real, ou melhor dizendo, do visível, do perceptível.

E no que diz respeito às relações existentes entre o real, a imaginação e a emoção, Vigotski (1987) enumera e discute 4 aspectos fundamentais que teorizam tais relações:

O primeiro aspecto refere-se ao fato de que a imaginação é formada por elementos tomados da realidade, da experiência do homem, os quais passam por um processo de reelaboração. Portanto, “(...) la actividad creadora de la imaginación se encuentra em relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía.” (Vigotski, 1987, p. 17)

Dessa forma, quanto mais rica for a experiência daquele que imagina, mais material para combinações e reelaborações haverá.

O segundo aspecto refere-se à questão que considera que não só a fantasia se apóia nas experiências acumuladas como também a experiência se apóia na fantasia. O homem não precisa experimentar toda e qualquer situação de forma direta para adquirir experiências diversas. Por meio da linguagem, através do outro, da experiência alheia, os indivíduos vão fazendo suas próprias compreensões acerca do mundo. Em um processo de imaginação, elementos da realidade são tomados por intermédio do outro e resignificados gerando uma forma de experiência a partir do outro num contexto de atividade de imaginação criadora.

O terceiro aspecto envolve o fator emocional, que se manifesta de duas maneiras, ou já dizendo, de forma recíproca. Por um lado o fator emocional influi no

processo de combinações da fantasia. É o que alguns psicólogos chamam de *lei do signo emocional comum*.

“(…) todo lo que nos causa um efecto emocional coincidente tienden a unirse entre si pese a que no se vea entre ellos semejanza alguna ni exterior ni interior. Resulta combinación de imágenes basadas em sentimientos de los elementos heterogêneos que se vinculan.” (Vigotski, 1987, p. 17)

Nesse sentido, a fantasia, movida pelo fator emocional, pela lógica interna dos sentimentos, aparecerá como o aspecto mais interno, mais subjetivo da imaginação.

Por outro lado, o fator emocional é influenciado pelo processo de combinações da fantasia. Tal fenômeno é chamado de lei da representação emocional da realidade. Tal lei, segundo Ribaud, citado por Vigotski (1987), tem sua essência a partir da idéia que considera que “todas lãs formas de la representación creadora encierran em sí elementos afectivos.” (p. 23)

E ainda discutindo em relação à colocação de Ribaud, Vigotski (1987) acrescenta:

“Esto significa que todo lo que edifique la fantasia influye recíprocamente en nuestros sentimientos, y aunque ese edificio no concuerde, de por si, con la realidad, todos los sentimientos que provoque son reales, efectivamente vividos por el hombre que los experimenta.” (p. 23)

Pelo quarto aspecto discutido compreende-se que as atividades criadoras da imaginação humana passam por um ciclo de desenvolvimento que pode ser resumido através de um breve esquema:

“Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, em su pensamiento, sufrieron compleja reelaboración convirtiéndose em producto de su imaginación. Por último, materializándose, volvieron a la realidad, pero trayendo ya consigo uma fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividad creadora de la imaginación humana.” (Vigotski, 1987, p. 25)

Cabe destacar, segundo Vigotski (1987), que diante de tal ciclo complexo correspondente ao processo criativo da imaginação, os fatores emocional e intelectual fazem-se necessários, havendo, nesse sentido, a presença de tais fatores mesmo que em intensidades diferentes, ou seja, com predominâncias alternadas.

"Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana. Ribaud decía que << toda Idea dominante se apoya en alguna necesidad, anhelo o deseo, es decir, algún elemento afectivo, porque sería absurdo creer en la permanencia de cualquier idea que se encontrase supuestamente en estado meramente intelectual en toda su sequedad y frialdad. Todo sentimiento o emoción dominante debe concentrarse en idea o imagen que le preste sustância, sistema sin el cual quedaría es estado nebuloso... Vemos así que ambos términos: pensamiento dominante y emoción dominante, son casi equivalentes entre sí, encerrando el uno y el otro dos elementos inseparables, e indican solo el predominio del uno o del otro>>." (Vigotski, 1987, p. 25)

Então, partindo do que foi exposto até o presente momento e assumindo uma concepção Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, pode-se afirmar que a imaginação é construída socialmente, ou seja, constitui-se no plano das relações sociais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a imaginação, mesmo evoluindo lenta e gradualmente de formas elementares para outras formas mais complexas, com novas formas de associações e de expressão, permanecerá em uma relação estreita com a experiência acumulada pelo indivíduo em seu contexto social, experiência esta repleta de sentidos e significados, os quais carregam consigo elementos afetivos.

Compreende-se, então, a partir do que foi exposto, que a teoria vigotskiana no que diz respeito à questão da imaginação percebe e assume o processo criativo considerando relações entre imaginação, emoção e realidade que não são apresentadas por Jacqueline Held. Vigotski estuda o processo criativo a partir de uma perspectiva que não é discutida pela autora.

Embora tenham seus estudos a partir de perspectivas diferentes em relação à imaginação, ao fantástico, ou seja, ao processo criativo, como já foi explicitado, tanto Vigotski quanto Held vão direcionando suas discussões partindo da ideia de necessidades e desejos em relação ao processo humano de criação. Mas aqui, coloco: Todo processo criativo envolve uma questão de necessidades e desejos? Quando não há a necessidade e o desejo de forma explícita em relação a algo não acontece o processo criativo? E em relação ao trabalho com literatura fantástica em sala de aula, há relações com o processo criativo mesmo quando não há necessidades e desejos explícitos? E como se relacionam tais questões com o processo de constituição dos sujeitos, considerando-os de forma integral, ou seja, a partir de aspectos cognitivos e sócio-afetivos? Há relações?

Além de discutir alguns aspectos da teoria de Jacqueline Held e de Vigotski a respeito da imaginação, da fantasia, do processo criativo, pretendo discutir ao longo das análises das situações observadas, as questões levantadas anteriormente.

4.4. Falando de emoção... afetividade... linguagem... pensamento...: alguns dos aspectos do desenvolvimento humano

A maneira como o desenvolvimento humano é compreendido depende da perspectiva pela qual ele é concebido, ou seja, depende das concepções teóricas – apoiadas em diversas correntes e teorias psicológicas – que fundamentam tal compreensão.

A psicologia tradicional, segundo Oliveira (1992), vem tratando a questão do desenvolvimento humano a partir de uma visão de “fragmentação do ser psicológico” (p. 75). O ser humano é compreendido de forma fragmentada, através da qual separam-se corpo e alma, matéria e espírito e, por conseguinte, afeto e intelecto.

A corrente psicológica behaviorista (comportamentalista) compreende o desenvolvimento e a aprendizagem como processos equivalentes. Segundo Magiolino (2001), “o primeiro é a soma das reações aos estímulos do meio circundante, sendo, desta forma, reflexo mecânico da aprendizagem” (p. 8). Nesse sentido, as atividades realizadas são compreendidas como modificação do comportamento, bem como, formação de hábitos.

Por outro lado, partindo do modelo organicista, faz-se a compreensão do homem e dos fenômenos sociais em comparação ao organismo vivo, tendo como teoria central a que envolve a corrente interacionista-construtivista. Em tal contexto, o desenvolvimento é visto em primeiro plano em relação à aprendizagem, a qual é tida como subordinada ao desenvolvimento. A aprendizagem do indivíduo acontece por intermédio de sua atuação sobre o meio circundante, a partir das estruturas biológicas de que dispõe para tanto.

A teoria de Jean Piaget é um exemplo dessa forma organicista de compreender o desenvolvimento humano, através da qual compreende-se que os aspectos culturais interferem em tal processo, mas não o constituem.

Se se considera o modelo histórico-cultural, defendido pela teoria de Vigotski, baseado na corrente sócio-histórica ou histórico-cultural, compreende-se que o desenvolvimento humano trata-se de um processo constituído socialmente, na e pelas inúmeras formas de interação social, através das quais acontece um processo de aprendizagem.

Partindo de tal concepção, tem-se que por intermédio da linguagem, portanto pela mediação social, o indivíduo apropria-se dos símbolos, formas históricas e culturais, internalizando-os. Nesse sentido, a aprendizagem no contexto do modelo

histórico-cultural de compreensão do desenvolvimento humano é considerada como influência decisiva no processo de desenvolvimento.

A partir da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, pode-se colocar que o foco de tal processo de desenvolvimento vai sendo percebido em diferentes fatores ou aspectos, destacando-se ora o indivíduo, ora o meio; ora o cognitivo, ora o social. E também se compreende que tais aspectos podem ser tomados em conjunto, numa relação dialética.

E ainda,

“(...) nesta perspectiva o desenvolvimento não pode ser reduzido a uma acumulação gradual de mudanças isoladas nem a um processo puramente evolutivo (...), implica rupturas, variabilidades, oscilações, ritmos diferenciados, descontinuidade, transformações.” (Smolka, 1994, p. 74 apud Magiolino, 2001, p. 9)

Ainda em relação à abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, duas questões se fazem fundamentais no que diz respeito ao processo de construção da consciência e mesmo de constituição do ser humano, ou seja, no que se refere aos processos do desenvolvimento humano: o papel da emoção e da linguagem.

Em relação à emoção, a partir de estudos citados por Montanheiro (2002), uma grande parte dos professores desconhece a diferença entre emoção e afetividade. Nesse sentido, faz-se necessário uma diferenciação entre os termos, pois apesar de serem tratados como sinônimos, não o são.

Tassoni (2000), referindo-se a Engelmann, coloca que a maioria dos autores que investigaram ou pensaram a respeito dos fenômenos tais como emoção, sentimento, estado de ânimo, afeto, paixão, estado afetivo, reconhece a necessidade de estabelecer distinções entre eles, mas não há concordância a respeito de tal diferenciação.

Segundo Engelmann, “os primeiros vocábulos a serem usados em obras teóricas referentes aos fenômenos em questão são precursores da palavra portuguesa paixão” (Engelmann, 1978 apud Tassoni, 2000, p.1). Todos os vocábulos eram carregados de um significado ligado a dor, sofrimento, desgraça, infelicidade, mas com o passar do tempo sofreram sucessivas variações semânticas, que foram atribuídas a variações de idiomas.

Tassoni (2000) aponta que as primeiras transformações referentes aos termos contribuíram para a destituição do caráter negativo que era atribuído aos mesmos, conferindo a esses um significado não mais apenas voltado para os estados de medo, cólera e vergonha, mas também relacionado a amor e calma.

Então, compreende-se que desde muito tempo atrás o termo emoção já carregava um sentido de tumulto, desagregador da ordem. Tal noção, graças à emergência recente de alguns estudos a respeito do tema afetividade e emoções, vem sendo paulatinamente repensada e modificada.

Fazendo uma diferenciação em relação aos termos emoção e afetividade, Galvão (2002) coloca:

“As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. (...) A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano.” (p. 61)

As emoções estão ligadas à existência de um substrato corporal comum, a função postural ou tônica. Tal função é responsável pela regulação das alterações do tônus da musculatura dos órgãos internos (lisa) e da musculatura esquelética

(estriada). Segundo Galvão (2002), “a serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade” (p. 63).

Um dos primeiros recursos de que dispõe o ser humano é a emoção, o que pode ser observado no caso dos recém nascidos. Através das emoções, o bebê se comunica com o outro. Tal comunicação se faz através de um choro de fome, de uma agitação excessiva provocada por algum desconforto de posição, algum grito que sinalize algo que está sentido.

Graças ao poder mobilizador das emoções o recém nascido consegue satisfazer as suas necessidade através de uma espécie de comunicação que consegue estabelecer com as outras pessoas, comunicação que acontece graças às expressões emocionais, as quais atingem ao outro. E é através desta interação com o meio humano que a criança passa de um estado total de sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, no qual a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade.

O caráter de contágio no que diz respeito às emoções faz com que deixem de ser consideradas meramente como algo biológico, passando a apresentar um caráter social, ou seja, supõe a mediação do outro, o contato com o outro. E tal relação que se inicia através de impulsos emocionais vai se desenvolvendo por meio da elaboração de inúmeros significados, fazendo com que a criança, em sua relação com o outro, vá estabelecendo vínculos afetivos com o ambiente social.

“Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem o seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das

experiências que elas evocam... São as relações sociais, com efeito, que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.” (Pino apud Montanheiro, 2002, p. 20)

Tais vínculos, carregados de afetos, permitirão à criança o acesso ao universo simbólico da cultura. Esse acesso possibilitará à criança tomar posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Nas palavras de Galvão (2002), partindo da teoria de Wallon,

“As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo.” (Wallon, 1986 apud Galvão, 2002, p. 63)

Então, compreende-se que a inteligência se organiza a partir de uma relação de reciprocidade entre afeto e intelecto (relação de interfuncionalidade). E, retomando a questão do processo que envolve a atividade criadora, já caracterizada no capítulo anterior através da teoria de Vigotski, faz-se importante ressaltar o fator emocional como de extrema importância no que diz respeito às combinações da imaginação, da fantasia.

“(...) o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.” (Montanheiro, 2002, p. 22)

Pode-se perceber então que a partir da teoria histórico-cultural se coloca a superação de uma perspectiva dualista de desenvolvimento humano, compreendendo os sujeitos não simplesmente de forma a unir corpo e mente, matéria e espírito, mas considerando uma abordagem holística, sistêmica em relação a tal desenvolvimento.

Uma outra questão que foi citada neste capítulo e que é compreendida como fundamental no que diz respeito ao processo de construção da consciência e mesmo de constituição do ser humano, além das emoções, as quais foram tratadas até aqui, refere-se ao papel da linguagem.

Na perspectiva histórico-cultural a linguagem mantém uma relação estreita com a atividade reflexiva de modo que a linguagem ocupa um lugar de fundamental importância em tal relação, pois se a maturação cortical, segundo a teoria walloniana, constitui-se com a atividade reflexiva, constitui-se, portanto, na e pela cultura através da linguagem, que é permeada pelo sentimento, pelo afeto, pela emoção.

Partindo da idéia de que a atividade reflexiva constitui-se através da linguagem, a qual é permeada por afeto e emoções, coloco a seguinte indagação: A linguagem ajudaria a criança a elaborar e refletir acerca de suas emoções? Como?

Em relação a tais questões, pode-se definir que “a linguagem é constitutiva do pensamento. Por outro lado, ela se constitui como via de elaboração de sentimentos e emoções, ao mesmo tempo em que possibilita à criança, se auto-regular, tomar consciência de si, se construir.” (Magiolino, 2001, p. 14)

Além da linguagem se constituir como via de elaboração das emoções, quando há o entendimento/compreensão/apreensão por parte do indivíduo em relação ao significado de uma palavra/gesto ele o faz na e pela interfuncionalidade entre afeto e intelecto.

“(...) a emoção é um processo que vai além da linguagem, mas que mantém uma relação dialética com ela. A linguagem possibilita uma elaboração emocional, dá condições ao homem de assumir suas emoções na medida em que por meio dela, ele toma consciência de seus sentimentos. Sentimentos e emoções que o afetam, a todo o momento. E, também, quando pensa, quando produz conhecimento.” (Magiolino, 2001, p. 5)

Como já foi colocado, a linguagem vai permitindo que o indivíduo vá elaborando suas emoções, assumindo-as a partir da consciência dos seus sentimentos. Por outro lado, tal processo de desenvolvimento e constituição da linguagem vai sendo permeado por fatores emocionais. E nesse sentido, os significados construídos ao longo de um processo de aprendizagem estariam imbuídos de fatores emocionais e cognitivos que inter-relacionam-se mutuamente.

Portanto, quando se considera o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano de forma completa, íntegra leva-se em conta fatores como o emocional e o afetivo, compreendendo que cada sujeito possui uma subjetividade com uma capacidade infinita de criação, a qual se constitui na e pela linguagem, que é carregada de afetos.

5. DESCREVENDO E ANALISANDO ALGUNS EPISÓDIOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA

Por conta do tipo de pesquisa que me propus a realizar, denominada de pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, inicio as discussões referentes às situações observadas em sala de aula partindo de descrições. Descrições estas referentes aos fatos ocorridos durante a “Hora da História” e em outros momentos que tiveram relações com o período de contar e ouvir histórias, o qual já foi denominado.

Fui fazendo os registros dos momentos observados logo após que estes aconteciam e também após o término do período de aula, para que um certo distanciamento fosse tomado, para que se garantisse uma certa objetividade dos fatos, o que não significa neutralidade, até mesmo porque a observação e o registro partem de questões pré-definidas que acabam direcionando o olhar.

Embora inúmeras outras questões, as quais já foram colocadas ao longo do presente trabalho, tenham surgido durante o processo de pesquisa, a própria teoria que embasa tais questões contribui para um direcionamento do olhar no que diz respeito às situações a serem observadas.

Dos vários episódios por mim registrados em diário de campo referentes às situações observadas no momento da “Hora da História” e em outros relacionados com tal momento, coloco algumas indagações que direcionaram a escolha dos episódios a serem descritos e analisados através do presente trabalho. Questões estas que de certa forma já foram levantadas ao longo das discussões que venho feito.

Como as crianças foram afetadas através desses momentos de leitura em sala de aula? Foram afetadas? Por quê? Em quais momentos? De que forma? E

como tais afetos se relacionam com a atividade reflexiva? Apenas interferem ou constituem? E, de maneira mais específica, como se relacionam com os processos criativos? E com o desenvolvimento humano? Como as crianças foram (re)significando suas emoções, seus afetos, sentimentos, através das situações vivenciadas a partir da “Hora da História? Isso aconteceu?

Fiz a opção de fazer as análises partindo das situações observadas que se relacionam com cada história contada, descrevendo e discutindo uma ou mais situações dentro do contexto de cada título, que envolve, cada um, uma temática específica de análise.

5.1. Os três porquinhos: o brincar como forma de (re)significar emoções

Primeiramente, tive a iniciativa de colocar em prática a “Hora da História” por conta de uma certa inexperiência minha em relação à sala de aula. Este é o meu primeiro ano assumindo uma sala como professora efetiva. Já havia estado nesse espaço, mas como estagiária, o que sempre me colocou em um lugar específico que não o de professora. Algumas discussões feitas dentro do contexto acadêmico sobre tal momento a respeito da importância de se incentivar a leitura também contribuíram para que eu sentisse pelo menos um pouco de segurança em relação à “Hora da História”.

Em um dia de aula levei para a escola o livro *Os três porquinhos*, escrito por Cristina Marques (2006). Ainda bastante insegura e tímida diante daquelas crianças tão cheias de curiosidades e de vontade de explorar o novo espaço, comecei contando a história sem muita entonação na voz, sem muita empolgação. Será que as crianças perceberam? Creio que sim, pois elas não conseguiram ficar sentadas para que eu chegasse ao final da história! Fomos fazer outras atividades.

No dia seguinte, levei a mesma história para a sala de aula, mas consegui um livro maior, com imagens bastante coloridas e um CD que contava a história. Talvez as vozes gravadas pudessem chamar a atenção das crianças mais do que a minha. As crianças pareciam hipnotizadas. A coordenadora entrou na sala e voltou para a porta, saindo, pois nem seu “boa tarde” havia sido respondido.

Inicialmente, a voz do lobo estava fazendo com que as crianças ficassem sérias, retraídas, pareciam com medo daquela voz grave e das atitudes do lobo ao longo da história. As crianças estavam sendo afetadas de alguma forma por aquela voz carregada de sentido. Uma voz grave, de um animal mau que queria comer os porquinhos, os quais fugiam assustados. Pensei em quantos significados as crianças poderiam estar (re)construindo em relação ao lobo, em relação à história.

O que será que estava passando pela cabeça deles, o que será que estavam sentindo? Que significados as crianças poderiam estar (re)construindo a partir daquele lobo, daquela personagem que através da palavra falada e ouvida estava tomando uma determinada forma, um determinado significado?

Só percebia que estavam sentindo algo por conta das expressões assustadas, desconfiadas. Tais expressões podiam ser identificadas através dos olhos arregalados de cada um, no não piscar de olhos diante da aparição do lobo, das aparências de espanto quando o lobo fez a tentativa de entrar na casa do terceiro porquinho pela chaminé.

Galvão (2002), referindo-se à teoria walloniana, coloca que é através de tais expressões das crianças que pode ser percebida a presença das emoções. Estas, segundo a autora,

“(...) São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados

os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano.” (p. 61)

Aqui problematizo o ponto de vista do observador que percebe nos sujeitos as emoções. No meu caso, atuando ao mesmo tempo como observadora eu estava no papel de professora da sala, envolvida com a situação de contar e ouvir histórias, percebendo as expressões, emocionando-me também, o que acaba interferindo na maneira como as emoções são percebidas, interpretadas, (re)significadas.

Voltando para a descrição do episódio, quando chegou o momento da história em que o lobo mau sai pela chaminé “com o bumbum pegando fogo” após ter entrado na casa de tijolos, as crianças arregalaram mais ainda os olhos, alguns colocaram a mão na boca querendo impedir um possível grito diante do grito de dor do lobo, o qual fez com que todos dessem risadas. Pareciam imersos naquela narrativa.

Quando a história acabou fomos para o parque e as crianças começaram a brincar de lobos. Algumas que estavam sendo perseguidas pelo lobo ficaram com medo e vieram até mim chorando dizendo que o lobo estava correndo atrás delas para comê-las. Sugeri que essas crianças fossem os lobos também, mas se recusaram a continuar a brincadeira.

No dia seguinte, a pedido da maioria da sala, coloquei o CD da mesma história. Pensei que por saberem o que aconteceria, as crianças que estavam com medo no dia anterior poderiam se sentir mais seguras em relação ao lobo. Iniciamos a história pela segunda vez.

Neste dia, quando chegou o momento em que o lobo sai pela chaminé pegando fogo, todos gritaram junto com a personagem, até aquelas crianças que estavam com medo no dia anterior. Confesso que levei um susto, pois não esperava

essa reação deles, muito menos dos que estavam com medo do lobo. Achei que tais crianças fossem até ficar assustadas com os gritos da sala.

Então, fomos para o parque e nesse dia a brincadeira do lobo se repetiu. Mas aconteceu algo diferente em relação ao dia anterior: aqueles que estavam com medo do animal brincaram também e até quiseram ser o lobo, o que foi aceito por todos. Quando percebi, todos eram lobos e uns corriam atrás dos outros. Estavam fazendo uma disputa para verem qual lobo era o mais bravo. E as crianças que estavam com medo no primeiro dia estavam na brincadeira “assustando” tanto quanto as outras.

Desse dia em diante, todos os animais ou seres que causavam medo passaram a ser interpretados pelas crianças a partir do mesmo tipo de brincadeira.

O que será que fez com que as crianças que estavam com medo do lobo também gritassem com o restante da sala, compartilhando com os gritos da personagem? Foram contagiadas pelas emoções da sala que provocaram o grito e se sentiram cúmplice também do que o lobo estava sentindo? Será que nesse momento se colocaram no lugar do lobo que gritava, passando a agir como ele e conseqüentemente “sendo um pouco lobos” também?

E na hora da brincadeira? O que fez com que as crianças que estavam sentindo medo brincassem de lobo, assustando tanto quanto ou outros que brincavam? Que significados foram sendo construídos através do grito e da brincadeira em que todos eram lobos e possuíam o “poder” de serem lobos? Na brincadeira não eram mais os assustados, mas sim os assustadores e, mesmo assim, ninguém foi comido de verdade.

Aqui retomo algumas das falas das professoras referentes ao receio de se deixar a criança imaginando. Receio este que faz com que algumas professoras

deixem de contar histórias que contenham lógicas ou seres fantásticos, histórias estas que fazem com que as crianças fiquem falando “coisas que não existem”.

As crianças ficaram brincando de lobos, de presas e predadores, brincaram de correr atrás dos amigos para “comê-los”. Estavam (re)criando personagens, “falando coisas que não existem”, imaginando. E foi através das inúmeras (re)criações feitas pelas crianças que algumas foram (re)significando seus medos, suas emoções.

A partir da teoria vigotskiana, a brincadeira, o faz-de-conta permite à criança experimentar vários papéis, personagens, situações. E por meio do brinquedo simbólico vão (re)construindo inúmeros significados e vão aprendendo e (re)construindo várias relações.

5.2. *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*: maneiras diferentes de contar a mesma história: construção de significados diferentes

Ao me deparar com este livro, escrito por Arden Druce (1995) e traduzido por Gilda de Aquino, fiquei em dúvida se poderia lê-lo ou não para as crianças. O livro conta a história de uma menina que escreve para alguns seres convidando-os para a sua festa e, de forma cumulativa, a história vai se desenvolvendo: a menina convida a bruxa que diz que só vai se o gato for convidado, que só vai se o espantalho for convidado, que só vai se a coruja for convidada, e assim por diante, com a árvore, o duende, o dragão, o pirata, o tubarão, a cobra, o unicórnio, o fantasma, o babuíno, o lobo, a chapeuzinho vermelho e as crianças, as quais dizem que só vão à festa se a bruxa for convidada, recomeçando a narração.

Para mim, a história em si não pareceu assustadora, mas tive receio que as imagens pudessem causar medo nas crianças, já que eu, adulta, ao me deparar com

tais imagens fiquei chocada! Tive pesadelos à noite e não conseguia olhar para o livro no dia seguinte. Tive medo de que as crianças não quisessem ir à escola no dia seguinte ao da leitura, caso eu lesse o livro em questão.

Até cheguei a pensar que as minhas más impressões diante do livro poderiam ser por conta de algum medo meu de infância, que talvez estivesse adormecido e de repente tivesse despertado diante de tais imagens. E a cada vez que eu as via, sentia-me mal. Ficava com um certo receio. Medo? Talvez. Mas eu sabia que aquelas imagens não eram reais. Não sabia se poderia apresentar o livro às crianças.

Na época em questão estava relendo o livro de Jacqueline Held (1980), *O imaginário no poder – as crianças e a literatura fantástica*. E pude fazer algumas reflexões acerca do que estava me incomodando no momento: ler ou não ler?

A autora aponta questões que nos fazem refletir sobre o que é traumatizante ou não para a criança. O que seria traumatizante para o adulto, com toda a sua experiência em relação aos personagens de uma história, por exemplo, seria da mesma forma para a criança que ainda não vivenciou algumas de tais situações e experiências? O que é traumatizante para uma criança, seria também necessariamente traumatizante para uma outra criança? O angustiante se deve ao tema ou à forma como o tema é tratado?

A autora ainda coloca que a criança não terá medo de um monstro desde que o adulto não fique insistindo em seu caráter malévolo. E nesse sentido a autora coloca que “os efeitos do fantástico sempre são, com efeito, muito mais função de cada atmosfera do que dos temas explícitos aparentes.” (p. 90)

E nesse contexto, Held (1980) discute sobre quem é traumatizado e qual o motivo de tal trauma. Vai apontado para a idéia de que quando a criança apresenta

algum trauma diante de uma história específica ou de alguma personagem é porque há significados que já foram construídos socialmente em relação ao que desencadeou o trauma. Uma criança, ao ver a expressão de nojo diante de uma aranha ou de uma barata, por exemplo, vai aprendendo tal significado em relação a tais animais. Mesmo processo vai passar o sujeito diante da atmosfera através da qual é tratado um tema de um conto.

Então, decidi-me por ler o livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*. Com as crianças, através de nossas experiências, aprendi que uma boa entonação ao ler um livro pode contribuir para que elas prestem mais atenção na história. Mas não queria interpretar as personagens com vozes graves, que talvez pudessem lhes provocar medo. Fui lendo o livro fazendo vozes engraçadas, que provocavam risos nas crianças. Espantavam-se com alguns seres, algumas crianças diziam que não queriam aquela história, mas logo em seguida davam risadas diante das vozes das personagens feitas por mim. E quantos “Credo!”, “Que feio!”, “Ai, que medo!”, eu ouvi nesse dia!

Mas ao terminar a história coloquei o livro sobre a mesa deles e de repente todos avançaram em direção ao material para manuseá-lo. Pareciam famintos pelas imagens. Tive que controlar brigas por que todos queriam ver o livro ao mesmo tempo.

Em um outro dia, enquanto estava recolhendo do caderno das crianças o dinheiro do passeio, pedi à estagiária que contasse uma história para eles enquanto terminava o recolhimento do dinheiro. Era véspera do passeio. Qual livro ela pegou? *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*.

Continuei a fazer o que estava fazendo, mas passei a prestar atenção na forma como a estagiária estava lendo o livro e na reação das crianças. Ela fazia

vozes mais grossas e aumentava o tom da voz ao mostrar-lhes determinadas imagens (e por que não fazia o mesmo com as outras?!).

As crianças estavam sem movimentos, de olhos arregalados a cada página como se nunca tivessem visto tal livro (ou seria porque não tinham visto ainda aquela forma de ler?)

Quando a estagiária terminou de ler o livro colocou-o em cima da mesa, mas nenhuma criança foi até o mesmo para manuseá-lo. Enquanto as crianças formavam a fila para ir ao parque uma menina veio até mim, abraçou-me de uma forma como se quisesse se esconder de algo, quase chorando. Perguntei-lhe se estava tudo bem e ela me respondeu com outra pergunta: “Amanhã lê você a história?” Disse que sim e ela foi correndo até a fila que já estava saindo em direção ao parque.

Quantos significados foram (re)construídos a partir da nova leitura? Pode-se compreender então, que apesar das imagens e da história serem a mesma, o fato de uma outra pessoa ter lido o livro de outra forma, com outras emoções (por que não?!) fez com que as crianças reagissem de forma diferente em relação às formas de leitura.

Então, a palavra ganha corpo. Segundo Meneses (2004),

“Na narrativa oral, a Palavra é corpo: modulada pela voz humana, é portanto, carregada de marcas corporais, carregada de valor significante. Que é a voz humana senão um sopro (pneuma: espírito...) que atravessa os labirintos dos órgãos da fala, carregando as marcas cálidas de um corpo humano? (...) A palavra narrada guarda uma inequívoca dimensão sensorial.” (p. 54)

Ao ganhar corpo, a palavra dita aparece carregada por emoções, significados diversos construídos socialmente.

Como já foi colocado, segundo a teoria vigotskiana, o homem não precisa experimentar toda e qualquer situação de forma direta para adquirir experiências

diversas. Por meio da linguagem, através do outro, da experiência alheia, os indivíduos vão fazendo suas próprias compreensões acerca do mundo através de um processo de resignificação.

Em um processo de imaginação criadora, que compreende a questão das resignificações tecidas pelos sujeitos, os elementos tomados da realidade, mesmo que através do outro, são combinados com a fantasia. Tal processo é permeado por elementos afetivos, pois se desenvolve a partir da linguagem, a qual envolve a construção de significados, estes carregados de emoções.

O fator emocional, a partir da teoria vigotskiana, manifesta-se de forma recíproca: por um lado influi no processo de combinações entre fantasia e realidade e por outro lado é influenciado por tais combinações.

Então, pode-se afirmar que a imaginação é construída socialmente, ou seja, constitui-se no plano das relações sociais. Nesse sentido, pode-se afirmar também que a imaginação, mesmo evoluindo lenta e gradualmente de formas elementares para outras formas mais complexas, com novas formas de associações e de expressão, permanecerá em uma relação estreita com a experiência acumulada pelo indivíduo em seu contexto social, experiência esta repleta de sentidos e significados, os quais carregam consigo elementos afetivos.

5.3. *Se você vir uma baleia: lidando com um certo medo*

As crianças da minha sala têm demonstrado desde o começo do ano um gosto bem perceptível por tubarões. São histórias de tubarões criadas por elas, desenhos de tubarões, tubarões que aparecem no quintal, na horta, no parque...

Nas Rodas de Conversas as crianças têm total liberdade de contar suas histórias. E quais têm estado sempre presentes: as de tubarão!

Mas fui observando algo: cada vez que contavam tais histórias, os que ouviam se mostravam mais atentos àquelas que eram contadas através da fala e de movimentos extremamente intensos. Havia crianças se jogando no chão para contar suas histórias, às vezes gritavam, batiam os braços e as mãos. As crianças, de forma geral, riam, gritavam junto, se jogavam junto no chão acompanhando a história iniciada por um como se tivesse acontecido com ele, a qual era continuada por vários outros como se tivesse acontecido com esses também.

Nesses momentos se mostra presente a questão do contágio das emoções. É por conta do caráter de extrema contagiosidade das emoções que estas mobilizam o meio humano e são capazes de levar os sujeitos de um determinado grupo a uma coesão de reações, atitudes e sentimentos. A partir da teoria walloniana pode-se falar em *sintonia de afetos*, uma espécie de *simbiose afetiva* em que os parceiros parecem mergulhados.

É o caráter de contágio das emoções que lhes confere um sentido social, pois supõe a mediação do outro, o contato com o outro. E tal relação que se inicia através de impulsos emocionais vai se desenvolvendo por meio da elaboração de inúmeros significados, fazendo com que a criança, em sua relação com o outro, vá estabelecendo vínculos afetivos com o ambiente social.

Esses vínculos, carregados de afetos, permitirão à criança o acesso ao universo simbólico da cultura. Tal acesso possibilitará à criança tomar posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva, contribuindo, também, com um processo de diferenciação dos sujeitos.

Passeando por uma livraria como de costume (para não falar em compromisso – será que as crianças foram *afetadas* pela minha paixão por livros e histórias de literatura infantil?!) encontrei o livro *Se você vir uma baleia*, escrito por Richard Powell (2005) e traduzido por Claudine Ullrich. É um livro interativo que vai sugerindo algumas ações ao ver uma baleia, um pingüim, uma foca, etc, como por exemplo, “Se você vir um pingüim... dê uma chacoalhada!” Ao constatarem que há um pingüim atrás imagem (uma pedra), a qual é retirada, as crianças se chacoalham.

A última página do livro refere-se ao tubarão: “Se você vir um tubarão... ESCONDAM-SE!” Gritei “ESCONDAM-SE!”. As crianças saíram correndo, gritando e rindo. Uma menina saiu correndo, gritando e chorando.

Disse que o tubarão já havia ido embora para a casa dele. Todos voltaram pedindo para que eu lesse novamente o livro. A menina que estava chorando intensificou o choro pedindo para que não eu lesse outra vez. Queria ler o livro mais uma vez a pedido da maioria da classe que tinha gostado muito de tal interação, mas não o fiz, pois fiquei com medo de estar contribuindo com o medo daquela menina que não parava de chorar.

Não sabia o que dizer. Disse que leria outro dia, pois o tubarão tinha voltado para a casa dele e queria dormir. Sei que foi uma solução rápida e que eu poderia ter feito melhor, mas acredito que fui contagiada pela emoção da menina que chorava e fiz o que julguei melhor naquele momento para que ela pudesse parar de chorar.

Um menino (talvez não tenha sido só ele) percebeu a minha solução rápida diante do choro inconsolável da outra criança e disse: “Não precisa chorar. Esse tubarão é de mentira. Ele aparece e depois vai embora”.

Então, aproveitei a ajuda deste aluno e fizemos uma Roda de Conversa. Coloquei a menina, que já estava parando de chorar, no meu colo e discutimos o assunto.

Conversamos sobre os tubarões de verdade, onde vivem, o que comem, que tipo de animais são, que são perigosos mesmo, mas que não precisavam ficar com medo do tubarão do livro porque era de papel e ele não ia morder ninguém. Era só uma brincadeira.

Então, depois da nossa conversa, abri o livro na página em que estava o tubarão para que a menina, que já havia parado de chorar, pudesse entrar em contato com que havia lhe causado medo. Ela perguntou: “Esse não morde, prô?” Disse que não. Então, ela colocou o dedo sobre a imagem dos dentes do tubarão, olhou para mim e deu risada. Em seguida, todos quiseram colocar o dedo sobre a imagem dos dentes do animal. Assunto aparentemente resolvido, fomos para o parque.

Na hora da saída, enquanto a menina que havia chorado já estava no carro com o pai, conversei sobre o ocorrido com a mãe, caso a criança chorasse em casa por causa do tubarão. Então, a mãe me falou: “É isso que dá, o pai dela aluga esses filmes horríveis e deixa a menina ficar brincando na sala! E depois fala que ela nem prestou atenção! Ontem ele alugou um filme de tubarão que saía pedaço de gente ensangüentada pra todo lado!”

No dia seguinte, ao pegar o mesmo livro para ler na “Hora da História”, já que a maioria estava pedindo a leitura deste novamente desde a entrada, no portão, a criança que havia chorado no dia anterior veio até mim fazer uma pergunta: “Oh, prô, esse é de mentira, né?” Ao responder de forma afirmativa à sua pergunta, ela completou: “Então, eu quero brincar de esconder também e eu não vou chorar!”

Então, lembrei-me da questão colocada por Held (1980) sobre o que é ou não traumatizante para alguém. Uma imagem aparentemente ingênua, até engraçada para muitos, foi motivo de sofrimento para aquela menina. E o professor se depara constantemente em sala de aula com esses sofrimentos, choros, que não são de dor. Choro que não é resolvido com água, sabão e curativos. O que passou a significar para aquela criança um tubarão depois do filme assistido? O que significou um “ESCONDAM-SE!” gritado depois daquele filme e ao ver todos correndo para se esconder mesmo sendo em um momento de brincadeira?

Penso na importância que a Roda de Conversa teve para aquela menina após a leitura da história. Seu medo pôde ser trabalhado. Não de forma ingênua, enganando-a dizendo que tubarões não fazem mal a ninguém. As características dos tubarões foram expostas, mas diferenciadas em relação à brincadeira do livro.

Posso não ter resolvido o problema dela por completo em relação aos tubarões, e até poderia questionar se isso faria parte do meu papel como professora, mas através da linguagem criamos possibilidades de pensamentos, de trabalhar as emoções daquela criança (e por que não das outras?!) em relação a tubarões e a outros possíveis medos. Foi possibilitado um processo reflexivo ao mesmo tempo em que as emoções não foram deixadas de lado, as quais permearam tal processo.

5.4. *Aladim*: pedindo coisas bem reais e atendendo um pedido através da palavra

Para a “Hora da História” do dia em questão, escolhi o livro *Aladim*, escrito por Roberto Belli (2006), principalmente por conta de uma discussão que Jacqueline Held (1980) faz referente à relação entre o fantástico e a realidade. Parte-se da idéia

de que o que a criança pede, na maioria das vezes, através de uma varinha de condão ou de qualquer outra fórmula mágica está muito relacionado às suas questões bem reais.

Após a leitura de *Aladim*, que conta a história de um moço que encontrou uma lâmpada mágica, da qual sai um gênio que realiza seus desejos, pedi para que as crianças desenhassem o que gostariam de pedir para o gênio da lâmpada. Todos os desenhos pediam coisas bem reais: brinquedos da TV, a boneca igual à da amiga, uma mochila de carrinho, carro, ouro, um aquário, uma janela para o quarto porque a que já existia na casa estava quebrada e a criança ficava com frio à noite, uma cama porque o menino que a pediu dormia num colchão no chão porque ele não cabia mais no berço, um monte de “Sol” porque quando a criança que o pediu ficasse com frio ela iria “jogar todos no céu para esquentar todo mundo”.

Há também o caso de uma menina que pediu para o gênio da lâmpada a mãe e o irmão, pois a mãe saía cedo para trabalhar e levava o irmão (ainda bebê) no carrinho para ficar junto com ela no trabalho. Ela disse que estava com saudade da mãe. Além disso, pediu um quarto com a mãe porque esta dormia no quarto do fundo com o irmão e ela, a menina, dormia no quarto da frente sozinha. Então, a criança em questão disse-me: “Eu queria dormir com a minha mãe porque eu fico com saudade dela. Ela chega do trabalho, brinca só um pouco comigo e na hora de dormir ela dorme com o meu irmão”.

Seria saudade? Ela tinha acabado de brincar com a mãe. Saudade se sente de alguém que está distante, que não se tem contato. Ciúmes por ela dormir sozinha enquanto a mãe dorme com o irmão mais novo? Acredito ser uma resposta mais viável. E como trabalhar essas questões com uma criança pequena? Confesso que não soube.

Já estava adiantada em minhas leituras de caráter teórico em relação ao tema do presente trabalho. Já havia lido que a linguagem permite que se tome consciência das emoções para que conscientemente sejam trabalhadas a partir de reflexões. Nesse caso, a linguagem contribuiria num sentido de compreender as emoções.

Mas para mim, naquele momento, trabalhar a questão da saudade e do ciúmes parecia algo tão abstrato! Não parecia ser como trabalhar o medo de tubarão. Não acreditava que o que eu deveria fazer era apenas dizer: “Então, minha querida, o que você está sentindo é ciúmes e não saudades da sua mãe, viu?! Não fica triste, não!”

Falei o que acreditei ser o melhor para aquele momento sem entrar em questões como o conceito de saudade e ciúmes. Disse que a mãe tinha que dormir na cama com o irmão porque ele era muito pequeno e poderia cair e que sua mãe precisava estar perto para segurá-lo caso se virasse e fosse cair. Então, para minha surpresa a menina disse: “Então, acho que eu vô dormir na cama com eles porque daí eu não fico mais com saudade e eu seguro meu irmão também. A minha mãe deita de um lado e eu deito do outro e o meu irmão não cai.”

Percebo que realmente eu não precisava conceituar saudade ou ciúmes. A questão não era essa. Não se trata de um processo de conceituação, mas de (re)significação, elaboração que abre inúmeras possibilidades à criança através da palavra, a qual afeta e impacta todo o processo. A menina pôde (re)significar sua realidade e emoções de forma reflexiva.

5.5. Vacas não voam

Como a escola foi inaugurada neste ano, o canto dos livros ainda apresenta poucos livros de literatura infantil, que cabem numa caixa consideravelmente pequena. Mas entre esses livros encontrei *Vacas não voam*, escrito por David Milgrim (2007) e traduzido por Gilda de Aquino.

Resisti um pouco em ler para as crianças tal livro. Tive receio de que elas fizessem alguma confusão em relação aos animais que voam e que não voam. Talvez tenha me preocupado com aquilo que ouvi de algumas professoras sobre as crianças “ficarem falando coisas que não existem”.

Mas como as vacas que estavam voando só o menino da história as podia ver e elas só estavam fazendo isso porque ele as havia desenhado realizando tal atividade, resolvi ler o livro para as crianças da minha sala.

Então, na “Hora da História” apresentei o livro a todos, lendo o título. Uma aluna ficou muito indignada: “Mas no desenho a vaca tá voando! E vaca não voa! Eu não quero essa história!” O estado de indignação e revolta da aluna pareceu contagiar (emocionalmente?) os outros: “Eu também não quero essa história! Eu nunca vi vaca voando e vaca não voa!”

Então, lembrei-lhes de que o nome da história era *Vacas NÃO voam*. Mesmo assim, a aluna insistiu que no desenho da capa as vacas estavam voando e que vacas não voam. Realmente, a menina estava muito brava. Talvez com razão, pois por mais que eu lesse que vacas NÃO voam, as ilustrações diziam o contrário.

Então, perguntei-lhes se não queriam saber porque aquelas vacas, as da capa do livro, estavam voando. Alguns disseram que sim. Aqueles que estavam mais bravos disseram num tom desconfiado “Tá bom, pode lê!”

Ao perceberem que as vacas só estavam voando porque tudo que o menino desenhava voava, até aqueles que começaram a ouvir a história ainda um pouco

indignados e desconfiados começaram a se interessar pela leitura. Quando terminei de contar a história, ouvi da aluna que inicialmente estava brava: “Que legal! A vaca voou!”

Por que foi permitido pelas crianças que a vaca voasse? Segundo Held (1980), o fantástico só é aceito, permitido, só nos atinge se houver relações com a realidade. O fantástico e o real precisam caminhar juntos. Mesmo que haja predominância de um em relação ao outro, mas é preciso que estejam relacionados.

Na capa do livro, por mais que eu falasse que vacas NÃO voam, a imagem dizia o contrário. Contrário este que ia totalmente contra os princípios de realidade das crianças, o que causou indignação em alguns. Não queriam que eu contasse a história porque ia totalmente contra seus princípios. Quantos significados afetivos foram construídos em relação àquele livro naquele momento?

Ao longo da leitura, as crianças foram percebendo que as vacas só voaram porque o menino havia desenhado vacas voando, a folha voou e foi parar numa espécie de curral, onde as vacas viram o desenho, gostaram da idéia e saíram voando.

De repente, a história tinha uma lógica. A realidade – menino desenhando vaca, papel voando e caindo num curral – permitiu que as vacas voassem. Segundo Vigotski (1987), que vai de acordo com a teoria de Held (1980), fantasia e realidade caminham juntas. As combinações fazem parte de uma lógica que precisou ser aceita pelas crianças para que assumissem como aceitável o que o livro trazia.

Então, pedi para que desenhassem aquilo que eles gostariam que voasse. Demonstrando empolgação, foram correndo até o meu armário pegar os potes de giz de cera. Entreguei-lhes folhas e deitaram-se no chão para desenhar.

Ao finalizarem os desenhos, fizemos uma roda para que pudessem expor suas produções. Entre essas, selecionei o trabalho de 4 crianças, os quais chamaram a minha atenção para uma discussão no contexto do presente trabalho.

Entre esses 4 desenhos, os 2 primeiros, que serão apresentados a seguir através de descrição, serão discutidos tendo como enfoque o que levou as crianças em questão a desenhá-los. As outras duas produções que aparecem logo na sequência serão discutidas a partir das situações que tais desenhos possibilitaram entre as crianças. Em seguida, será retomado o primeiro desenho por conta de um esquecimento de quem o fez, o que provocou novas discussões entre as crianças.

Farei referência aos autores dos trabalhos nomeando-os através de letras escolhidas aleatoriamente.

5.5.1. Resolvendo alguns problemas bem reais...

G, a aluna que demonstrou prontamente sua indignação com o desenho das vacas voando, mesmo diante do título *vacas não voam*, desenhou um caixão. Disse que no dia anterior tinha ido a um velório com o pai e a mãe. O amigo do pai dela tinha morrido e ela desenhou o caixão para que ele voasse e “fosse embora logo para o buraco” para que seu pai parasse de chorar.

J, que também ficou indignada ao ver as vacas voando estampadas na capa do livro, desenhou “a cerveja voando” e disse que se a cerveja voasse seu pai não iria alcançá-la e não tomaria mais cerveja e então seus pais não brigariam mais.

Fica perceptível que as produções dessas crianças apresentam extrema relação com questões de suas vidas pessoais, questões essas bem reais. O livro trouxe a elas e às outras também formas de resolver alguns problemas que as

afetavam de forma mais considerável. A história trouxe uma forma de trabalhar suas emoções, suas preocupações, suas angústias, sentimentos através da linguagem.

5.5.2. *Um choro que não é de dor*

M e O travaram um embate após a exposição do desenho de M. No desenho de M estavam um amigo e ele espiando a casa de O pelo telhado para entrar na casa deste. M e seu amigo estavam entrando pelo telhado.

O: O telhado tá trancado!

M: Eu quebro.

O: Mas você não consegue.

M: Eu chamo o gigante.

O: Mas eu peço pro meu pai dá um chute na cara dele.

M: Seu pai não alcança a cara do gigante.

O: Eu vô na farmácia e compro o remédio da Alice e aí ele cresce até ficá do tamanho do gigante.

M: Se seu pai dé um chute no gigante, meu pai vai pôr o seu para pensar porque não pode dar chute.

O: Ele sai.

M: Eu tranco a porta.

O: Eu destranco.

M: Aí eu coloco... o Rulk no portão.

O: Não vai!

M: Vou!

O: Não vai! (e começa a chorar)

Então falei para M que O havia ficado triste para ver como eles se resolveriam. M foi até O e disse que não ia colocar o *Hulk* no portão da casa dele. Disse que estava brincando e pediu desculpas (temos o costume de pedir desculpas quando fazemos alguém chorar). O parou de chorar e voltou para a roda para ouvir os amigos.

Aqui fica perceptível que a emoção acabou dando o desfecho da discussão dos dois meninos. Embora conseguissem manter o embate por meio de respostas faladas que relacionassem realidade e fantasia através de inúmeras combinações, as quais são permeadas por emoções que influenciam e são influenciadas por tal processo de combinação referente à função criadora da imaginação (Vigotski, 1987), o desfecho aconteceu por conta do choro de O.

As respostas do embate foram sendo produzidas a partir, também, do que as crianças estavam sentindo. Tais respostas provocaram novas emoções que, por fim, foram expressas através do choro de O.

5.5.3. Compreendendo a realidade através da imaginação

T, ao expor seu desenho, disse que havia desenhado o Sol. O disse que o Sol já voa e que não era para desenhar o Sol. G interferiu dizendo que o Sol não voa porque ele não tem asas, ele fica parado. Então, U disse que o Sol voa, que ele não fica parado. U completou a sua fala dizendo que “quando a gente tá no carro ele vai junto”.

Então, pedi para que fossem até a janela observarem o Sol. Constataram que o Sol estava parado. U disse que ele estava descansando porque ele tinha andado muito com os carros.

Sei como acontece o movimento aparente do Sol, mas diante de uma situação tão inesperada como aquela, não me senti segura para explicar tal movimento para as crianças. Será que entenderiam? Ou eu contribuiria para causar mais confusões? Mas penso que mesmo causando “mais confusões”, eu poderia ter feito algumas provocações a respeito do assunto deixando que fizessem suas próprias elaborações.

Mas apenas lhes disse que parece que o Sol está andando junto com as pessoas e os carros, mas que na verdade ele continua parado. Demonstrando revolta, U disse: “Então, o Sol fica enganando todo mundo! A gente tem que colocar ele pra pensar. Não pode ficar enganando o amigo!” Voltaram para a roda.

Através desse episódio pode-se observar que significados construídos socialmente como “enganar o amigo”, “colocar alguém para pensar”, vão sendo resignificados a partir de várias outras relações feitas pela criança.

A indignação do garoto expressa no que se refere à sua interpretação em relação ao Sol, “estar enganando o amigo”, foi permeada se significados construídos socialmente, através da linguagem que surge carregada de aspectos afetivos. Linguagem esta que vai (re)significando seu processo reflexivo, contribuindo para a compreensão da realidade a partir de um processo criativo que envolve realidade e fantasia.

5.5.4. “É de mentira, mas é melhor tomar cuidado!...”

G, depois de ter falado que havia desenhado o caixão voando e, depois de várias crianças já terem contado o que haviam desenhado, ela disse que tinha se esquecido de contar o outro desenho que ela havia feito: um sofá voando.

Percebi que U havia ficado apreensivo em relação ao sofá voando. Ele ficou olhando para o desenho de G sem falar nada. Olhava para o desenho e olhava para mim. Depois de muitos olhares, quase chorando, perguntou-me: “Prô, o sofá não vai voar, nem o nosso colchão, né?” (penso que ele tenha entendido colchão ao invés de caixão, referindo-se aos dois desenhos de G).

Antes que eu respondesse, O se prontificou: “Não vai voar porque é só de mentira! Você tem que segurar a sua folha para ela não voar!”

Penso aqui em como se faz tênue essa linha que divide fantasia e realidade. Não voa porque é de mentira, mas é melhor segurar o papel. Talvez esteja aqui também o medo de alguns professores em relação à imersão da criança na fantasia. Um medo de ficar preso a esse “mundo”.

Mas como Held (1980) aponta, a fantasia e a realidade andam juntas. Não há fantasia em estado puro. Tal teoria concorda com a de Vygotsky (1987), que coloca que a imaginação se faz a partir de várias combinações entre elementos tomados do real e reinterpretados pelo sujeito que imagina, que cria. Portanto, a imaginação é caracterizada por um processo criativo que une fantasia e elementos do real

Nesse sentido, Held (1980) aponta para a necessidade de uma verdadeira educação do imaginário, questão segundo a autora pouco explorada. A criança precisa do vaivém constante entre real e imaginário e vice-versa para que ocorra uma aprendizagem mais lúcida e consciente de tal processo, o que interferirá (ou será constituinte?) em sua formação crítica.

5.6. *Bule de café*: incentivando o desenvolvimento de “crianças criativas”

Um dia após ler para as crianças o livro *Maneco Caneco Chapéu de Funil*, de Luís Camargo (2006), li *Bule de café*, do mesmo autor e ano, como sequência da

narração. O livro *Bule de café* conta a história do Maneco Caneco Chapéu de Funil fazendo descobertas a respeito do café, do seu plantio até “virar café no bule de café”.

Logo na primeira página do livro, Maneco Caneco Chapéu de Funil está num lugar onde passa um trem, que “traz” a poesia de Cecília Meireles, *O trem*. Há parte da mesma colocada como o som que o trem faz: “Café com pão, café com pão, oô!” As crianças deram muitas risadas. Pelo som? Pelo significado das palavras em relação ao barulho do trem?

Após a “Hora da História”, já no parque junto com mais uma turma e a professora da sala em questão, algumas crianças da minha sala começaram a brincar de trem dizendo “café com pão, café com pão, piuii”. De repente, um menino disse no momento da brincadeira: “café com pão, café com pão... comi no chão!”. Foi motivo de gargalhadas para todos que estavam brincando. O significado? A rima/sonoridade? De qualquer forma, as crianças foram afetadas por essa forma de humor.

A professora da outra sala, que também estava no parque, ouvindo a frase “café com pão, comi no chão”, foi até o meu aluno repreendê-lo: É para comer no chão? As crianças ficaram paralisadas olhando para ela, talvez sem entender a interrupção da brincadeira. Foi quando um aluno a respondeu: “É de mentirinha, pô!”. E eu, ao longe, embora não devesse, mas não consegui me conter, comecei a rir da situação.

Fui até eles e falei para a professora que eles só estavam brincando, que eles nunca haviam comido no chão na hora do lanche. A professora disse que as crianças aprendem na brincadeira mesmo e que não era certo deixar que eles aprendessem esse tipo de coisa. Então, disse-lhe que concordava com sua

colocação sobre o brincar, que as crianças aprendem na brincadeira mesmo e que o melhor de tudo é que elas aprendem a ser CRIATIVAS. Ela ficou me olhando. Talvez ela não tenha entendido o que eu estava querendo dizer...

Segundo Held (1980),

“(...) há mil formas de humor, nas quais a criança entrará mais ou menos cedo, dependendo de seu caráter, de seu modo de vida e, sobretudo, sem dúvida, de sua educação. Uma coisa é certa: é pela brincadeira, por sua disponibilidade inicial que a criança, definida por numerosos psicólogos como sendo, antes de tudo, e por excelência “um ser que brinca”, entrará no humor. Falar do humor verbal já seria entrar no problema da linguagem. Digamos, no entanto, que refrões de brincadeiras, pequenas fórmulas, palavras selvagens estão na base do humor, encantam a criança e a conduzem, muito cedo, por degraus insensíveis, às outras formas de humor, desde que o adulto não venha desviar a criança, incliná-la para uma única direção imposta do exterior, cortar alguns possíveis, presentes nela, sob pretexto de torná-la precocemente séria.” (p.180)

Nesse sentido, o humor não só tornará a criança mais ativa como profundamente criadora, pois algumas formas de ler o mundo a conduzirão a vê-lo, a pensá-lo e a (re)construí-lo de diversas maneiras, o que interferirá em seu processo de reflexão em relação ao que a cerca.

Segundo a autora, a criança, sendo criadora de humor cotidiano, terá armas para evitar, em face de certos condicionamentos, certas superstições, tornar-se presa fácil e crédula. E é aqui que se encontra uma relação fundamental entre atitude crítica e o humor.

E no que se refere à questão do humor, pode-se discuti-la considerando a função criadora da imaginação. Pode-se pensar que o aluno criativo assim o é por conta de características inatas, como se fosse uma espécie de gênio. Através do episódio pode-se perceber que a criança cria através e nas relações sociais e não por conta de uma espécie de genialidade inata.

A leitura do livro, a brincadeira com as outras crianças, a sonoridade da poesia, o brincar com as palavras, tudo isso possibilitou que o menino explicitado anteriormente criasse, que ele fosse criativo. E como nós, professores, estamos

lidando com a criatividade das crianças? Como estamos considerando a função criadora em sala de aula? Algo inato ou construído socialmente, através da linguagem, da (re)construção de significados, os quais são permeados por fatores afetivos?

5.7. A *velhinha que dava nome às coisas*: possibilitando novas relações sociais

Há uma menina na sala que tem sido rejeitada pelas outras crianças durante as brincadeiras. Chamam-na de “gorda”, “feia”, “chata”. Depois do recesso escolar de julho, não estava mais querendo voltar à escola. Chorava muito, dizia que ninguém queria brincar com ela, que ninguém a chamava para brincar, que gritavam com ela.

Conforme eu ia percebendo tais situações, tentava inseri-la nas brincadeiras dizendo para ir até às outras crianças ao invés de ficar parada esperando, pois as outras crianças apresentam uma rotatividade de grupo muito grande e na maioria das vezes saem de uma brincadeira e entram em outra sem avisar que estão saindo ou chegando e sem chamar para a nova brincadeira quem estava junto na anterior. Talvez isso não fosse problema para a maioria das crianças da sala, pois não tinham a discriminação em relação às características físicas como fator agravante.

Então, comecei a procurar livros que se referiam ao assunto em questão, mas parecia que eu estava trabalhando o já existente sem apresentar novas soluções à questão. Não era nada além do que eu já havia falado sem a ajuda dos livros.

Sem estar pensando na questão da aluna citada, escolhi o livro *A velhinha que dava nome às coisas*, escrito por Cynthia Rylant (1997) e traduzido por Gilda de Aquino, na intenção de trabalhar a questão do nome das coisas, de fazer uma

brincadeira com os nomes dos objetos, pois o livro conta a história de uma velhinha que se sentia muito sozinha porque todos os amigos dela já haviam morrido. Então, ela decide dar nomes (pessoais) às coisas que durariam mais do que ela, como por exemplo, a casa, o carro, a poltrona, a cama, etc, fazendo com que tais objetos fossem personificados.

Li tal história e depois algumas crianças ficaram brincando de dar nome próprio aos objetos da sala, utilizando os próprios nomes das crianças da classe. Mas sem que eu pudesse esperar, a leitura em questão afetou B de uma forma totalmente inédita em relação ao que eu estava esperando e observando em relação às outras crianças.

No momento do brinquedo, através do qual as crianças brincam livremente, preocupei-me ao ver B brincando “sozinha” novamente. Então, aproximei-me dela e perguntei:

Professora: Por que você está brincando sozinha?

B: Não tô brincando sozinha!

Professora: Você está brincando com quem? (fiz a pergunta pensando na hipótese de ela estar brincando com algum amigo imaginário)

B: Com a Vitória e a Carolina.

Professora: Onde elas estão?

B: A Vitória é a cadeira verde e a Carolina é a cadeira amarela, igual na história da velhinha.

Preferi não interferir, até mesmo porque não sabia como. Ela estava dando novo significado à história. Estava se sentindo bem brincando daquela forma. Mas

eu sabia que nós duas não poderíamos nos acomodar com tal solução para a sua solidão.

No dia seguinte, no momento do brinquedo, B recomeçou sua brincadeira. Duas meninas, vendo que B estava brincando e conversando com alguém que não podiam ver, foram até ela movidas pela curiosidade e (porque não?!) vontade de brincar também. B explicou quem eram suas amigas e perguntou a A e J se queriam brincar junto. Responderam afirmativamente e desde então, brincam juntas todos os dias. Mas já deixaram a “Carolina” e a “Vitória” de lado.

Segundo Vigotski (1987), a situação observada em relação à B pode ser compreendida a partir da “ley de la representación emocional de la realidad” (p. 23). Por tal lei compreende-se que todas as formas de representação criadora encerram em si elementos afetivos.

B criou uma nova situação que fez com que ela se sentisse bem, feliz, satisfeita. A nova situação fez com que ela não se sentisse só, quando na verdade ela continuava sozinha se se leva em consideração que não havia outra criança brincando com ela.

É nesse sentido que Vigotski aponta que a criação envolve elementos afetivos e mesmo que tal criação não concorde plenamente com a realidade (a menina continuava sozinha), os sentimentos provocados (e que provocaram tal situação) são bem reais.

Ainda compreendendo as relações entre fantasia e realidade a partir do mesmo contexto, Vigotski define tal relação a partir de um ciclo que explica a atividade criadora da imaginação humana.

Assumindo a teoria vigotskiana do “círculo de la actividad creadora de la imaginación humana”, a partir da atividade criadora de B percebemos que a menina

tomou elementos do real – a história, sua solidão, etc, – reelaborou-os, resignificou-os através de inúmeras combinações, as quais envolvem aspectos intelectuais e afetivos, dando origem a um novo produto de sua imaginação. Por fim, materializou tal produto trazendo-o à realidade, a qual passa a ser modificada pela ação de sua criação, fechando o ciclo para iniciá-lo novamente.

Nesse sentido, sentimento e pensamento movem o ato criador. Segundo Ribaud, nas palavras de Vigotski (1987):

“(...) toda Idea dominante se apoya en alguna necesidad, anhelo o deseo, es decir, algún elemento afectivo, porque sería absurdo creer en la permanencia de cualquier Idea que se encontrase supuestamente en estado meramente intelectual en toda su sequedad y frialdad. Todo sentimiento o emoción dominante debe concentrarse en idea o imagen que le preste sustância, sistema sin el cual quedaria es estado nebuloso... Vemos así que ambos términos: pensamiento dominante y emoción dominante, son casi equivalentes entre sí, encerrando el uno y el otro dos elementos inseparables, e indican solo el predominio del uno o del otro.” (p. 25)

Pensando não só na criação partir de necessidades ou desejos, pode-se compreender a literatura, a leitura da história não só como algo que supriria uma necessidade ou um desejo de B, até mesmo porque pode ser que ela nem tivesse isso de forma clara.

Esses momentos de trabalho com a literatura consistem numa forma de dar possibilidades às crianças de (re)significarem seus problemas, o que irá interferir (ou constituir?) em seus processos criativos. Se se trabalha apenas em relação às necessidades, desejos e anseios já existentes não se proporciona à criança a possibilidade de pensar e criar além do que já existe ou do que já se tenha consciência em relação a tal existência.

Nesse sentido, a teoria vigotskiana redimensiona a questão da imaginação, da atividade criadora partindo de uma perspectiva que considera o fator social de forma a possibilitar um vir a ser por conta mesmo da complexidade das relações

sociais que permitem inúmeros processos de (re)significações acerca do mundo e do próprio sujeito.

Considerando as relações a partir de seu caráter social, geram-se possibilidades de a criança pensar a partir de situações alheias, da experiência de outros (Vigotski, 1987), sem que tais experiências tivessem sido elucidadas anteriormente como uma necessidade de alguém. Então, tem-se a narrativa restaurada como veículo de experiência humana, ou seja, em seu sentido primordial. (Meneses, 2004).

E pode-se perceber que isso aconteceu em relação a todos os episódios descritos através deste capítulo. E quão inúmeras foram as possibilidades de sentir, refletir, (re)significar às quais as crianças a que me referi no presente trabalho tiveram a oportunidade de ter acesso?

CONCLUSÃO

Como concluir diante de tantas questões que ficaram para trás, diante de tantas reflexões que poderiam suscitar novas indagações e estudos? Talvez a conclusão seja uma das partes mais difíceis do trabalho.

Concluir como na maioria das histórias de literatura infantil: “E viveram felizes para sempre”? Não. Não creio que seja a melhor forma. E minhas crianças têm me mostrado isso. Nem sempre se termina feliz. Ou talvez, nem termina...

Se houvesse um final definitivo nas inúmeras histórias que conto a elas não haveria a possibilidade de continuarem sentindo, refletindo, (re)significando, (re)construindo, (re)criando.

Concluir discutindo o trabalho com literatura como passatempo? Como decodificação? Literatura para que se trabalhe o processo de alfabetização? Talvez, em alguns momentos. Mas diante de todas as reflexões feitas através do presente trabalho, prefiro colocar a literatura, e mais, a literatura fantástica contribuindo com um processo de desenvolvimento humano, considerado de forma integral, carregado de emoções, de afetos, de significados, de experiências.

E a literatura acaba por possibilitar tal desenvolvimento porque traz para aquele que escuta – que é o caso das minhas crianças – um mundo de possibilidades, de sentimentos, de significados, através do outro que lê, do outro que interpreta, do outro que dá corpo à palavra. Palavra esta que não se faz estática, mas que passa novamente por inúmeras (re)significações.

Nas palavras de Smolka (1998),

“As relações das crianças com o mundo são, assim, mediatizadas pelas relações com os outros homens. As crianças não constroem sozinhas o seu conhecimento do mundo. Neste processo que se funda na interação, se dá a elaboração daquilo que é especificamente

humano: desenvolve-se uma forma humana e significativa de perceber o mundo.” (Smolka (1998, Magiolino, 2001, p. 59)

E como esse “perceber o mundo” foi marcado pela emoção, ou melhor, por relações afetivas! Processos de (re)significações, reflexões, (re)construções. Somente a presença de aspectos cognitivos? O que foi discutido através deste trabalho mostra que não. As relações afetivas foram marcantes em tais processos, percebidas através das discussões feitas ao longo do trabalho.

Nesse sentido, compreende-se a presença dos aspectos afetivos no contexto do desenvolvimento humano. Compreende-se a presença da afetividade nos contextos por meio e nos quais as crianças foram refletindo e (re)significando acerca das experiências (pessoais e alheias) vividas referentes a sentimentos, a vivências, de maneira geral.

E em relação ao trabalho com literatura em sala de aula, e mais, com a literatura fantástica, foi visto que este proporciona à criança inúmeras possibilidades de (re)elaborações, de (re)significações. As histórias são alimentos à função criadora da imaginação: trazem possibilidades de repensar emoções, vivências, resolver problemas pessoais, suscitar outros, gerar novas situações. Então, compreende-se que trabalhar com a literatura fantástica em sala de aula não se limita única e exclusivamente a suprir necessidades e desejos.

Held (1980) e Vigotski (1987) concordam com a idéia de que fantasia e realidade caminham juntas e que, nesse sentido, as criações realizadas através de um processo de imaginação apresentam estreita relação com o real, o qual é permeado por necessidades e desejos. Vigotski enfatiza a criação imaginária a partir de um processo de combinações entre o real e fantasia que irá se materializar ao voltar para a realidade gerando uma nova situação, uma nova vivência que fará com

que o ciclo seja continuado, o qual é permeado por fatores emocionais, pois as relações humanas envolvem afetos. Então, fica claro que Vigotski compreende a função criadora a partir de uma perspectiva da qual Jacqueline Held não parte em seus estudos.

Mas após ter realizado a pesquisa apresentada através do presente trabalho, pode-se concluir que a questão da função criadora da imaginação, no contexto do trabalho com a literatura fantástica, embora esteja diretamente relacionada com questões reais, envolva o fator emocional, esteja carregada de caráter afetivo, relacione-se com necessidades e desejos humanos, envolve uma questão de possibilidades. O trabalho com a literatura fantástica proporciona à criança elementos que contribuem para que ela repense e (re)signifique o mundo que a cerca e a si mesma a partir da função criadora da imaginação.

E em relação ao medo que possa existir em deixar que as crianças fiquem agitadas, “imaginando coisas” após a leitura de uma história? Deixe-as imaginar! Deixe-as estabelecer relações, a fazer inúmeras combinações, a ir e vir em seus pensamentos, suas reflexões. Deixe-as CRIAR! Criando, imaginando, as crianças estarão (re)elaborando inúmeros significados.

A escola, muitas vezes, cobra do aluno que ele seja criativo, inventivo, que “diga com suas próprias palavras”. Então, é preciso deixá-lo criar, com tudo o que vem junto: idéias novas, às vezes “malucas”, desejos, medos, inquietações, possibilidades de pensar e existir.

E através das palavras de Jacqueline Held (1980), concluo:

O papel do fantástico não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fontes de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa recriação que desbloqueia e fertiliza o

imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem". (p. 234)

Enfim, é porque nem tudo termina com um "E viveram felizes para sempre" que devemos dar possibilidades às nossas crianças para que se "agitem" em um constante processo de (re)significações, imaginando, (re)construindo, (re)criando.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 12.ed. Campinas: Papirus, 2005.

BELLI, Roberto. **Aladim**. Blumenau: Todolivre, 2006. (Super Clássicos).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

CAMARGO, Luís. **Bule de café**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Lagarta Pintada).

_____. **Maneco Caneco Chapéu de Funil**. 11.ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Lagarta Pintada).

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.

GALVÃO, Isabel. Henri **Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento humano**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980. v.7.

LEITE, Sérgio Antônio da S. (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGIOLINO, Lavínia L.S. **Palavras e emoções no cotidiano da sala de aula: surpresas e indagações de uma professora em exercício**. 2001. Tese de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/SP.

MARQUES, Cristina. **Os três porquinhos**. Blumenau: Todolivro, 2006. (Super Clássicos).

MENESES, Adélia B. de. **Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

MILGRIM, David. **Vacas não voam**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 2007. (BRINQUE-BOOK na mochila).

MONTANHEIRO, Cíntia Estela P. **Buscando compreender as relações entre emoção e imaginação numa prática de leitura**. 2002. Tese de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/SP.

OLIVEIRA, Marta K. O problema da afetividade em Vygotsky. In De La Taille, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, pp. 75-84.

POWELL, Richard. **Se você vir uma baleia**. Tradução de Claudine Ullrich. Blumenau: Todolivro, 2005.

RYLANT, Cynthia. **A velhinha que dava nome às coisas**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1997.

TASSONI, Elvira Cristina M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/SP.

VYGOTSKY, L.S. Problemas de método. In Lev Semenovitch Vygotsky. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Netto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 77-99.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo Psicológico)**. México: Hispanicas, 1987.