

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCELA APARECIDA MOREIRA ARAUJO

**O USO DE FANTOCHES E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS
POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS

2019

MARCELA APARECIDA MOREIRA ARAUJO

**O USO DE FANTOCHES E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS
POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

CAMPINAS

2019

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

372.71
A663u

Araujo, Marcela Aparecida Moreira.

O uso de fantoches e a construção de narrativas por crianças da educação infantil / Marcela Aparecida Moreira Araujo.- Campinas: PUC-Campinas, 2019.

137 f.

Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

Incluem anexos e bibliografias.

I. Educação de crianças. 2. Literatura infanto-juvenil. 3. Fantoches. 4. Imaginação. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

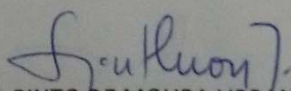
CDD - 22. ed. 372.21

MARCELA APARECIDA MOREIRA ARAUJO

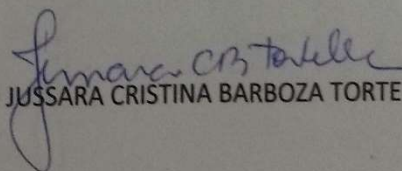
**O USO DE FANTOCHES E A CONSTRUÇÃO
DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

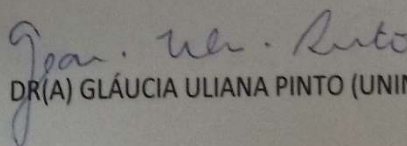
APROVADA: 21 de fevereiro de 2019.



DR(A) MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR(A) JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA (PUC-CAMPINAS)



DR(A) GLÁUCIA ULIANA PINTO (UNIMEP)

“Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, por estar sempre presente em minha vida e ser minha fonte de inspirações. Ao meu marido que me apoiou em todos os momentos e não mediu esforços para me ajudar na realização dessa conquista”.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil, pelo apoio para a realização desse trabalho - Código do financiamento 001.

À Prof. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, minha orientadora, que esteve presente durante toda a realização deste trabalho, guiando-me com muita paciência e dedicação.

À Banca examinadora, composta pelas Professoras Doutoras Gláucia Uliana Pinto e Jussara Cristina Barboza Tortella, pela disponibilidade e contribuições à minha dissertação.

Aos professores do programa de Mestrado, que contribuíram com o meu aprendizado, durante todo o curso.

Aos colegas de Mestrado, que compartilharam todas as angústias e os sucessos comigo, ajudando-me a seguir em frente.

Ao meu marido, Fábio, e aos meus filhos, Gustavo e Felipe, por compreenderem as minhas ausências, pelo apoio em todos os momentos e por sempre se alegrarem com as minhas conquistas.

Aos meus pais, José e Therezinha, por serem a base da minha formação e por todo amor e carinho.

Ao meu sogro, Gilson, e à minha sogra, Ivone, por cuidarem dos meus filhos com tanto amor nas minhas ausências.

À minha irmã, Ana Rafaela, e ao João Lucas, que sempre me apoiaram e torceram por mim.

À escola Babaloo (nome fictício), que me acolheu com muito carinho, abraçou meu projeto de pesquisa, dando todo o suporte necessário.

À Professora Jéssica, por ter me recebido em sua sala com muito amor e dedicação.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com uma turma de 19 crianças, pertencentes a uma escola privada de Educação Infantil. O material empírico foi produzido pela proposição de atividades de leitura e de reconto de histórias. Foram realizados dez encontros, dos quais participaram as crianças, com idade entre 3 e 4 anos, sua professora e a pesquisadora. Para cada encontro escolhia-se um livro e era contada a sua história, utilizando-se também do apoio de fantoches que representavam os personagens principais e que foram especialmente produzidos para a atividade. Posteriormente à leitura, as crianças eram divididas em grupos; solicitava-se que elas recontassem a história, primeiramente sem nenhum apoio e, num segundo momento, dando-lhes a oportunidade de utilizarem os fantoches para a construção de suas narrativas. Fundamentando-nos na teoria Histórico-cultural, inicialmente o foco estava em analisar os usos que as crianças faziam dos fantoches, ou seja, verificar se e como eles interferiam na construção de suas narrativas e se poderiam ser considerados um recurso mediador para a memória e para a imaginação. Na medida em que o trabalho analítico foi sendo realizado, mostraram-se também muito relevantes as mediações da pesquisadora e dos colegas para o desenvolvimento das narrativas produzidas. Por esta razão, o objetivo central desse trabalho é investigar se e como o uso de fantoches e a presença de mediações de adultos e pares enriquecem as construções narrativas de crianças da Educação Infantil, através do possível desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com foco na memória e na imaginação. Todos os encontros foram vídeo-filmados e áudio-gravados para possibilitar uma análise mais minuciosa dos resultados. As análises permitiram-nos identificar que os instrumentos mediadores, em especial os fantoches, acompanhados de uma mediação intencional da pesquisadora e da mediação dos colegas, além de aumentarem a motivação das crianças para recontarem as histórias, afetaram, positivamente, a estrutura das narrativas: as crianças usamos para sustentar os enredos (ora reforçando o que foi dito, ora como elemento complementar ao texto, narrando mais coisas através da linguagem gestual); criam e incluem mais personagens (de maneira coerente com o argumento central das histórias); experimentam diferentes vozes (narrador e personagens); constroem diálogos entre personagens; atribuem características psicológicas aos personagens; alteram o direcionamento das narrativas... Esperamos que estes resultados contribuam para o que se tem refletido sobre a importância da literatura infantil, da construção de narrativas por crianças pequenas e do desenvolvimento das funções psíquicas, evidenciando a importância de uma permanente reflexão sobre as práticas pedagógicas em especial na Educação Infantil.

Palavras-chave: literatura infantil; memória mediada; imaginação; prática-pedagógica; teoria Histórico-cultural.

ABSTRACT

This is a qualitative research performed with a class of 19 children, from a private nursery school. The empirical material was produced with the proposition of reading activities and storytelling. Ten meetings were held, with the participation of children aged between 3 and 4 years old, their teacher and the researcher. For each meeting a book was chosen and its history told, using the support of puppets who represented the main characters specially produced for the activity. After reading, the children were divided into groups; they were asked to recount the story, first without any support and, secondly, giving them the opportunity to use the puppets on the construction of their narratives. Based on the Historical-cultural theory, initially, the focus was on analyzing the use that children were doing of puppets, that is, to verify if and how the puppets interfered in the construction of the children's narratives and if the puppets could be considered as a mediating resource for memory and imagination. As the analytical work was being carried out, It got very relevant the mediations of the researcher and colleagues to the development of the narratives produced. For that reason, the central objective of this work is to verify if and how the use of puppets and the presence of adults and peer mediators enrich the narrative constructions of children from Nursery Education, through the possible development of higher psychic functions, focusing on memory and imagination development. All meetings were video-filmed and audio-recorded to enable a more thorough analysis of the results. The analyzes allowed us to identify that the mediating instruments, especially the puppets, accompanied by an intentional mediation of the researcher and the influence of the colleagues, increases children's motivation to recount the stories, positively, affected the structure of the narratives: the children use them to support the plots (sometimes reinforcing what It was said, and other times as a complementary element to the text, narrating more things through the corporal language); They create and include more characters (coherently with the storyline); They experience different voices (narrator and characters); build dialogues between characters; attribute psychological characteristics to the characters; alter the direction of narratives... We hope that these results contribute to the importance of children's literature, the construction of narratives by small children and the development of psychic functions, highlighting the importance of a permanent reflection on pedagogical practices, especially in the Childhood Education.

Keywords: children's literature; mediated memory; imagination; practical-pedagogical; Historical-cultural theory.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 Participantes por encontro.....	44
Gráfico 2 Quantidade de encontros aos quais as crianças estiveram presentes.....	44
Gráfico 3 Distribuição de trabalhos encontrados.....	131
Gráfico 4 Trabalhos capturados, abordagem da teoria Histórico-cultural e artigos considerados.....	132
Gráfico 5 Distribuição de artigos encontrados e selecionados.....	133
Gráfico 6 Artigos selecionados por base de dados.....	133
Gráfico 7 Tipos de Pesquisa.....	134
Gráfico 8 Procedimentos adotados para produção do material empírico.....	135
Gráfico 9 Pessoas envolvidas na pesquisa de campo.....	135
Gráfico 10 Segmento de ensino.....	136
Gráfico 11 Temáticas principais.....	136
Figura 1 Fantoche do camaleão	65
Figura 2 Fantoche da raposa.....	67
Figura 3 Fantoche do ratinho com a uva azul.....	68
Figura 4 Fantoche do flamingo e do coração.....	90
Figura 5 Fantoche utilizado no primeiro encontro.....	114
Figura 6 Fantoche utilizado no quinto encontro.....	114
Figura 7 Fantoche utilizado no segundo encontro.....	116
Figura 8 Fantoche utilizado no terceiro encontro.....	117
Figura 9 Fantoche utilizado no quarto encontro.....	119
Figura 10 Fantoche utilizado no sexto encontro.....	120
Figura 11 Fantoche utilizado no sétimo encontro.....	121

Figura 12 Fantoques utilizados no oitavo encontro.....	124
Figura 13 Fantoques utilizados no nono encontro.....	126
Figura 14 Fantoques utilizados no décimo encontro.....	126
Figura 15 Sala de atividades.....	127
Figura 16 Cartazes presentes na sala de atividades.....	127
Figura 17 Biblioteca.....	128
Figura 18 Área Externa.....	128
Figura 19 Professora lendo a história.....	129
Figura 20 Aluna escolhendo os fantoches.....	129
Figura 21 Aluna manuseando os fantoches.....	130
Figura 22 Criança escolhendo os fantoches no décimo encontro.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Livros utilizados em cada encontro.....	43
Quadro 2 Recursos Humanos.....	50
Quadro 3 Estrutura física e material.....	51

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 A constituição social do sujeito e o desenvolvimento das funções psíquicas na perspectiva histórico-cultural.....	15
1.1 A constituição e o desenvolvimento da memória.....	18
1.2 A imaginação e suas relações com a realidade e a criação.	23
Capítulo 2 A literatura e as narrativas na Educação Infantil como instrumentos mediadores do desenvolvimento humano.....	27
2.1 A importância da literatura na Educação Infantil.	30
2.2 A construção de narrativas por crianças pequenas.....	36
Capítulo 3 Método e procedimentos da pesquisa de campo.....	42
3.2 A Escola.....	48
3.3 Localização da Escola.....	52
3.4 Participantes.....	53
Capítulo 4 Análise do Material Empírico	54
4.1 O uso dos fantoches e suas possíveis contribuições para a construção de narrativas.	54
4.2 A mediação da pesquisadora na construção das narrativas.....	74
4.2.1– Ampliação e transformação do uso de instrumentos mediadores...75	
4.2.2 Trabalhando com idades e construções distintas.....	85
4.3 A mediação das próprias crianças nas produções de narrativas por seus pares.....	91
Considerações finais	102
Referências	107
Apêndice	111

Introdução

As histórias infantis fazem parte da minha rotina, desde o momento em que me tornei mãe do meu primeiro filho em 2009. Todas as noites antes de dormir eu lia e ainda leio histórias, esse sempre foi um momento muito especial para nós. Em 2015, quando meu segundo filho nasceu, o primogênito já estava aprendendo a ler e todas as noites eu lia uma história e ele outra para o irmão. Isso se repete até os dias atuais, porém, agora são três livros diariamente; levando em consideração que o caçula, mesmo sem ser alfabetizado, também pega um livro e constrói sua própria narrativa, baseado nas leituras anteriores e/ou nas ilustrações do livro.

Meu interesse em estudar sobre a construção de narrativas pelas crianças apoiadas em objetos mediadores se deu quando meu segundo filho, o Felipe, chegou da escola com um fantoche e tentou recontar a história que a professora havia contado para mim e para o irmão. Nesse momento, percebi que o meu objeto de estudo seria compreender as possíveis contribuições do uso de fantoches na construção de narrativas pelas crianças da Educação Infantil.

O material empírico deste trabalho foi produzido pela proposição de atividades de leitura e de reconto de histórias com uma turma de crianças de três e quatro anos. A produção do material foi feita em dez encontros, dos quais participaram as crianças, a professora e a pesquisadora. Para cada encontro escolhia-se um livro e era contada a sua história, utilizando-se também do apoio de fantoches que representavam os personagens principais e que foram especialmente produzidos para a atividade.

O foco do trabalho analítico centrou-se no uso que as crianças faziam dos fantoches, ou seja, ao comparar as narrativas produzidas nos dois momentos, buscou-se investigar se e como se dava a sua incorporação, considerados em seu estatuto de instrumentos semióticos para a construção de narrativas por parte de crianças bastante pequenas. Na medida em que o trabalho analítico foi sendo realizado, mostraram-se também muito relevantes as mediações da pesquisadora e dos colegas para o desenvolvimento das narrativas produzidas. Por esta razão, o objetivo central do que é apresentado nesta dissertação ficou formulado da seguinte maneira: investigar se e como o uso de fantoches e a presença de mediações de adultos e pares enriquecem as construções narrativas de crianças da Educação Infantil, através do possível desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com foco na memória e na imaginação.

Para dar início ao trabalho, foi proposta a realização de uma revisão bibliográfica para saber se haviam trabalhos já publicados com o tema que pretendia-se investigar e também com o intuito de descobrir o que vinha sendo publicado dentro da teoria Histórico-cultural em âmbito

nacional e internacional. Inicialmente, foi efetuada uma pesquisa com a palavra *fantoche*, mas nenhum resultado foi encontrado. Pensou-se então, em realizar uma busca com os descritores *narrativa e literatura*; no entanto, devido ao fato do nosso grupo de pesquisa¹ já ter um vasto material de artigos, teses e dissertações relacionados com essa temática, optamos por utilizar esse material compartilhado para auxiliar na construção deste trabalho.

Optamos então, por pesquisar o que estava sendo publicado nacionalmente e internacionalmente, tendo como base a teoria Histórico-cultural, mais especificamente, como referência, o autor Lev Semionovich Vigotski. Para isso, foi efetuada uma busca na base de dados da revista americana *Culture & Psychology* e na base de dados SCIELO Brasil. Para as buscas na base de dados da revista internacional utilizou-se os seguintes descritores: Vygotsky; Pre-school children; Preschool; Kindegarten; Nursey. Foram capturados um total de 226 trabalhos. Já na base de dados SCIELO, efetuou-se uma busca com os seguintes descritores: Vigotski; Vygotski; Vygotsky; Vygotsky, onde foram encontrados 414 trabalhos. Foram feitos alguns filtros e efetuada a análise detalhada apenas dos artigos que atendiam aos seguintes critérios: além de abordar Vigotski, tinham alguma ligação com infância e/ou escola e/ou memória e/ou imaginação. Apenas 21 artigos se enquadraram dentro desses critérios. Informações mais detalhadas sobre esses artigos encontram-se no apêndice deste trabalho.

Os resultados dessa revisão bibliográfica não trouxeram grandes contribuições para o nosso tema de pesquisa levando em consideração que nenhum deles aborda especificamente a relação entre mediação semiótica, o desenvolvimento das funções psíquicas e/ou enriquecimento das construções narrativas. Portanto, a exploração do material anteriormente encontrado pelo grupo de pesquisa tornou-se ainda mais relevante; ele será apresentado no segundo capítulo, em que abordaremos a relevância e a riqueza de atividades pedagógicas inovadoras relacionadas à literatura infantil; bem como ressaltaremos a importância desta atividade, dos instrumentos mediadores e das narrativas no processo de desenvolvimento humano.

Antes disso, no primeiro capítulo apresentaremos os principais conceitos da teoria Histórico-cultural que nortearam a realização deste trabalho. Entre eles, o conceito de função psíquica, o processo de sua constituição e desenvolvimento, o papel do signo e a importância das relações sociais. Daremos também destaque para os conceitos de memória e de imaginação,

¹ O grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente é liderado por cinco professoras doutoras da PUC Campinas e tem como objetivo realizar estudos sobre a formação de professores da educação básica e suas práticas pedagógicas, sobretudo as referentes à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

como integrantes do complexo sistema das funções psíquicas superiores e de particular interesse neste trabalho.

Já no terceiro capítulo, apresentaremos de forma detalhada a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa de campo, os participantes, bem como o contexto social em que eles estão inseridos e detalharemos as estratégias utilizadas para a realização de cada um dos encontros realizados.

No quarto capítulo, apresentaremos as análises e os resultados obtidos pela nossa pesquisa após a transcrição na íntegra de todos os encontros e a definição dos eixos e subeixos de análise, tendo como norte a teoria Histórico-cultural.

Nas considerações finais, apresentaremos as conclusões e as possíveis contribuições que este trabalho pode trazer para a Educação.

Capítulo 1 A constituição social do sujeito e o desenvolvimento das funções psíquicas na perspectiva histórico-cultural.

Para Vigotski (1996, p.264): “Não se pode aplicar à teoria do desenvolvimento infantil a mesma concepção do meio que se adota na biologia a respeito da evolução das espécies [...] a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento...” É necessário considerar-se, na investigação do desenvolvimento infantil, o vínculo entre criança e sociedade e o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais em um determinado momento histórico. Para que uma criança se constitua como um ser humanizado, faz-se necessária a apropriação da cultura, acumulada ao longo das gerações. Para Vigotski, o ser humano não nasce humano, torna-se humano através da internalização das relações sociais, ou seja, para ele, na ausência do outro, o homem não se constrói homem.

Segundo Leontiev (2004), a distinção entre os homens e os animais ultrapassa o caráter biológico para se apoiar na constituição do homem como um ser de natureza social. Ou seja, o processo de hominização ocorre quando o indivíduo, vivendo em comunidade, submete-se aos valores sócio-históricos. O desenvolvimento mental da criança é diferente do desenvolvimento ontogênico do comportamento nos animais, sobretudo, devido à ausência nos animais do processo de apropriação das experiências das gerações anteriores e de uma história social.

Leontiev (2004) ressalta que o indivíduo aprende a ser “homem”, através da função da educação de transmitir a cultura acumulada, histórica e socialmente, de geração para geração. Ou seja, isso é possível na medida em que o sujeito se torna capaz de apreender a cultura humana, servindo-se dos instrumentos físicos e simbólicos, para apropriar-se de conceitos cotidianos e, principalmente, dos científicos. A teoria Histórico-cultural tem como pressuposto que o desenvolvimento cognitivo acontece através da interação social entre duas ou mais pessoas, que trocam experiências, criando novos conhecimentos.

Vigotski, no início do século XX, na Rússia, dedicou-se a estudar a natureza social do psiquismo humano e orientou parte de suas investigações por um enfoque sistêmico das funções psíquicas, as quais distinguiu entre elementares e superiores. As primeiras, também chamadas de primitivas, são comuns a homens e animais, estão ligadas a uma estrutura orgânica, possuindo uma relação imediata entre estímulo e resposta, ou seja, os reflexos, reações automáticas, memória imediata etc. As segundas, também chamadas de funções psicológicas culturais ou mediadas, são exclusivas dos seres humanos, exigem domínio dos próprios processos psicológicos, vão sendo desenvolvidas no decorrer da vida, através da internalização

de signos e instrumentos; entre elas, estão a atenção voluntária, a memória mediada e a imaginação.

Mas, afinal, o que é função? Pino (2005) define função como sendo o ato de funcionar, ou seja, ele explica que função superior está muito mais ligada ao verbo funcionar do que a algo que funciona quase que por capacidade inata das crianças ou por um funcionamento que não põe no centro a cultura, as relações sociais. As atividades humanas exigem e colocam em funcionamento essa função. Por exemplo, eu só leio e escrevo porque estou inserida numa escola que demanda de mim ler e escrever. Eu só memorizo, eu só falo, porque eu me insiro em atividades na cultura que exigem e colocam em funcionamento esses processos. Sendo assim, “é inegável que o verbo funcionar é um bom indicador para definir a função. Embora não seja o único”. (PINO, 2015, p.98).

De acordo com Pasqualini (2010), as funções psíquicas superiores constituem relações interiorizadas de ordem social. Estas não são, portanto, capacidades biologicamente determinadas, mas uma conquista histórica e cultural do gênero humano que devem ser apropriadas pelos indivíduos em seu processo de vida.

Pino (2005, p.99), baseado nas obras de Vigotski, afirma que “as funções se organizam numa rede interfuncional à maneira como as relações reais entre as pessoas se organizam”. O que nos leva a refletir que nossa maneira de ser, de pensar e de agir tem relação direta com a maneira como os outros são, pensam ou agem em relação a nós. Isso nos remete a lei geral da teoria Histórico-cultural, que tem como essência o fato de que no processo de desenvolvimento as crianças aplicam, a si mesmo, as mesmas formas de comportamento que os outros lhe aplicaram primeiramente.

De acordo com Vigotski (2009), as funções psíquicas superiores incorporam à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o uso de signos como meio de orientação e domínio nos processos psíquicos, sendo assim processos mediatos.

Chamamos signos aos estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação, agregando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá, habitualmente, a essa palavra. De acordo com essa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. (VIGOTSKI, 1995, p. 83)

Com a introdução do signo, a reação antes imediata e direta converte-se em uma reação mediada. Para Vigotski, segundo Pino (2005), as palavras ganham destaque entre os signos mais importantes, sendo ela o signo dos signos. A palavra é um meio de controlar o comportamento tanto dos outros quanto o seu próprio. Ela tem como objetivo principal a comunicação entre pessoas, mas também pode servir de comando. Podemos dizer que os signos

são fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois o simples fato de colocarmos duas pessoas juntas gera agrupamento, mas não relações sociais. Esta só se dá através da circulação e significação dos signos.

Para Vigotski, os signos constituem-se auxiliares internos que medeiam as ações psicológicas do indivíduo, possibilitando ao sujeito representar mentalmente objetos e situações da realidade, sendo apropriados pelo homem por meio das interações sociais e com elementos da comunidade. Assim, na ausência de um sistema de signos, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível. Os instrumentos consistem nas ferramentas que utilizamos para mediar as relações do homem com o mundo, externamente. Os signos consistem nas ferramentas que utilizamos para mediar as relações do homem com outros homens e consigo próprio.

Pino (2005) aponta que existe uma semelhança estrutural entre o conceito de signo e o de relação em geral. Ambos os conceitos, constituem uma estrutura na qual dois elementos entram em relação em função de um terceiro, sendo este, razão e resultado da relação dos outros dois elementos. Sendo a relação social um tipo particular de relação, entende-se que sua estrutura também é a mesma e que em todos os casos a função do terceiro elemento é de natureza semiótica, ou seja, da ordem da significação. “O significado das nossas próprias ações passa pela significação que o outro lhes atribui.” (PINO, 2005, p.103).

De acordo com o autor supramencionado, um sistema de relações sociais é um complexo sistema de posições e papéis, que definem os modos de agir, de pensar, de falar e como deve ser a conduta de cada um em razão dessas posições. As relações sociais se concretizam em práticas sociais. Estas, segundo o próprio autor, são as várias formas de pensar, de falar e de agir, socialmente instituídas ou consagradas pela tradição cultural, que integram uma determinada formação social. As relações sociais são internalizadas pelo homem e se expressam na forma de funções psíquicas.

As funções mentais superiores não são simples transposições no plano pessoal das relações sociais, mas a conversão no plano da pessoa, da significação que têm para ela essas relações, com as posições que nelas ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida. (PINO, 2005, p.107)

Podemos dizer então que as funções psicológicas superiores são a conversão ou a internalização (ambos os termos são utilizados nas obras do Vigotski), no plano pessoal da significação, das relações sociais, sendo base da estrutura social do indivíduo. “Isso significa que a internalização das relações sociais consiste numa conversão das relações físicas entre pessoas em relações semióticas dentro da pessoa.” (PINO, 2005, p.112). Ou seja, a conversão

das relações sociais em relações intrapessoais, através da significação dessas relações tanto no plano social, quanto no pessoal, incorpora-se na pessoa como base de sua estrutura social, e serve como orientadora da própria conduta.

Segundo Vigotski (1995), o uso de signos atrelado à atividade mediadora, possibilita sair dos limites do sistema orgânico, reconstruir e ampliar enormemente todo o sistema de atividade das funções psíquicas. Graças a mediação dos signos os comportamentos se tornam conscientes e planejados, conduzindo a transformação da estrutura psíquica natural e primitiva, em direção a novas e complexas estruturas.

Para Vigotski (1995), o emprego dos signos possibilita transformações que vão além do âmbito específico de cada função, não provocando apenas transformações intrafuncionais, ou seja, não se trata simplesmente da conversão da memória imediata em memória lógica, da atenção natural em atenção voluntária e assim por diante. No entanto, as transformações específicas de cada função possibilitam modificações no conjunto de funções do qual fazem parte, ou seja, modificam o psiquismo como um todo.

Abordaremos a seguir os conceitos de memória e de imaginação dentro da teoria Histórico-cultural, levando em consideração que elas fazem parte do complexo sistema das funções psíquicas superiores estudadas por Vigotski, e que, embora tenhamos optado por dar ênfase nessas duas funções específicas em função de nossos interesses na pesquisa, não há como desconsiderar a interfuncionalidade.

1.1 A constituição e o desenvolvimento da memória.

A importância da memória para o desenvolvimento humano é bastante destacada na teoria Histórico-cultural, ressaltando-se que “A experiência histórica da humanidade seria impossível na ausência de uma propriedade psíquica cuja função central fosse o registro e o armazenamento dos traços que resultam dela, ou seja, seria impossível na ausência da memória.”. (MARTINS, 2013, p. 154). A memória “[...] está implicada em todas as ações do ser humano e é essencial para a constituição histórico-cultural, já que sem memória não há história e não há cultura.”. (ROCHA, 2013, p.103).

Luria (1991) define a memória como sendo o registro, a conservação e a reprodução das experiências anteriores, que permite ao homem acumular conhecimentos e utilizar-se dessas informações, mesmo após o desaparecimento dos fenômenos que deixaram tais vestígios. Vale ressaltar, que os fantoches utilizados nessa pesquisa são signos auxiliares, ou seja, meios

artificiais que possibilitam as crianças reviverem as histórias lidas pela professora, eles podem ser vistos como o registro de uma memória mediada ainda em desenvolvimento, trazendo pistas e vestígios das histórias, servindo de suporte para as narrativas. Portanto, eles são constitutivos de uma memória mediada, que não é inata, mas constituída nas atividades da cultura.

Os seres humanos já nascem com uma capacidade de memorização, sendo esta a que Vigotski (1995) denomina como *mneme*, referindo-se à memória biológica, natural, involuntária, imediata, instintiva, mecânica, ou seja, decorrente de processos orgânicos, sendo que nela inexistem a adoção de estratégias específicas para a memorização. Porém, ao longo da vida, através da influência dos signos e das relações sociais, os seres humanos aprendem a usá-la de forma intencional, transformando-a em memória voluntária, mediada, cultural, lógica ou mnemotécnica, memória essa proveniente do domínio dos processos de memorização.

O desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la. Esse domínio, como se dá com o domínio sobre qualquer força natural ou elementar, só significa que, em certa medida, o desenvolvimento do homem acumula – no caso em questão – experiência psicológica e conhecimento adequado das leis, por meio dos quais a memória opera e começa a incorporar essas leis (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 114).

O homem cria, então, meios para controlar intencionalmente o seu comportamento, através da utilização de recursos auxiliares, fazendo um apelo consciente, ou seja, ele assume a tarefa de recordar. Tal capacidade de se utilizar dos signos para controlar a memória é o que distingue a memória dos seres humanos da dos animais. Na construção do processo de memorização o ser humano vai aprendendo a se utilizar dos signos para lembrar de algo, como por exemplo, fazer uma marca na mão com a caneta, para lembrar que precisa executar uma ação; isso demonstra uma forma superior de comportamento, sendo que “na forma elementar alguma coisa é lembrada; na forma superior os seres humanos lembram alguma coisa” (VIGOTSKI, 1996 p. 68). “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda dos signos” (VIGOTSKI, 1996 p. 68).

Vigotski e Luria fizeram muitos experimentos com a intenção de estudar a memória das crianças. Em um deles, relatado no livro *Estudos sobre a história do comportamento* (1996), pediram a uma criança de seis anos que memorizasse uma sequência de dez números e ofereceram a ela um pedaço de papel, dizendo que poderia lhe ser útil. Num primeiro momento a criança não soube como o papel poderia ajudá-la, mas, após várias tentativas, ela fez pequenos cortes no papel, muito semelhante ao que os povos primitivos faziam em madeiras para a memorização de quantidades, e conseguiu realizar a atividade com êxito. Nesse mesmo

experimento, uma criança em idade escolar foi capaz de resolver o desafio, recortando o papel em formato de números, demonstrando um desenvolvimento mais avançado nos processos de memorização, em grande parte beneficiados pela ação da escola, sendo esta provedora de experiências sociais e conhecimentos de peculiar importância por exigir e promover o desenvolvimento das funções psíquicas de modo diferenciado do que costuma ocorrer nas práticas cotidianas.

O interesse de Vigotski em aprofundar seus conhecimentos sobre a memória mediada o levou a realizar diversas pesquisas utilizando o método da dupla estimulação, qualificado por ele como “método fundamental que se utiliza, habitualmente, ao estudar a conduta cultural das crianças” (VIGOTSKI, 1995, p. 161). Tomaremos, como exemplo, um desses experimentos, no qual as crianças eram estimuladas a pressionar teclas específicas em resposta a determinados estímulos, ou seja, ao lhe apresentar a figura de um cavalo, elas eram estimuladas a pressionar a tecla vermelha, no caso da apresentação da figura de um pão, a tecla azul, e assim por diante. Posteriormente, eram lhes oferecidas fichas com desenhos, as quais Vigotski atribui diversos nomes: estímulos-meio; estímulos-signos; cartões-meio, entre outros. Então, era sugerido às crianças que as utilizassem como recurso auxiliar para a memória, ajudando a lembrar qual tecla deveriam pressionar. Às vezes, o uso destas fichas era sugerido de modo amplo, como por exemplo, diziam para as crianças que talvez os cartões pudessem ajuda-las a lembrar, mas não eram passadas as instruções sobre como explorá-los para uma memorização eficiente. Em outros experimentos, eram oferecidas instruções claras e detalhadas às crianças, explicando que deveriam tentar relacionar as palavras com os cartões correspondentes para auxiliar na memorização, fornecendo-lhes alguns exemplos concretos (relacionar a cadeira com a mesa; o palhaço com o circo...) e outras figuras que não possuíam relação tão próxima com os objetos.

As análises consistiam em observar os modos de agir das crianças, identificando o uso que faziam ou não dos cartões e qual o impacto no aprimoramento ou não da memória mediada. Um dos recursos utilizados para estas análises consistia em quantificar o número de acertos e comparar resultados levando em consideração as idades e os níveis de escolarização das crianças, relacionando os dados ao fato de terem utilizado ou não os cartões no desenrolar do experimento.

De acordo com Rocha (2013), com esses estudos, Vigotski se mostra interessado em descobrir como as crianças “pensam para conseguirem lembrar”, qual a participação da linguagem neste processo, bem como os papéis da imaginação, da imitação, da capacidade de abstrair e de comparar, como parte das estratégias utilizadas pelas crianças. Levando em consideração as explicações dadas pelos participantes para suas escolhas dos signos (cartões

que utilizaram) para mediar suas respostas, Rocha (2018) aponta que por um lado as crianças baseiam-se em suas experiências culturais anteriores e por outro lado, elas se mostram capazes de criar relações originais e novas, não descartando, porém, o conhecimento adquirido ao longo do tempo.

Rocha (2013) aponta que Vigotski também buscava com esses experimentos identificar regularidades no desenvolvimento das crianças, a partir da capacidade de reorganizar suas memórias, sendo divididas em: (i) Memorização puramente mecânica – comum nos primeiros anos de vida, (hábitos motores, memorização do nome de objetos, reconhecimento das pessoas que os cercam); (ii) Psicologia ingênua, em que as crianças fazem uso de instrumentos mediadores, sem serem conscientes de sua função, a criança fixa na memória apenas aquilo que está relacionado com suas necessidades imediatas ou que tem significação no momento de acordo com seu interesse; (iii) Memorização mnemotécnica externa, inicia-se com as simples associações que as crianças em idade escolar fazem entre uma figura e uma palavra a ser lembrada e progressivamente as crianças mostram-se capazes de tecerem relações mais complexas, para ajudar a lembrar (iv) Internalização: A atividade mental interna dispensa o manejo externo de instrumentos, sendo o ápice da sofisticação do uso dos meios culturais. Vale ressaltar, que essa classificação apresenta variações entre as obras do autor.

Martins (2013), apoiada nos estudos de Vigotski, Luria e Smirnov, aponta que o início dessa transição é marcado pelo domínio da criança em relação à linguagem, ou seja, nos primeiros anos de vida ela fixa melhor objetos e figuras do que suas representações abstratas via linguagem. “Apenas pela mediação da palavra torna-se possível o pensamento sobre algo para além de sua imagem sensorial” (MARTINS, 2013 p.200). Sua memorização inicialmente se apoia na percepção de relações concretas entre os objetos, sendo o produto mnêmico resultante apenas das propriedades naturais da memória em relação ao estímulo. Já com a introdução dos signos, outras conexões funcionais passam a ser requeridas pela memória, e estabelece estreita relação com o pensamento. “Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto; para o adolescente, lembrar significa pensar” (VIGOTSKI, 1994, p. 67). Para o autor, isso se dá pelo fato de que a memória do adolescente fica tão carregada de lógica, que o processo de lembrar se configura principalmente em estabelecer e encontrar relações lógicas, indicando assim uma mudança nas relações entre as funções cognitivas.

De acordo com Vigotski (1994), a memória, do ponto de vista psicológico, é uma função fundamental dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. Havendo, porém, uma mudança na direção das relações interfuncionais, envolvendo a memória, no decorrer do desenvolvimento, em especial na adolescência. Martins (2013) aponta que o pensamento da

criança bem pequena se apoia em representações visuais, em objetos. Já os adolescentes e os adultos, através da conquista do pensamento em conceitos, revelam uma lógica inversa, subjugando a memorização do percebido ao que é realmente compreendido. “É, pois, no desenvolvimento cultural do pensamento que a memória se libera das imagens visuais diretas, graças a mediação da linguagem” (MARTINS, 2013 p. 165).

As crianças aprendem muitas coisas antes da escola, mas as atividades que a escola demanda serão cruciais no desenvolvimento da memória consciente, volitiva. A escolarização induz mudanças no sistema psíquico e promove o seu desenvolvimento. Esse contato das crianças com os signos e com uma mediação consciente do adulto vai transformando a memória natural em memória lógica. De acordo com Vigotski e Luria (1996), o uso da memória voluntária se mostra imprescindível ao processo de escolarização dos indivíduos.

Podemos concluir que a transformação da memória imediata para memória mediada depende de uma série de fatores, envolvendo conexões mentais entre imagem, signo; inter-relação com o pensamento, com a linguagem, e exige também intencionalidade por parte do indivíduo. “A memorização mediada, isto é fundada em signos, não resulta de transformação na estrutura interna da memória, mas de alianças que se instituem entre ela e uma série de outras operações psíquicas. Ou seja, resulta das relações interfuncionais.”. (Vigotski, 2001² apud MARTINS 2013, p.161).

Na fase inicial de desenvolvimento, entretanto, a criança depende fortemente dos signos externos, disponibilizados pelo Outro, ou seja, por aqueles que, no seu entorno, participam das transformações de suas funções psíquicas. Esta pesquisa tem o intuito de explorar isso através da disponibilização dos fantoches e da criação de possibilidades para que as crianças tenham a iniciativa de usá-los para melhor construir suas narrativas e conduzi-las para a próxima etapa, em que a criança começa a ser capaz de, ela própria, utilizar elementos externos para mediar sua capacidade de lembrar de algo. De maneira geral, as crianças desta pesquisa utilizam os fantoches, mas não dão nenhuma pista de perceberem o porquê estão usando. Através do desenvolvimento, isso vai mudando, até que a memorização, assim como a realização de outras atividades mediadas, começam a ocorrer como processos predominantemente internos, embora nunca totalmente desarticulados do campo externo.

Essa dinâmica é chamada de internalização. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações

² Vigotski, Lev Semionovich. Obras escogidas. Tomo II. Madri, Visor, 2001.

com signos” (VIGOTSKI, 1994, p.65). Através da mediação, os signos são internalizados, permitindo a interpretação de novos signos e novas assimilações.

1.2 A imaginação e suas relações com a realidade e a criação.

A imaginação é uma função psíquica, exclusivamente humana, operante tanto na construção da subjetividade do indivíduo como na transformação da natureza. Segundo Vigotski, ela se utiliza fortemente da memória para suas construções, dependendo assim do entrelaçamento entre as funções psíquicas superiores. “Do ponto de partida, toda imaginação se apoia em imagens registradas da experiência, portanto, na memória. Entretanto, se à memória compete a reprodução do experimentado sobre a forma de imagens, à imaginação compete sua modificação.”. (MARTINS, 2013, p.228).

Vigotski (2010) aponta que a imaginação é a base do funcionamento abstrato que nos leva à criação do “novo”, além de construções e descobertas e à expansão dos conhecimentos. A imaginação é necessária tanto na arte quanto na ciência e na tecnologia; se não fosse ela, a humanidade não teria criado a astronomia, a física, a geologia, o computador, o telefone etc. Vigotski descreve a imaginação como sendo uma atividade importantíssima da mente humana:

La imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación. (VIGOTSKI, 1990, p. 10).

No livro *Imaginação e criação na Infância*, comentado por Smolka (2010), Vigotski mostra que a imaginação é um processo extremamente complexo. A criança acumula experiências, com base nas quais será construída sua fantasia, em um processo complexo de reelaboração daquilo que ela escuta, vê e vivência. “Ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta.”. (SMOLKA, 2010, p.45).

Vigotski (2010) afirma que a essência da criatividade é a transformação do que foi acumulado pela humanidade, sendo que, quanto maior a apropriação da cultura por parte do indivíduo, melhores tenderão a ser os frutos de sua criação; portanto, se a imaginação depende das experiências vividas e as experiências vão sendo adquiridas gradativamente ao longo do processo de desenvolvimento da criança, atingindo sua maturidade somente na fase adulta, podemos afirmar, que a imaginação dos adultos é mais rica do que a das crianças.

Levando em consideração o senso comum, a imaginação, ou fantasia é comumente ligada àquilo que não corresponde à realidade. Ela é a grande responsável por todas as criações do homem, manifestando-se na criação artística, científica, técnica, em qualquer invenção, independentemente da importância, manifestando-se individualmente ou no coletivo e, na maior parte das vezes, ficando no anonimato. Tudo o que temos hoje é fruto do trabalho imaginativo exteriorizado. O homem está sempre modificando ou criando algo novo, fazendo novas combinações, mesmo que muitas vezes aparentemente insignificantes se compararmos às grandes invenções famosas, no entanto, elas não podem ser desconsideradas, pois são uma grande parte das criações da humanidade e de extrema importância para a nossa vida cotidiana.

As criações são frutos não só dos próprios conhecimentos, mas do contexto social em que a pessoa está inserida, do tempo e das influências culturais sobre a pessoa. Para Vigotski, atividade criadora ou combinatória é a criação de algo novo, não importando se o que se cria é pertencente ao mundo externo ou uma construção da mente, conhecida apenas por quem o criou. Vigotski (2010) ressalta que a imaginação está longe de ser exclusiva às grandes criações, produzidas por gênios.

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VYGOTSKI, 2010, p.14).

Nosso cérebro conserva nossas experiências anteriores e as reproduz através da atividade criadora ou combinatória, esta, representada pela criação de novas imagens ou ações. “Nosso cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.”. (VIGOTSKI, 2010, p.14).

Segundo Vigotski (2010), a imaginação é uma função psicológica superior que se vincula, entre outras funções, à atividade criativa, sendo vitalmente necessária. Vigotski explica que a relação entre fantasia e realidade pode se dar em quatro formas:

A primeira diz respeito ao fato de que toda obra da imaginação inclui elementos reais que fazem parte da experiência vivida. Ou seja, não se cria do nada, as coisas são modificadas, reelaboradas, através de uma combinação de elementos da realidade pelo funcionamento imaginativo. Quanto mais rica e mais diversa a experiência da pessoa, mais material ela terá para criar e, em princípio, mais rica tenderá a ser a sua imaginação. Levando isso em consideração, Vigotski (2010, p.22) conclui que: “[...] a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência”.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade, também chamada como forma superior, ocorre através da linguagem, ou seja, quando estudamos profundamente sobre algum acontecimento, isso nos permite imaginar como aquilo ocorreu. Se uma pessoa viajou para um determinado lugar e nos contou detalhadamente o que vivenciou lá, através da nossa imaginação, podemos viajar para esse lugar e imaginarmos comendo as delícias locais, passeando pelos pontos destacados, vivenciando uma nova cultura... Isso se torna possível graças à experiência do outro, também chamada de experiência social, que serve de guia, fazendo com que o produto da imaginação possa ser vivenciado como realidade, a partir da vivência alheia. Esse compartilhamento de informações possibilita ao indivíduo imaginar o que não viu, nem de fato vivenciou diretamente, assimilando as experiências históricas ou sociais alheias com o auxílio da imaginação.

A terceira forma é de caráter emocional, manifestando-se de duas maneiras. Na primeira delas, “[...] qualquer sentimento, qualquer emoção, tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento.” (VIGOTSKI, 2010, p.25). Como exemplos, podemos citar a relação que fazemos do luto com a cor preta; da paz com a cor branca; do amor com o coração. Smolka (2010, p.27) ressalta que: “A emoção ou o sentimento agregam imagens, enquanto o estado emocional atua na significação de uma experiência”, ou seja, vemos as coisas diferentes dependendo do nosso estado emocional. Nesse caso, os sentimentos influem na imaginação. Por outro lado, a segunda maneira, representa uma relação inversa entre imaginação e emoção, fazendo com que a imaginação influencie nos sentimentos. O fato gerador da emoção, mesmo sendo fruto da fantasia, ou seja, não correspondendo a um acontecimento ou situação concreta, desperta sentimentos verdadeiros que podem ser bons ou ruins. Como exemplo, podemos apontar o fato de sentirmos medo ao assistir um filme de terror; os personagens do filme não são reais, mas os sentimentos, nesse caso, o medo, o desespero e o susto que vivenciamos são verdadeiros. Podemos ressaltar também o impacto que ouvir uma boa música pode causar nos nossos pensamentos e sentimentos.

A quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade está intimamente ligada com as anteriores. Trata-se da “cristalização” da imaginação, ou seja, de torná-la real, exteriorizá-la, para que possa influir no mundo, completando o círculo da atividade criativa da imaginação. Tanto os fatores emocionais como os intelectuais (sentimento e pensamento) são igualmente necessários para o ato da criação. Vigotski enfatiza a importância dessa materialização da imaginação em um objeto, um artefato, uma obra, algo que possa ser compartilhado coletivamente.

De acordo com Sacconami (2014), imaginar significa primeiramente construir a imagem antecipada do produto da atividade, alterá-la quantas vezes desejar e representar o resultado final antes mesmo de executar uma atividade, produzindo na mente da pessoa uma imagem de algo que ainda não existe, mas que poderá ou não vir a existir.

A autora ressalta que a criação de algo novo se dá através da reelaboração das objetivações acumuladas no decorrer da história. Portanto, a apropriação da cultura é peça fundamental para a criatividade, sendo que esta se desenvolve a partir da dialética entre a apropriação dos conhecimentos históricos e culturais e da objetivação do novo.

Vigotski (2012) afirma que a criatividade não é espontânea ou inata do ser humano e que se a tratarmos desta forma, estaremos abandonando as crianças e impedindo-lhes o pleno desenvolvimento, pois é a instrução quem impulsiona o desenvolvimento da criança e não o contrário.

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Levando em consideração essa afirmação de Vigotski, abordaremos no próximo capítulo a importância de práticas pedagógicas que enriqueçam e ampliem as experiências das crianças, possibilitando uma atividade imaginativa mais produtiva, em especial, através do contato com a literatura infantil e com possibilidade de se construir narrativas.

Capítulo 2 A literatura e as narrativas na Educação Infantil como instrumentos mediadores do desenvolvimento humano.

De acordo com Vigotski (1994), para que a criança seja um ser cultural, ela deve ter acesso aos bens culturais e materiais necessários para a existência humana, e isso só é possível se for mediado por outras pessoas, fazendo com que ela passe da condição de ser biológico para a de ser cultural. A relação do sujeito com o mundo se dá através da mediação social: “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.”. (VIGOTSKI,1994, p. 33).

Segundo Oliveira (2008), apoiada em Vigotski, as experiências vivenciadas no contato com o mundo cultural permitirão ao homem elaborar seu sistema de signos que, por sua vez, mediará sua forma de interpretar e organizar a realidade. Considerando que esses elementos mediadores provêm das relações sociais, é importante ressaltar que a linguagem serve tanto à comunicação entre os homens quanto ao ordenamento do real e à transformação das funções psíquicas.

Levando em consideração os conceitos de Vigotski, é possível dizer que a linguagem constitui o principal mediador da aprendizagem e do desenvolvimento. É por meio dela que o ser humano se constrói enquanto ser sócio-histórico e cultural, modificando os seus processos psíquicos. A linguagem permite a evocação de objetos ausentes, análise, abstração e generalização de características de objetos, eventos e situações, e possibilita o intercâmbio social entre os seres humanos, afeta as possibilidades de regulação do próprio funcionamento psicológico de cada sujeito. A linguagem, a palavra e o significado não são únicos, nem universais, sendo o produto das interações sociais em cada momento histórico. Da mesma forma que a linguagem, a atividade humana se desenvolve nas relações sociais. Seguindo os pensamentos de Vigotski, um dos aspectos essenciais do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança em controlar seu próprio comportamento.

Os adultos, portadores privilegiados da cultura, são os responsáveis por transmitir conhecimentos e constituir o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, seja através da leitura de histórias, jogos, brincadeiras e demais atividades propostas, levando em consideração que o processo de apropriação se dá por meio da atividade da criança em contato mediado com os objetos da cultura material e não material.

Para Vigotski (2009, p.333), “o bom ensino é aquele que conduz o desenvolvimento, atuando sobre aquilo que ainda não está formado na criança: o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar”. Ou seja, “o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar

apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.”. (VIGOTSKI, 2009, p.334). O ensino que promove desenvolvimento é aquele que possibilita ao sujeito situar-se em uma esfera mais ampla das relações sociais, expandindo seus horizontes, trazendo-lhe algo novo. Dependendo da qualidade das mediações proporcionadas à criança, do ambiente em que ela vive, da cultura local, entre outros fatores, o seu desenvolvimento se dará de uma maneira ou de outra, através da concretização da aprendizagem.

Para Elkonin (1960³, apud Pasqualini 2010), é importante promover a intervenção pedagógica de acordo com as particularidades de cada idade ou período do desenvolvimento. A cada novo estágio do desenvolvimento modifica-se o tipo de relação que a criança estabelece com o meio e com as pessoas que a rodeiam por meio de sua atividade. Modifica-se também o tipo de relação que a sua sociedade e cultura esperam que ela estabeleça com o meio e com as pessoas, modificam-se suas necessidades e motivos e, conseqüentemente, o seu psiquismo.

Nas palavras de Pasqualini (2010), Elkonin e Leontiev propõem um esquema de periodização do desenvolvimento infantil e evidenciam o papel dos processos educativos em cada um dos estágios. Para eles, o primeiro ano de vida é marcado pela comunicação emocional direta (o choro, o sorriso e o balbucio) e no interior dessa atividade tomam forma as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação, neste período, todas as aquisições da criança aparecem sob a influência imediata dos adultos. No segundo ano de vida, destaca-se a atividade objetual manipulatória, havendo o domínio das operações objetais-instrumentais e o desenvolvimento da chamada inteligência prática, surgem as formas verbais de comunicação da criança com os adultos. Na idade pré-escolar (dos três aos seis anos), a atividade principal é o jogo de papéis, portanto, cabe à escola de Educação Infantil organizar e ampliar ao máximo esse contato da criança com a realidade social, sendo que a intervenção do professor nas brincadeiras de faz-de-conta não implica na supressão do caráter independente e criativo da atividade lúdica. Com a transição à idade escolar, a atividade principal da criança passa a ser a atividade de estudo, entretanto, segundo Pasqualini (2010) na perspectiva de Elkonin (1960), a atividade de estudo não se inicia apenas com a transição à idade escolar, mas já na idade pré-escolar, estando esta vinculada à brincadeira.

Levando em consideração que o ensino e aprendizagem são processos distintos, porém, dependentes um do outro, inter-relacionados, podemos ressaltar que a qualidade do processo de

³ ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.) Psicología. México: Grijalbo, 1960.

ensino interfere diretamente na condução da aprendizagem. Vigotski (2012) nos apresenta a seguinte reflexão:

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

É muito importante que as práticas educacionais promovam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores mediante a apropriação da cultura e, tendo o professor como mediador, contribuam com o processo de aprendizagem e com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade do aluno, impulsionando a criação do novo, ou seja, algo que até então era desconhecido pelo indivíduo, mas que não necessariamente seja algo inédito perante a sociedade.

Essa internalização da cultura torna-se matéria-prima para a imaginação, a criação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em geral do indivíduo em formação, ou seja, na medida em que se conclui que as funções psíquicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea dessas funções, mas ao contrário, é responsável por promover seu desenvolvimento.

A perspectiva histórico-cultural se contrapõe radicalmente a uma visão puramente biológica do desenvolvimento infantil, levando em consideração que não é possível compreendê-lo como um processo natural, que se desenrola de forma espontânea. A constatação de que as funções psicológicas que o educador pretende desenvolver no aluno devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a intencionalidade, evidencia que não basta expor a criança aos objetos da cultura – para além disso, é preciso dizer para ela o que esses objetos são, atribuir-lhes sentido. Por isso que é importante contar histórias, trabalhar com literatura. É uma maneira de construir significados, de possibilitar que esses significados sejam apropriados por eles.

De acordo com Pasqualini (2010), na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o professor é compreendido como aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura – mediando sua apropriação – e organiza a atividade da criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico.

Vigotski aponta que conforme os signos são internalizados, eles transformam-se em instrumentos psicológicos e modificam-se de processos interpsíquicos para processos

intrapésíquicos. Existem várias maneiras de se promover atividades que demandam o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças como, por exemplo, as brincadeiras de faz de conta, o uso de fantoches, a leitura de livros infantis, a produção conjunta de narrativas... Tudo isso deve se materializar no processo de construção do sujeito de muitas formas sobretudo numa sociedade complexa como a nossa. Entre essas formas a literatura é uma produção cultural de grande porte, de grande importância, e que tem uma relação robusta com essa constituição do sujeito. Em busca de aprofundar nossa compreensão sobre esta relação, realizamos uma revisão bibliográfica dos trabalhos encontrados pelo nosso grupo de pesquisa buscando responder aos seguintes questionamentos: o que tem sido dito sobre a importância da literatura infantil? Existem trabalhos que têm considerado as crianças capazes de contarem histórias? Buscaremos responder a estas perguntas nos próximos tópicos e, procuraremos relacionar cada um deles, com reflexões sobre práticas pedagógicas que promovam esse desenvolvimento.

2.1 A importância da literatura na Educação Infantil.

Para Geraldi (2006), a prática de ensino de língua portuguesa que privilegia o ensino da gramática normativa não permite ao aluno se constituir como sujeito e dono de seu pensar. Sob essa perspectiva, a participação do aluno em sala de aula é muito importante, pois, para ele, o conhecimento é construído na interlocução com o sujeito, a partir da reflexão, sendo os momentos de leitura uma possibilidade de interlocução, de reflexão e de desenvolvimento.

O autor apresenta quatro modos de trabalho pedagógico com a leitura: a leitura informativa; a leitura estudo do texto; a leitura como pretexto e a leitura fruição. A leitura informativa tem como objetivo responder perguntas já estabelecidas a título de interpretação. Na leitura estudo do texto, segue-se um roteiro para verificar se os argumentos levantados estão a favor da tese, os contra-argumentos e a coerência entre tese e argumentos. O texto como pretexto serve para se propor uma atividade a partir da leitura de um texto ou para o desdobramento de atividades a partir da leitura, por exemplo, solicitar a produção de outro texto a partir do que se leu. Já a leitura como fruição não se preocupa primeiramente com os resultados; mas sim em construir, conservar e intensificar o prazer pela leitura.

Geraldi (2006) aponta a necessidade de trazer para dentro da escola o prazer pela leitura, através do resgate de alguns princípios da nossa vivência de leitores. O respeito à caminhada do leitor é o primeiro deles que se manifesta em duas direções: a primeira está relacionada à

seleção dos livros adotados para leitura e a segunda diz respeito ao fato do aluno poder abandonar a leitura de um livro que não lhe agrada. O segundo princípio é permitir a leitura livre, feita por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título. Junto a este está a necessidade de repensar a avaliação como uma revisão do processo. O último princípio é o fato de que a quantidade pode gerar qualidade, pelas possibilidades de novas experiências através do contato com o texto.

A fim de descobrirmos entre outros aspectos, como a importância da literatura infantil tem sido abordada nos trabalhos científicos no Brasil, realizamos uma análise de 82 trabalhos advindos das pesquisas bibliográficas feitas pelas pesquisadoras Larissa Elizabeth de Barros Brito e Hellen Cristina Machado, integrantes do nosso grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente e complementada por outras buscas relacionadas à literatura infantil, narrativa e Educação Infantil.

Brito (2016) realizou a revisão bibliográfica de sua dissertação, utilizando o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o site Scientific Electronic Library Online (SCIELO), com o descritor Literatura Infantil. Foram capturados um total de 37 trabalhos após a aplicação dos seguintes filtros: na base de dados SCIELO, “Coleções: Brasil” e “Tipo de literatura: Resultado de Pesquisa”; no portal da CAPES “Periódicos revisados por pares e Português”.

Machado (2017) realizou sua revisão bibliográfica em uma base de dados pouco convencional. Através do acesso a plataforma Sucupira, selecionou revistas brasileiras, com acesso on-line disponível, com Qualis CAPES de A1 a B3 na área de Educação, com conhecimento de Letras e Linguística. Dentro desses critérios foram selecionadas 17 revistas, nas quais foi efetuada uma busca com os seguintes descritores: leitura fruição, literatura infantil, criança, e Educação Infantil. Foram encontrados 197 trabalhos e após a leitura dos títulos, 106 artigos foram selecionados para a leitura dos resumos e apenas 16 foram considerados, sobretudo, devido aos procedimentos e sujeitos das pesquisas. No entanto, devido à baixa frequência de trabalhos sobre o seu foco principal de estudo “Leitura fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil”, ela ampliou a busca para a Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o descritor Leitura Fruição e após uma primeira seleção realizada a partir da leitura dos títulos dos trabalhos, 21 trabalhos foram escolhidos.

Dos 82 trabalhos analisados nessa revisão, 59 abordam a literatura de forma geral, 18 relacionam a literatura com a educação infantil, 24 abordam práticas pedagógicas relacionadas com a literatura e 10 deles tem como base teórica a teoria Histórico-cultural. Algo que nos chama bastante a atenção é que somente 17 trabalhos, ou seja, 27% do total, falam sobre a

importância da literatura, mesmo que de forma sutil. Quando buscamos localizar trabalhos que estivessem interessados em argumentar sobre a importância da literatura na Educação Infantil, encontramos somente 11 trabalhos (Abrantes, 2011; Almeida e Ávila, 2015; Baptista, et al. 2015; Borzone, 2005; Lucas, Caldi & Silva, 2006; Miguel, 2015; Moratti, 2014; Paiva, 2017; Scherer, 2012; Silva e Urt, 2016; Simões, 2000).

Se pensarmos em trabalhos que destacam/analisa práticas pedagógicas e suas relações com a literatura na Educação Infantil, o número se reduz para 9. Ao olharmos para esses trabalhos, buscando investigar quantos são norteados pela teoria Histórico-cultural, chegamos a 6 (Abrantes, 2011; Almeida e Ávila, 2015; Miguel, 2015; Mortatti, 2014; Paiva, 2017; Silva e Urt, 2016). Os trabalhos que não abordam a importância da literatura passaram por uma breve análise e a maioria deles foram descartados num primeiro momento, por tratarem de temas não relacionados ao nosso foco de estudo, por exemplo, como a literatura infantil vem abordando a questão das famílias homoparentais, a adoção, a desigualdade social, os idosos, a presença de personagens negros nos livros de literatura infantil, entre outros.

Mas, afinal, o que tem sido dito sobre a importância da literatura infantil? Para iniciar essa discussão, Mortatti (2008b⁴, p. 27) ressalta que:

[...] os (bons) textos literários encantam e ensinam (obviamente, se lidos, ou pelo menos ouvidos), porque fazem diferença em nossas vidas, constituem experiências profundamente humanas [...], porque nos ajudam a formular perguntas para nossa vida, estimulam nossa sabedoria, nossa busca de conhecimento de nós mesmos e do mundo. Nesse sentido, encantam e ensinam, porque, lendo-os, aprendemos algo sobre nossa vida, ao mesmo tempo em que aprendemos sobre a importância da literatura na formação do ser humano [...] Esses textos têm, portanto, uma função formativa específica. (apud MORTATTI, 2014, p. 31).

Mortatti (2014) cita três sentidos complementares entre si, propiciados pelo bom ensino literário nas escolas. O primeiro é o fato de que a literatura educa e ensina. O segundo é que a literatura é um meio para a modificação/ transformação humana e o terceiro é que a literatura é, por si só, objeto de ensino para a educação literária e para a formação de bons leitores. Ela aponta ainda que o estudo da literatura na escola brasileira tem a intenção de formar leitores de literatura, mas não de formar escritores de literatura. E ressalta a questão de que aos professores não leitores falta a vivência da fruição estética. Sendo assim, fica muito difícil convencer seus alunos sobre a importância da literatura com palavras vazias.

Assim como Mortatti, Abrantes (2013) também ressalta que para a formação de crianças leitoras é imprescindível que o professor também seja um leitor, pois é através dele que a criança entra em contato com o conteúdo literário.

⁴ MORTATTI, M. R. L. **Literatura e ensino: notas ¿quixotescas? da fronteira**. *Leitura. Teoria & Prática*, n. 50-51, p. 25-31, 2008b.

O livro infantil como objeto social que socializa a linguagem literária para a criança se apresenta inicialmente como relação da criança com a cultura escrita, a qual passa necessariamente pela mediação do adulto. A criança lê o texto com a voz emprestada do adulto e, portanto, os conteúdos literários a que a criança tem acesso ocorrem inicialmente em decorrência da relação do adulto com o livro infantil (ABRANTES, 2013, p. 164).

Abrantes (2011) afirma que ao utilizar livros infantis na sala de aula são estimulados os processos imaginativos da criança, promovendo a possibilidade de ampliação das suas experiências e assimilação de conteúdos. O livro na sala de aula pode ativar processos de pensamento devido à necessidade gerada na criança de apropriação do enunciado da história. “A criança pode compreender, pela vivência das relações sociais, que as histórias que tem acesso são ativadas pela singular relação do adulto com o objeto social livro.” (ABRANTES, 2011, p.52)

O autor aponta em sua tese de doutorado que “o pensamento empírico se desenvolve por meio de uma relação com o real fundamentada nos aspectos diretos da realidade que se lhe apresentam, às dimensões externas e acessíveis aos órgãos dos sentidos” (ABRANTES, 2011 p.57). Ele relata que as crianças com as quais trabalhou (5 ou 6 anos) encontravam-se no momento do desenvolvimento caracterizado por vínculos imediatos/empíricos com a realidade, marcado pela forma empírica de se relacionar com o meio sócio cultural, através da percepção imediata. Como exemplo, ele relata que “nas atividades solicitadas às crianças no contato com o livro infantil, não foi raro perceber na realização de desenhos a reprodução do exemplo dado na explicação da atividade pelo adulto.” (ABRANTES, 2011, p. 57). O que para ele não significa que as atividades na Educação Infantil devam se reduzir a essa forma, pelo contrário, ele aponta a necessidade de introduzir atividades em que o imediato/empírico seja tensionado com as formas mediadas/teóricas de vinculação com o real, ressaltando assim a importância da literatura como mediadora das relações escolares.

Para o autor o pensamento teórico possibilita refletir a realidade não apenas como ela existe imediatamente, mas também como ela poderia e deveria ser para atender às necessidades dos seres humanos, valorizando a novidade. “O pensamento teórico tem conteúdo distinto do pensamento empírico, pois se trata de uma forma de vincular-se com o real em que os fenômenos estão objetivamente inter-relacionados, conformando um sistema integral.” (ABRANTES, 2011, p.58).

Em sua tese o autor defende que:

A Literatura objetivada em livros destinados à criança é mediação imprescindível das atividades sistematizadas na educação infantil, considerada tanto em seu conteúdo, quanto na forma de relação que se estabelece com as crianças. O livro infantil, como objeto social, tem como possibilidade revelar para a criança de cinco a seis anos, na medida de sua realização nas relações sociais, objetos e acontecimentos em seus

aspectos essenciais, apresentando movimentos e contradições inerentes à prática social a partir de uma abordagem imaginativa que transforma idealmente a realidade, articulando-se como relação teórica frente ao real. (ABRANTES, 2011, p.57 e 58)

Para Abrantes é importante organizar os conteúdos que as crianças têm acesso, a partir de ações intencionais e mediadas pelos professores, para “entrarem em contato com os conhecimentos humanos sistematizados, já que o desenvolvimento das capacidades intelectuais não ocorre sem a apropriação dos saberes históricos.”. (ABRANTES, 2013, p. 160). Para o autor são importantes as histórias infantis que trazem conteúdos que possam promover a consciência social de uma maneira que sejam compreendidos pelas crianças, mas que, ao mesmo tempo, gerem questionamentos, desafios à interpretação, conduzindo a processos de pensamento com base na relação com conceitos elaborados socialmente.

Já Silva & Urt destacam que a literatura “possibilita à criança o impulso a uma universalização cultural e, a partir da socialização, ela pode tornar-se capaz de imaginar e criar novas formas de se relacionar com o mundo que a cerca - é a universalização do saber!”. (2016, p.231). De acordo com as autoras “por meio da prática da leitura a criança é inserida no mundo da cultura escrita e, além de apropriações no mundo cultural, informativo e cognitivo, estabelece relações com o outro e com o grupo.”. (2016, p.235).

Para as autoras a literatura na Educação Infantil pode ser utilizada como um mecanismo que auxilia e promove o processo de aprendizagem, quando provoca nos alunos questionamentos, inquietações, fazendo com que a criança estabeleça relações com os conceitos elaborados socialmente. Para elas, os livros infantis podem servir de mecanismo para a transformação e formação humana ao possibilitar o entendimento da realidade e o movimento do processo dinâmico social.

Corsino et al. apontam que “a leitura abre um espaço discursivo dialógico entre o leitor e a obra no seu conjunto povoado de diferentes vozes das ilustrações, dos personagens, do autor, do narrador, do projeto gráfico, das ideologias.”. (2016, p.26). Os autores dão destaque para os livros ilustrados e seus benefícios para as crianças. Segundo eles, as imagens ampliam as possibilidades de diálogo, através da relação visual e verbal, provocando efeitos de sentido e permitindo entradas não lineares. As ilustrações apresentam uma importância fundamental, em especial quando crianças não alfabetizadas assumem o papel de leitoras. As imagens, assim como os fantoches, são recursos auxiliares artificiais, que funcionam muitas vezes como um apoio para a memória na recapitulação de episódios e podem ajudar a criança no processo de significação do livro.

De acordo com Corsino et al. (2016), a leitura de livros infantis apresenta às crianças diferentes formas de representação da realidade, os textos e as imagens conduzem ações e apropriações diversas, análises e deduções, levantamento de hipóteses, acertos e erros, favorecendo a formação de conceitos e as experiências com o universo simbólico.

Machado (2017) aponta que a literatura infantil pode estimular múltiplas possibilidades e novas vivências que alimentam a memória das crianças, desenvolvem a imaginação, estimulam o ato criativo e a construção de saberes sociais. Levando em consideração que o professor é o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem, a leitura dos livros feita por ele para seus alunos é uma mediação pedagógica essencial para o contato de crianças pequenas com os livros, com o mundo da leitura e da imaginação.

A autora aponta que a leitura de livros infantis, efetuada inicialmente pelas mãos do professor da Educação Infantil, é um grande incentivo para que a criança adquira gosto pela leitura desde cedo e o primeiro passo para que a criança procure pelos livros e até mesmo comece a produzir narrativas. A partir daí, é possível promover momentos na sala de aula em que as próprias crianças sejam as leitoras das histórias. Fazendo que com elas se apropriem do livro utilizando-o “como um instrumento mediador para a criação de sua história, e que os momentos de leitura, feitos por elas ou por seus colegas, sejam de fruição de texto, momentos de prazer com potencialidades para o aprimoramento de diversas funções em desenvolvimento.”. (MACHADO, 2017, p. 55). Isso torna-se possível pois o livro infantil é um instrumento com diversas ilustrações, que possibilitam às crianças produzir suas interpretações sobre a história.

A literatura infantil desempenha um papel ainda mais positivo quando o uso da informação que ela veicula pode ser mais diversificado, ou seja, cada criança sendo estimulada a construir suas significações tecidas com o texto, a partir de suas experiências, incorporando-as em seu modo de pensar, sentir e agir. Aumentam-se, assim, as possibilidades de significação e de se pensar criticamente sua própria realidade. (BRITO, 2016, p.48)

Todas as formas de leitura possuem sua relevância, mas para que os alunos possam adquirir o prazer pela leitura, o contato com a literatura infantil desde cedo e práticas pedagógicas que além de contribuírem com o desenvolvimento das funções psíquicas, sejam prazerosas e divertidas, precisam ser promovidas nas escolas, em especial nas de Educação Infantil. Lembrando que para Vigotski o professor representa um importante elo intermediário entre o aluno e o conhecimento, sendo ele um dos responsáveis em promover o prazer pela leitura.

2.2 A construção de narrativas por crianças pequenas.

Bruner (1991) aponta que os seres humanos organizam suas experiências e sua memória principalmente de forma narrativa, sendo que para o autor, o indivíduo, ao narrar, constrói realidades e constitui a sua mente. É comum as crianças terem contato com narrativas desde cedo, seja através dos livros infantis, de relatos de experiências, da apropriação da cultura. É a partir destas experiências que as crianças começam a produzir narrativas, juntamente com o processo de apropriação da linguagem. Vale ressaltar que quando a criança produz suas primeiras narrativas é comum que sejam sem sentido ou incoerentes para o ouvinte, embora façam sentido para ela.

Bruner (1997) define a narrativa como sendo possuidora de algumas propriedades, sendo a principal delas a sequencialidade, ou seja, uma narrativa é composta por eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo personagens reais e/ou imaginários em uma sequência singular. Outra propriedade é a indiferença factual, ou seja, ela pode ser real ou imaginária, sem perder o carácter de história. Outra característica apontada pelo autor é a de forjar ligações entre o excepcional e um padrão cultural canônico.

De acordo com o autor, a habilidade narrativa é uma conquista da prática social, sendo que há uma tendência humana em narrar e partilhar histórias, como forma de dar sentido à realidade. O estudo da narrativa levando em consideração as ideias de Bruner, requer tomá-la como uma produção cultural de construção da realidade, seja ela real ou ficcional. Sendo a narrativa para este autor um fenômeno cultural, são necessárias indicações metodológicas que busquem dar conta de compreender a singularidade da criança durante a produção de narrativas.

Para se ter uma ideia do que está sendo publicado sobre crianças produtoras de narrativas, retomamos a revisão bibliográfica citada no item 2.1 e analisamos os mesmos 82 trabalhos em uma nova perspectiva. O primeiro filtro que fizemos foi para analisar quantos deles abordam narrativas feitas por crianças, 20 trabalhos foram inicialmente selecionados. Entre eles, 5 abordam a narrativa autobiográfica e foram descartados por não ser o nosso foco de estudo. Os outros 15 abordam narrativas literárias e foram analisados com mais detalhes (Baptista et al, 2015; Belmiro, 2012; Bonin e Silveira, 2012; Borzone, 2005; Cabral e Oliveira, 2012; Costa, Ramos e Panozzo, 2007; Dalcin, 2014; Dias, Smolka & Dainez, 2016; Gonçalves, 2009; Lucas, Caldi & Silva, 2006; Paiva, 2017; Rodrigues, Henriques & Patrício, 2009; Silva e Urt, 2016; Spinillo e Martins, 1997; Xavier, 2011). Entre eles, 6 apontam a narrativa literária como uma prática pedagógica na Educação Infantil (Baptista et al, 2015; Costa, Ramos e Panozzo, 2007; Lucas, Caldi & Silva, 2006; Paiva, 2017; Rodrigues, Henriques & Patrício,

2009; Silva e Urt, 2016). Dentre esses, somente 2 são norteados pela teoria Histórico-cultural (Paiva, 2017; Silva e Urt, 2016).

Independentemente da narrativa ser utilizada ou não como uma prática pedagógica e do trabalho ser norteadado ou não pela teoria Histórico-cultural, 47% dos trabalhos apontam crianças da Educação Infantil (de 0 a 6 anos) como produtoras de narrativas literárias. Esses trabalhos foram analisados minuciosamente (Baptista et al, 2015; Borzone, 2005; Costa, Ramos e Panozzo, 2007; Lucas, Caldi & Silva, 2006; Paiva, 2017; Rodrigues, Henriques & Patrício, 2009; Silva e Urt, 2016).

Embora nosso foco seja a Educação Infantil, os trabalhos que abordam narrativas literárias no Ensino Fundamental I não foram descartados num primeiro momento, pois alguns deles trazem informações interessantes sobre instrumentos semióticos e narrativas. Entre os 15 trabalhos selecionados, 12 deles fazem uso de instrumentos mediadores. Há uma predominância do uso de livros, que representam 92% do total (sendo que 36% são livros de ilustrações; 9% de humor; 9% de conto e em 45% dos trabalhos não encontramos indicação específica sobre o tipo de livro utilizado). Os outros 8% dos trabalhos, ou seja, apenas 1 deles, utiliza pequenos cenários como recurso semiótico. Vale destacar que em um dos trabalhos com contação de histórias, o fantoche aparece, embora de uma maneira bem sutil, sendo utilizado em apenas um dos 13 encontros realizados pela pesquisadora. Essa quase ausência de trabalhos incluindo fantoches como elementos mediadores ressalta a relevância do nosso trabalho.

As autoras Baptista et.al. (2015) apontam que em um livro de ilustrações tudo é levado em consideração pelos leitores: as imagens, as palavras impressas, as cores, o formato, a tipografia...

Além do conteúdo da história, eles criam um universo no interior de um objeto que tem um formato, um número de páginas... e contam, às vezes apenas com imagens, às vezes com palavras e imagens, e propõem assim dois modos de narrativa que se cruzam, se contradizem e, ampliam-se... Outra narrativa aparece, inscreve-se em algum lugar entre as narrativas impressas, favorecendo, desse modo, o acesso ao simbólico e à metáfora, ampliando o sentido das palavras. Para ler um livro de imagens, o leitor deve aceitar entrar no jogo proposto pelo álbum: o jogo com os enquadramentos e o jogo das múltiplas formas de representação. (BAPTISTA, et al., 2015, p.26 e 27).

De acordo com elas, não há nenhuma dificuldade para crianças pequenas fazerem essas representações, pois elas já são confrontadas com a necessidade de interpretar os signos desde que nascem para entrar em relação com o mundo e com aqueles que o constituem. No entanto, ressaltamos que não devemos desconsiderar a importância da mediação do professor, para tornar esse processo ainda mais rico e promissor.

Baptista et. al., (2015) retratam que para a psicanálise os níveis corporal e narrativo andam juntos. Enquanto a criança ainda não tem a linguagem oral desenvolvida, ela encontra outra forma de comunicação, ou seja, a narrativa corporal. Só após um certo grau de desenvolvimento, que a criança passa a fazer narrativas verbais. “O acesso ao nível da narração verbal passa por essa narração corporal que é feita de gestos, afetos e emoções. Falamos aqui de algo sutil e minucioso, que requer um observador igualmente minucioso e sutil, para acolher esse narrado e nele inserir a sua narração.”. (BAPTISTA et al., 2015, p. 32).

Em sua dissertação de mestrado, Machado (2017) se propôs a estudar a potencialidade da leitura fruição pela voz e mãos das próprias crianças da Educação Infantil para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e seu uso nas relações com a literatura. Crianças de 4 e 5 anos de idade foram convidadas a “lerem” para sua própria turma e para uma turma de crianças menores com 2 e 3 anos de idade, em dois momentos subsequentes, com o mesmo livro, sendo este o instrumento mediador das narrativas.

Com a análise dos episódios, a autora aponta que foi possível perceber que as crianças foram se desenvolvendo e aprimorando suas relações com os livros e com o grupo, exercitando suas atividades imaginativas e sua memória. Com a possibilidade que foi dada às crianças de serem elas mesmas as leitoras, ou seja, de criarem histórias a partir do instrumento cultural “livro”, as mesmas tiveram ricas possibilidades de atividades mentais, apoiando-se em sua percepção, memória, imaginação e, conseqüentemente, em suas vivências. A mediação da professora e dos colegas foram essenciais para o desenvolvimento da prática de leitura como fruição e para a contribuição no desenvolvimento das funções psíquicas superiores; ressaltou-se neste trabalho a importância da mediação pedagógica consciente e intencional, entre elas a proposta de uma prática de leitura diferenciada.

Também no campo de práticas de leitura diferenciadas, Lucas, Caldin & Silva (2006), realizaram um estudo de caso com crianças de 4 anos de idade, pertencentes a uma creche pública, tendo como atividade principal a contação de histórias. Nos 13 encontros realizados foram utilizados não somente o livro, mas diferentes instrumentos de mediação semiótica, como por exemplo, uma maleta surpresa, figurino de personagens, maquiagem, ilustrações do livro, entre outros; além de fantoches de papel e varetas, aparentemente parecidos com os utilizados nesse trabalho. As autoras concluíram que “a diversificação na maneira de apresentar a história é muito importante para as crianças. Elas gostam de coisas novas e têm diferentes interesses a cada narração.”. (LUCAS; CALDIN; SILVA, 2006, p.409).

A escola de educação infantil, sendo instituição de formação de sujeitos, deveria explorar o universo simbólico, da palavra e da imagem. E isso só será possível se, em cada contato com o livro, a criança puder ver além da palavra, além da visualidade. A

obra acontece quando o leitor percebe que tem nas mãos a capacidade de ver, de criar, de construir, de participar do texto como co-autor, criando sentido àquilo que não é estante e pronto, mas sugerido e inacabado. (COSTA; RAMOS; PANOZZO, 2007, p. 138)

De acordo com os autores, a literatura é uma arte que não deveria entrar na sala de aula carregando o peso dos conteúdos programáticos, mas sim a leveza do prazer e do encantamento que uma obra literária pode trazer. A mudança na educação literária poderá ocorrer quando “a criança tiver voz para falar da obra e de si, para falar de suas expectativas, para falar de suas impressões, para trocar com professor e com os colegas aquilo que gostou e também aquilo que rejeitou, enfim para viver a obra, o faz-de-conta, o possível veiculado na ficção.”. (COSTA; RAMOS; PANOZZO, 2007, p. 138).

Quando o professor possibilita atividades que dão voz às crianças, permitindo e incentivado que elas construam narrativas literárias, ele está incentivando além de um possível gosto pela leitura, o desenvolvimento da linguagem, da memória, da imaginação; enfim, está colocando o sistema psíquico em funcionamento, possibilitando assim, o desenvolvimento de diversas funções.

Essas narrativas produzidas pelas crianças podem ser analisadas de diversas maneiras, como por exemplo, entender o que a história narrada representa para as crianças, analisar sua estrutura, sua coerência... Como aponta Spinillo (2001):

Existe uma infinidade de maneiras de se olhar as histórias produzidas por crianças. Por exemplo, podemos voltar nossa atenção para o conteúdo/tema tratado com o objetivo de compreender o que a história revela da vida emocional da criança, sua criatividade e fantasia, sua interpretação do mundo, suas representações sobre ele. Podemos, também, dirigir nosso interesse para compreender os aspectos que motivam o narrador a contar uma história, sua intenção comunicativa ou os processos de construção do texto. Podemos ainda, examinar a estrutura da história produzida, a maneira como as ideias são relacionadas e conectadas ao longo do texto ou como a continuidade do sentido é garantida. (p. 73)

Em um de seus trabalhos, Spinillo & Martins (1997) focaram em analisar o nível de coerência das narrativas produzidas por crianças de 6 e 7 anos com diferentes níveis de escolaridade, algumas ainda não estavam alfabetizadas, outras estavam em fase de aquisição da leitura e da escrita e outras já haviam sido alfabetizadas. Foi solicitado a cada participante individualmente contar oralmente uma história original para um experimentador que restringia ao mínimo a interferência durante a narração da criança.

Procedeu-se uma análise, considerando entre outros fatores: a manutenção do tema sobre o qual versa a história; a manutenção dos personagens ao longo da narrativa, em especial do personagem principal; a relação entre os eventos narrados que precisam estar conectados entre si; a relação entre os eventos presentes no decorrer da história e seu desfecho. As

produções foram classificadas em quatro níveis de coerência. Sendo que “a coerência é o processo responsável pela formação do sentido que garante a compreensibilidade de um texto.”. (SPINILLO; MARTINS, 1997, p.3).

Os resultados apontam que “a idade apenas, não parece ser fator determinante no nível de coerência da história produzida”. (SPINILLO; MARTINS, 1997, p.17). Mas, “a escolaridade, em particular a aquisição da leitura e da escrita, aparece como fator decisivo nesta progressão, onde crianças alfabetizadas tendem a produzir histórias mais coerentes do que crianças da mesma idade porém não alfabetizadas.”. (SPINILLO; MARTINS, 1997, p.19).

O estudo feito por estes autores demonstra que as habilidades narrativas devem ser desenvolvidas nas crianças, não se tratando de algo inato, e que a aquisição da linguagem escrita pode contribuir para o aprimoramento da coerência das narrativas, por possibilitar, entre outros fatores, um contato maior com a literatura infantil.

Borzzone (2005) realizou uma experiência na qual foi analisada a incidência de leitura frequente de histórias e sua influência no desenvolvimento de habilidades discursivas e cognitivas, através da produção do discurso narrativo. Um grupo de crianças de 5 anos de Buenos Aires - Argentina, de nível socioeconômico baixo, participou de uma experiência de intervenção durante a qual o professor recebeu instruções específicas sobre como fazer pelo menos três leituras por semana, promovendo o interesse e a participação das crianças durante a leitura. Depois, ele foi encarregado de efetuar a releitura conjunta da história. As estratégias de apoio identificadas consistiram em repetições, reestruturações, continuações e expansões das falas das crianças que contribuíram para a reconstrução da história pelo grupo. As intervenções dos professores foram focadas nos componentes estruturais da narração e nas relações temporais e causais entre os eventos. O professor também deveria apresentar o vocabulário desconhecido pelos alunos, recuperando informações implícitas, promovendo a geração de inferências e reflexão sobre as relações causais entre eventos e sobre as intenções dos protagonistas. Ou seja, o professor foi instruído a implementar várias estratégias antes, durante e depois da leitura, entre elas a exposição dos conhecimentos necessários para as crianças compreenderem o texto durante a leitura e fazerem a recontagem oral da história.

Em suas análises a autora observou: (i) A inclusão dos componentes distintos da estrutura narrativa, como introdução do protagonista e informações do contexto social, físico e temporal. (ii) O grau de aproximação de uma estrutura integrada com os episódios, ou seja, a coerência dos relatos com a ordem temporal; sequência com reações emocionais; a completude dos episódios (completos ou incompletos); a conexão por planos e objetivos. (iii) O grau de

coerência no nível causal, por exemplo, o evento B não pode ter ocorrido sem a ocorrência do evento A, levando em consideração a dependência um do outro.

Os resultados da pesquisa de Borzoni (2005) apontam que no final do ano, de maneira geral, as crianças tinham aumentado suas habilidades narrativas, elas puderam produzir histórias de ficção que recuperavam as categorias de superestrutura da história e organizavam a narrativa em uma sequência de episódios bem estruturados e coerente, como formas de narrativas mais complexa.

Os estudos de Spinillo & Martins (1997) e Borzone (2005) sobre análise estrutural das narrativas, trazem informações interessantes sobre como analisar as narrativas produzidas pelas crianças. Embora, nenhum deles tenham pesquisado crianças tão pequenas como nós pesquisamos, serviram de suporte para que pudéssemos comparar as produções das crianças com e sem a disponibilização dos fantoches, análises estas que serão exemplificadas no nosso Capítulo 4, sem desconsiderar é claro, a teoria Histórico-cultural, que sustenta nossa pesquisa, não somente na análise do material empírico, mas também na postura e na mediação da pesquisadora durante os encontros.

Capítulo 3 Método e procedimentos da pesquisa de campo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória com o interesse de investigar se e como o uso de fantoches e a presença de mediações de adultos e pares enriquecem as construções narrativas de crianças da Educação Infantil, através do possível desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com foco na memória e na imaginação. Tendo como aporte teórico a teoria Histórico-cultural.

3.1 Procedimentos para a realização da pesquisa de campo.

A seleção da escola se deu pela proximidade e pelo bom relacionamento que a pesquisadora já tinha com a unidade escolar em questão, por ser mãe de um aluno de uma turma diferente da pesquisada, e pelo interesse por compreender melhor como a escola trabalhava com os fantoches. A turma escolhida foi a dos alunos dos últimos anos dessa unidade escolar.

Primeiramente, foi realizada uma reunião com a diretora, o coordenador pedagógico e uma das professoras da escola, para apresentação do projeto de pesquisa e assinatura da Carta de Ciência e Autorização. Nesse mesmo encontro, a professora relatou como costumava trabalhar com os fantoches, disse que era algo sugerido pela apostila da Positivo, que alguns vinham anexo e ela trabalhava seguindo as orientações propostas e ressaltou também que é comum a escola realizar teatros de fantoches para as crianças.

O segundo passo foi a submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas e o aguardo de sua aprovação. Assim que a aprovação foi concedida, foi realizada uma segunda reunião com a diretora e a professora da turma escolhida, para entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) à professora e aos pais ou responsáveis. Os termos foram enviados via agenda dos alunos, juntamente com um breve bilhete da escola, solicitando a devolução de uma das vias assinada e indicando que a pesquisadora ficaria à disposição para qualquer esclarecimento. Os pais tiveram o prazo de aproximadamente 15 dias para se manifestar quanto a autorizar ou não a participação de seus filhos na pesquisa, antes da ocorrência do primeiro encontro. Dos 22 TCLE enviados, tivemos 19 aprovações, 2 abstenções e 1 negativa, ou seja, 19 crianças participaram da pesquisa.

Houve reuniões prévias com a professora da turma para planejar quais histórias seriam lidas para as crianças, observando-se os seguintes critérios: os livros precisavam ser adequados para a idade dos pesquisados e precisavam ter uma breve história e uma rica ilustração, que nos

inspirasse na confecção dos fantoches⁵. Para cada encontro, foi selecionado um livro diferente, exceto para o quinto em que foi utilizado o mesmo livro do primeiro⁶ e para o décimo encontro em que optamos por não levar nenhum livro. Esses livros eram tanto da biblioteca da própria escola, como do acervo pessoal da pesquisadora. A seguir, está o quadro 1 com o nome de cada livro. As sinopses e as histórias completas podem ser lidas no apêndice deste trabalho.

Quadro 1 – Livros utilizados em cada encontro.

Encontro	Livro
1	Não tenha medo Alfredo!
2	A Raposa e as Uvas
3	Buá... Buá... O que será?
4	O Rugido do dinossauro!
5	Não tenha medo Alfredo!
6	Quer brincar de Pique-esconde?
7	O menino e o muro
8	Qual é a cor do amor?
9	De volta para casa

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

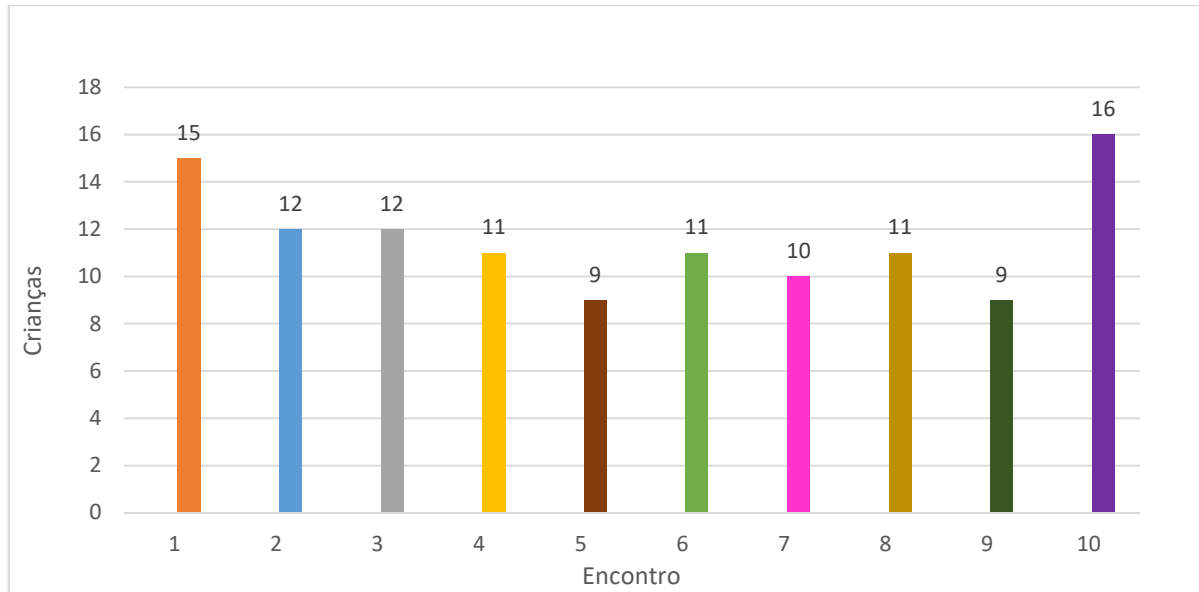
Foram realizados 10 encontros com as crianças, no período de outubro a dezembro de 2017. Os encontros ocorreram nas dependências da escola, mais precisamente na sala de atividades, que era composta por mesas e cadeiras individuais⁷ coloridas, adequada para o tamanho das crianças; diversos cartazes com o nome dos alunos, meses, dia da semana, alfabeto, palavras mágicas; um armário com os materiais organizados e identificados; exposição dos trabalhos dos alunos.

Cada encontro teve em média a participação de 12 crianças, no entanto, esse número foi bem variado, conforme aponta o gráfico 1, apresentado a seguir, devido ao horário flexível de chegada dos alunos na escola, entre outros fatores.

⁵ Os fantoches foram feitos a partir dos personagens retirados dos livros ou não, impressos com tinta colorida em papel sulfite e depois colados em cartolina branca com um palito de madeira no meio.

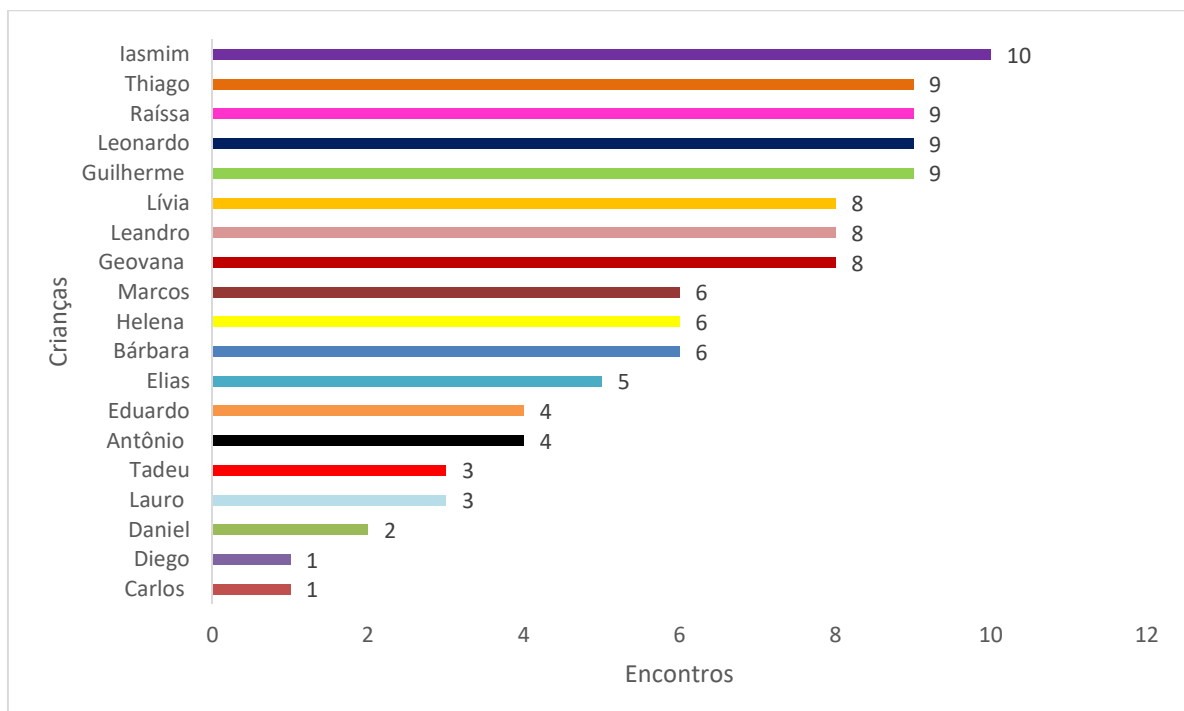
⁶ O intuito era analisar se a utilização do mesmo livro, melhoraria as construções narrativas das crianças, mas de maneira geral, não houve boa aceitação, pois as crianças demonstraram preferir um livro novo a cada encontro.

⁷ A professora costumava agrupar as crianças para a realização das atividades curriculares.

Gráfico 1: Participantes por encontro.

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Outro fator relevante é que algumas crianças participaram de mais encontros que outras. Embora a média aponte a participação das crianças em aproximadamente 6 encontros, o número de vezes que cada uma delas estava presente é extremamente variável, conforme aponta o gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2: Quantidade de encontros aos quais as crianças estiveram presentes.

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Podemos observar que somente a aluna Iasmin esteve presente em todos os encontros, apresentando uma participação extremamente ativa na pesquisa. Seguida dos alunos Guilherme, Leonardo, Raíssa e Thiago, que participaram de 9 episódios. Por outro lado, Diego e Carlos estiveram presentes em um único dia.

Os encontros foram planejados da seguinte maneira: a professora da sala faria a leitura de um livro de história infantil, previamente selecionado, para as crianças, sentadas em meio círculo, na sala de atividades. Enquanto ela fazia a leitura, a pesquisadora ficaria ao seu lado movendo os fantoches dos personagens do livro, conforme eles aparecessem na história. Após o término da leitura, as crianças deveriam ser divididas em dois grupos, sendo que para essa divisão não haveria nenhum critério específico, exceto o fato de que os dois grupos deveriam ter um número aproximado de participantes, facilitando assim o diálogo e a participação de todos. O primeiro grupo ficaria na própria sala e o segundo grupo deveria aguardar do lado de fora, ficando esse sob os cuidados de uma monitora da escola. A pesquisadora, então, deveria solicitar às crianças que recontassem individualmente a história, em um primeiro momento, sem apresentar-lhes nenhum fantoche. Esgotadas as possibilidades de narrativas sem os fantoches, os mesmos deveriam ser disponibilizados para os alunos e novamente cada criança deveria ter a oportunidade de construir individualmente sua narrativa, fazendo ou não o uso dos fantoches.

Optamos por focar nas construções individuais para que as crianças pudessem ter a oportunidade de tomar para si a autoria da reconstrução da história, ainda que de modo aberto e flexível com as contribuições dos colegas, possibilitando a elas uma duplicidade de posições, tanto no sentido de ocupar esse lugar de “agora sou eu que vou contar a história”, quanto no sentido da plateia, de ouvinte. Essa duplicidade de papéis nos pareceu interessante e tornou a dinâmica dos encontros mais rica, trazendo possibilidades de afetar o modo de narrar das crianças.

Ao término de cada encontro todas as crianças poderiam escolher um fantoche para levar para casa. O mesmo procedimento deveria se repetir com o segundo grupo. Além dos fantoches que faziam parte da história do dia, também foi prevista a utilização de outros recursos mediadores, os quais foram chamados de “intrusos” e que se referem a fantoches que foram utilizados em outros encontros, pincel, ilustrações da própria sala de aula.... A ideia de utilizar esses instrumentos foi baseada no método da dupla estimulação, aplicado pelo Vigotski e detalhado no capítulo 1.1 deste trabalho.

No entanto, no primeiro encontro, devido a uma solicitação da escola para diminuir o tempo previsto para a realização da atividade, não houve a separação das crianças em grupos e

nem a oportunidade de construírem narrativas individuais, havendo assim, uma construção coletiva, o que resultou na fala de diversas frases soltas pelas crianças, de forma desordenada. Nos encontros futuros, os grupos foram divididos, conforme planejado.

No decorrer dos episódios, a pesquisadora sentiu a necessidade de ir ajustando a maneira como utilizava os instrumentos mediadores para tornar a participação e a produção das crianças mais efetiva. No primeiro encontro, por exemplo, a professora ia mostrando as ilustrações do livro, como fazia de costume, enquanto a pesquisadora ia movendo alguns fantoches ao lado dela; nesta dinâmica, percebeu-se que a atenção das crianças ficou dividida e, por essa razão, no segundo encontro, a pesquisadora apenas observou e não fez nenhuma intervenção com fantoches num primeiro momento. No entanto, percebeu-se que para o bom andamento da pesquisa, a movimentação dos fantoches enquanto a história era lida seria imprescindível; então, solicitou-se para a professora que contasse a história sem mostrar as ilustrações do livro, para que a atenção das crianças ficasse voltada para a pesquisadora, ou mais especificamente, para os fantoches. Durante os próximos seis encontros esse procedimento foi mantido.

Outros arranjos se fizeram necessários, como, por exemplo, o fato de não haver a presença da professora no quarto encontro por motivos pessoais e a história ter sido lida pela pesquisadora que ia lendo e movimentando os fantoches ao mesmo tempo. Vale ressaltar que devido a dificuldades para organizar o grupo de crianças e mantê-lo atento ao desenvolvimento da atividade no quarto episódio, no sexto encontro quando a pesquisadora ficou sabendo da ausência novamente da professora titular, aceitou a ajuda de uma outra professora da escola, que fez a leitura do livro, enquanto os fantoches eram movimentados por ela.

A maneira como foi feita a distribuição dos fantoches para as crianças também sofreu ajustes no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. No primeiro encontro, a pesquisadora foi mostrando os fantoches para as crianças e elas foram falando sobre eles; então, foi feita a distribuição de um fantoche para cada um e houve uma reconstrução coletiva da história. Os fantoches com os diversos personagens do livro foram distribuídos de forma aleatória e isso causou um mal-estar entre as crianças, pois todas queriam o personagem principal.

No segundo encontro, logo após se esgotarem as possibilidades de narrativas sem os fantoches, foi distribuído um fantoche do personagem principal, que nesse caso era uma raposa, para cada aluno. Ao pegar os fantoches, algumas crianças olharam para a figura e começaram a fazer comentários sobre a cor do dente dela, fazer movimentos como se a raposa estivesse andando na mesa, começaram a falar sobre ela e algumas vezes não responderam às solicitações da pesquisadora; ou seja, desde a entrega da raposa na mão das crianças houve uma dispersão,

o interesse de algumas se voltou para o fantoche e não para a dinâmica do encontro; no entanto, outras crianças se tornaram mais participativas e atentas. Essa mudança na atitude das crianças ao receber o fantoche, embora nos mostre elementos riquíssimos se tratando da forma como o fantoche afetou a imaginação delas, dificultam a interpretação da pesquisadora, levando em consideração que não é possível, na maioria das vezes, entender o que as crianças dizem, pois estão todas falando ao mesmo tempo e isso tende novamente a facilitar a produção de frases soltas e dificultar a construção de narrativas.

Então, para os próximos encontros, os fantoches foram disponibilizados para as crianças, de forma individual, para serem utilizados enquanto elas contavam a história, depois eram devolvidos, geralmente para a mesa, para que a próxima criança pudesse manipular o que quisesse enquanto narrava. Somente no final elas puderam escolher um para levar para casa. Vale ressaltar que em todos os encontros houve momentos sem os fantoches e momentos com os fantoches para que pudéssemos analisar a potencialidade desse objeto mediador.

Para o décimo encontro, foi apresentada uma proposta diferenciada: com a intenção de deixar as crianças mais livres para explorar os fantoches, para criar e também para analisar o que elas haviam absorvido dos encontros anteriores, das histórias que haviam sido contadas. Todos os fantoches foram colocados em uma grande caixa e levados para a escola. Nesse dia não houve a leitura de nenhuma história; logo no início, as crianças já foram divididas em grupo, nesse caso foram três grupos ao invés de dois, pelo fato de que algumas crianças chegaram após o horário de início do encontro e com a criação do terceiro grupo foi possível a participação delas também. Dessa vez, ao invés de contar uma história para os alunos, a pesquisadora solicitou às crianças que contassem uma história para ela e para os colegas, num primeiro momento sem o uso de fantoches e depois com a disponibilização da caixa de fantoches ao centro da roda, para que elas pudessem utilizar qualquer um deles para criar sua própria história.

Com relação à confecção dos fantoches, para o primeiro encontro foram selecionados quatro personagens, incluindo o principal, para serem confeccionados. A pesquisadora confeccionou a mesma quantidade de cada um deles, levando no total 24 unidades; no entanto, quase todas as crianças quiseram o personagem principal para levar para casa, gerando um certo desconforto. Sendo assim, para os próximos encontros foram confeccionados o personagem principal em número suficiente para que todos os alunos pudessem ganhá-lo e os demais personagens em menor quantidade. Percebeu-se também a necessidade de confeccionar todos os personagens dos livros que apresentavam falas para que a mesma pudesse ser estimulada, através da movimentação dos fantoches durante a leitura das histórias.

Fantoches de outros personagens também foram disponibilizados para as crianças como estratégia da pesquisa; por exemplo, foi levado um lobo mau no dia em que foi contada a história da raposa e alguns personagens das primeiras histórias foram sendo levados em encontros posteriores, para analisar a reação das crianças. Considerando que ao final de cada encontro todas as crianças podiam escolher um fantoche e levá-lo para casa, possivelmente algumas recontaram a história para os familiares, assim como fez o filho da pesquisadora, quando a inspirou a realizar esta pesquisa. Porém, esse não será o foco deste trabalho.

Ao final do décimo encontro a maioria dos fantoches que sobraram foram doados à escola, como um incentivo para que a prática possa ser reproduzida pelas professoras nos momentos de leitura.

Em todos os encontros a pesquisadora fez mediações, incentivou a participação de todas as crianças na atividade proposta, escutou atenciosamente o que elas tinham a dizer, deu suporte para o uso da imaginação e incentivou as crianças a pensarem sobre a(s) história(s) apresentada(s). Todas estas mediações foram realizadas com o intuito de compreender se e como o uso de instrumentos mediadores (fantoche) afetam a memória e a imaginação delas, através da análise de suas narrativas.

Todos os procedimentos foram vídeo-filmados e algumas partes também foram áudio-gravadas, para possibilitar a transcrição das atividades e a análise dos resultados. As vídeo-filmagens foram feitas com a câmera fixa, colocada em um mini tripé em cima da mesa da professora. As áudio-gravações foram feitas com o uso do celular da própria pesquisadora.

3.2 A Escola.

A unidade escolar escolhida para a realização da pesquisa foi a escola Babaloo⁸, pertencente à rede privada de ensino, inaugurada no ano de 2013, na cidade de Campinas. A escola funciona das 7:00 às 19:00 de segunda a sexta-feira, oferecendo cursos de meio período, sendo manhã ou tarde; integral com período de permanência entre 6 a 8 horas diárias e integral especial com permanência diária de 8 a 12 horas.

Aos alunos de meio período é servida uma refeição, aos do período integral são servidas três refeições, incluindo o almoço, e para as crianças do período integral especial são oferecidas quatro refeições, incluindo também o jantar. Todas as refeições são fornecidas pela escola. O cardápio é elaborado por uma nutricionista e, segundo a escola, oferece uma alimentação

⁸ Nome fictício, utilizado para preservar a identidade da escola.

saudável, que contribui com a qualidade de vida e com a saúde das crianças. A alimentação dos bebês do berçário segue a mesma orientação nutricional; o leite e as mamadeiras são trazidos pelos pais com orientação individual. Existem regras com a higienização dos alimentos e dos utensílios trazidos pela família, bem como com os da escola.

Em novembro de 2017, período em que os encontros foram realizados, encontravam-se regularmente matriculados 55 alunos, com idades entre 4 meses a 4 anos. Os alunos eram agrupados em turmas de acordo com a idade e o desenvolvimento de cada um. A escola trabalha com um método de ensino apostilado em todas as turmas, desde o berçário; no entanto, segundo a professora da turma pesquisada, o trabalho realizado com os alunos vai muito além do que é proposto pela apostila, servindo esta apenas como base para o desenvolvimento pedagógico. São oferecidas diversas atividades extras aos alunos, como massagem para os bebês; musicalização para todos; aulas de inglês, educação física e informática a partir dos 2 anos de idade, além de aulas de judô, balé e capoeira. Para a prática de judô, balé e capoeira cabe aos pais efetuar a compra das vestimentas adequadas para que seus filhos possam participar das aulas; as crianças que não se apresentam devidamente uniformizadas para essas atividades não as realizam. As atividades extras são oferecidas semanalmente, com duração média de 40 minutos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola oferece atividades diversificadas como desenho, pintura, colagem, brincadeiras de faz-de-conta, música, teatro, playground, horta, brinquedoteca, biblioteca e outras, principalmente em grupos, “com a intenção de que a criança possa aprender durante a brincadeira e entender a realidade em que vive.”. (PPP 2017, p.3). Está apontado também no PPP (2017, p.3) que “o desenvolvimento cognitivo é um processo social e a interação com o outro tem papel fundamental na aquisição das operações lógicas.”.

Levando em consideração as Diretrizes Curriculares para a Educação infantil, presentes no PPP da escola (2017, p.3), “a criança é um sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações com os demais sujeitos durante as práticas pedagógicas planejadas e oferecidas pelo ambiente escolar”. Portanto, ainda de acordo com o PPP (2017, p.3), “os educadores e funcionários procuram organizar os tempos e espaços escolares nas situações de aprendizagem a que as crianças têm acesso e que são importantes para o seu desenvolvimento integral”.

O coordenador pedagógico, em uma conversa com a pesquisadora, afirmou que “a escola incentiva os alunos, através do projeto Biblioteca, a levarem livros para casa uma vez por semana para serem lidos com os pais. Esse projeto tem grande aceitação e apresenta resultados visíveis, favorecendo o interesse pela leitura e propiciando momentos de prazer para

as crianças com os pais”. A biblioteca da escola conta com um acervo de aproximadamente 200 livros.

A gestão escolar é familiar, sendo os recursos humanos distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 2 - Recursos Humanos.

Função	Escolaridade	Formação
Mantenedores	Superior	Ciências Contábeis
	Superior	Administração
Diretor/ Coordenador Pedagógico	Superior	Pedagogia
Professora 1	Superior Incompleto Magistério	Pedagogia (cursando)
Professora 2	Superior incompleto	Pedagogia (cursando)
Auxiliar de Classe 1	Superior Incompleto	Pedagogia (cursando)
Auxiliar de Classe 2	2º grau	
Auxiliar de Classe 3	2º grau	
Auxiliar de Classe 4	2º grau	
Auxiliar de Limpeza	2º grau	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base no PPP da escola.

De acordo com o PPP (2017, p.12), “dentro da jornada de trabalho, o diretor e os professores cumprem um hora mensal para reunião pedagógica e duas horas semanais para planejamento. Os horários são cumpridos em revezamento para atender o intervalo de almoço e as horas de expediente da escola”.

Os professores das atividades extracurriculares como ballet, judô e capoeira não fazem parte do quadro de funcionários efetivos. Além disso, o projeto *Criansaúde* disponibiliza quinzenalmente profissionais como nutricionistas, dentistas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e psicopedagogos, para avaliar os alunos, fazendo os acompanhamentos e/ou encaminhamentos necessários. Vale ressaltar que esse projeto foi proposto pela escola e aceito pelos pais, que pagam um valor extra mensal para manter o funcionamento dele.

A estrutura física e os recursos materiais da escola estão representados a seguir:

Quadro 3 – Estrutura física e material.

Sala/ Espaço		Área	Usuários	Material e Mobiliário
01	Recepção	8,00m ²	Geral	Bancos, sala de espera, quadro de avisos.
02	Administração	8,00m ²	Geral	Materiais de escritório, mesa, arquivo, estante, armário, cadeiras, computador, impressora multifuncional, telefone.
03	Biblioteca	10,60m ²	Geral	Estante, livros, mesa, cadeiras.
04	Sala de Aula	10,50m ²	G2 G3 G4	Diversos jogos, livros, brinquedos em geral / armários / placa de EVA, almofadas, TV, aparelho de DVD, aparelho de som / mesas e cadeiras / papéis, lápis, canetinhas, lousa e materiais escolares em geral.
05	Sala de Aula	12,00m ²	G2 G3 G4	
06	Área de Serviço	6,00m ²	Funcionários	Tanque, recipiente fechado para lixo, material de limpeza e higiene em geral.
07	Banho/Troca	6,00m ²	G2 G3 G4	Sanitário, chuveiro, trocador, armário para fraldas e outros materiais pertinentes à higiene.
08	Cozinha/ Refeitório	9,00m ²	G1 G2	Cadeirões fixos com cintos, armário de pratos e talheres, mamadeiras, geladeira, pia e forno microondas.
09	TV / Vídeo / Brinquedos	9,75m ²	G2 G3 G4	Armário de materiais, TV, vídeo, brinquedos, EVA, colchões, almofadões.
10	Convivência / Brinquedos	10,50m ²	G2 G3 G4	Armário de materiais, brinquedos, EVA, colchões, almofadões.
11	Berçário/área externa	12,00m ²	G1	EVA, brinquedos apropriados, grama sintética, almofadas.
12	Berçário/ área interna	18,00m ²	G1	EVA, bebê conforto, brinquedos apropriados, balanço, espelho, barra, estimuladores.
13	Banho/Troca	4,00m ²	G1	Sanitário, banheira, chuveiro, trocador, armário e materiais de higiene.
14	Solarium /Recreação	25,00m ²	G1 G2 G3 G4	Espaço livre para banho de sol e recreação com brinquedos diversos.

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2017.

Existem câmeras de monitoramento em quase todos os ambientes da escola, o que permite aos pais visualizarem, em tempo real, a rotina escolar. As imagens podem ser acessadas através do site da própria escola, com a utilização de uma senha. Vale ressaltar que não há disponibilização de áudio, somente imagens.

A escola atende a todos os critérios necessários estabelecidos pela legislação e está devidamente regularizada junto a Prefeitura de Campinas, conforme aponta o certificado de Escola Bem Legal recebido no ano da realização da pesquisa.

3.3 Localização da Escola.

A escola Babaloo fica na cidade de Campinas, no interior do Estado de São Paulo, a aproximadamente 100 Km da capital. Campinas é uma metrópole, que abriga mais de 1 milhão de habitantes, uma das cidades que mais gera empregos no país, com vasta rede hoteleira, gastronomia variada, diversas opções de compras, lazer e cultura e destaca-se como centro industrial e tecnológico, sendo sede de diversos institutos de pesquisa e tecnologia. Possui o maior aeroporto de cargas da América Latina, com número crescente também de passageiros, em voos domésticos e internacionais.

O bairro em que a escola está localizada pertence à região sul de Campinas; é um bairro residencial, com uma estimativa de 10.000 moradores, a maior parte deles residentes em quatro grandes condomínios de apartamentos bem próximos à escola, que juntos abrigam cerca de 8.000 pessoas. Em termos de estrutura urbana, a região conta com Posto de Saúde, escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, duas Instituições de Ensino Superior, escolas de idiomas e escola para deficientes visuais. O atendimento comercial é bom e diversificado, havendo padarias, farmácias, açougue, ótica, pizzarias, churrascaria, postos de gasolina, igrejas de diferentes concepções religiosas, hipermercado, varejão e pequenos comércios. Todas as ruas próximas da escola são asfaltadas, havendo ainda rede de água, esgoto, eletricidade, correio, telefonia e transporte público.

No entanto, a menos de dez minutos da escola existem famílias vivendo em moradias irregulares, sofrendo com a falta de infraestrutura e crianças correndo o risco de serem atropeladas devido à proximidade de suas casas com uma linha de trem. É muito comum ver pedintes nos semáforos, na maioria das vezes marginalizados pelas drogas, o que torna a região perigosa, em especial, no período noturno.

3.4 Participantes.

Participaram desta pesquisa a professora da turma G3/G4 da Escola Babaloo, que no momento da pesquisa tinha 25 anos de idade e estava cursando o último ano de Pedagogia; e 19 alunos, com idade entre 3 e 4 anos de idade. Vale ressaltar que o grupo de alunos selecionados envolvia crianças que completaram 3 ou 4 anos durante todo o ano da realização da pesquisa (2017). Portanto, algumas haviam acabado de completar 3 anos e outras estavam prestes a completar 5 em janeiro do ano seguinte. Como exemplo, citaremos as crianças que participaram do maior número de encontros.

A aluna Iasmin já estava prestes a completar 5 anos de idade e demonstrou ser uma menina alegre, descontraída e comunicativa, bastante interessada nas atividades propostas. O aluno Guilherme, que estava com 4 anos e meio, demonstrou ser uma criança curiosa, alegre e comunicativa. Thiago, prestes a completar 4 anos, demonstrou ser comunicativo, atento e um pouco tímido (falava baixinho, porém firme). Raíssa, com 3 anos e meio, demonstrou certa timidez, ficava bem quieta, não gostava de falar em público e na maioria das vezes optava por não participar das atividades propostas, embora se interessasse pelas histórias e pelos fantoches. Já Leonardo, que acabara de completar 3 anos, demonstrou ser uma criança ativa, atenta e interessada. Ele apresentou dificuldades na fala, que ainda estava em processo de desenvolvimento, o que gerava um relativo isolamento por parte dos colegas.

De maneira geral, os alunos participantes são moradores do próprio bairro e de bairros adjacentes à escola, em sua maioria residentes em domicílio próprio. Várias crianças moram em um mesmo condomínio e mantêm vínculos de amizade também fora da escola, vínculo esse que costuma se estender aos pais. Predominam famílias com pais e mães que trabalham fora, possuem formação de nível superior e são de classe média.

Os nomes dos participantes apresentados nesta pesquisa são fictícios para preservar as suas identidades.

Capítulo 4 Análise do Material Empírico

Neste capítulo, analisaremos os episódios resultantes de nossa pesquisa em campo. Após a realização da transcrição na íntegra de todos os encontros, foi possível elaborar os eixos para a análise qualitativa do material empírico, levando em consideração os objetivos iniciais do projeto de pesquisa e as produções das crianças. Vale ressaltar que o objetivo principal desta pesquisa é investigar se e como o uso de fantoches e a presença de mediações de adultos e pares enriquecem as construções narrativas de crianças da Educação Infantil, através do possível desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com foco na memória e na imaginação.

Com o intuito de atender aos nossos objetivos, os seguintes eixos e subeixos de análise foram propostos:

- 4.1 - O uso dos fantoches e suas possíveis contribuições para a construção de narrativas;
- 4.2 - A mediação da pesquisadora na construção das narrativas;
 - 4.2.1 – Ampliação e transformação do uso de instrumentos mediadores;
 - 4.2.2 – Trabalhando com idades e construções distintas;
- 4.3 - A mediação das próprias crianças nas produções de narrativas por seus pares.

Os dados foram analisados a partir das contribuições da teoria histórico-cultural, em especial, levando em consideração os estudos de Vigotski sobre a constituição social da memória e da imaginação. Durante a análise do material produzido por meio das gravações de áudio e vídeo-filmagem, procuramos compreender e contemplar, ao máximo possível, as complexidades e especificidades das relações que foram observadas, levando em consideração não somente os resultados obtidos, mas o processo como um todo.

Para nortear a análise estrutural das narrativas, os estudos de Spinillo e Martins (1997) e Borzone (2005), citados no capítulo 2.2, também foram levados em consideração. Observamos a adesão à história original; a escolha que as crianças fizeram dos personagens e como eles foram inseridos na história; o nível de coerência temporal e causal; a completude dos episódios (completos ou incompletos); entre outras observações.

4.1 O uso dos fantoches e suas possíveis contribuições para a construção de narrativas.

Como os fantoches podem afetar o uso da memória e a capacidade imaginativa das crianças contribuindo para a construção de suas narrativas? Investigaremos a seguir quais informações as crianças recuperam mais facilmente e quais instrumentos mediadores podem

auxiliar nesse processo, bem como no desenvolvimento da imaginação e das demais funções psíquicas superiores.

Antes de iniciarmos essa discussão, gostaria de registrar que a abordagem de uma nova prática pedagógica - a contação de histórias com fantoches e depois a oportunidade para que as crianças as recontassem - foi recebida de maneira muito positiva pelas crianças, que aceitaram a presença da pesquisadora na sala de aula e aderiram às propostas de atividades que lhes foram apresentadas. Este acolhimento pode ser exemplificado com as seguintes falas:

Marcos: Tia, você pode vir todo dia? Pode vir todo dia?

[...]

Guilherme: Amanhã, você conta uma história de novo?

Percebe-se que as crianças gostavam de participar dos encontros e aguardavam por eles, na expectativa de saber qual livro seria lido e, em especial, quais fantoches seriam levados. As crianças ficavam eufóricas para que os fantoches fossem disponibilizados o quanto antes.

De maneira geral, houve um aumento na motivação das crianças para narrar quando os fantoches eram disponibilizados em comparação aos momentos de narrativas sem os fantoches, isso pode ser ilustrado no quinto encontro, no qual foi utilizado o livro: Não tenha medo Alfredo!⁹

[...]

Pesquisadora: Vem Iasmin, o que você lembra?

Iasmin: Não sei.

Pesquisadora: Não sabe? Não acredito. Não quer contar nada.

Iasmin: Não.

Pesquisadora: Do que era a história?

Iasmin: Não sei.

Pesquisadora: Sério mesmo?

[Iasmin balança a cabeça que sim].

[...]

Pesquisadora: Então vamos ver se agora a Iasmin vai lembrar. Será que ela vai lembrar? Vamos ver? [Pega os fantoches e começa a colocá-los na mesa].

Pesquisadora: Vem Iasmin.

⁹ Esse livro fala da história de um camarãozinho que não brincava com os amigos porque tinha medo de tudo e os amigos sempre diziam: “Não tenha medo Alfredo!”. Até que um dia ninguém mais o chamou para brincar e ele ficou sozinho, então percebeu que ninguém tinha se perdido ou sido esmagado, ou se enroscado, na verdade, todos só estavam se divertindo e começou a brincar também.

[Iasmin passa um tempo escolhendo os fantoches até que pega o Alfredo e o polvo].

Iasmin: E aí, ele ficou sozinho. E aí, ele estava com medo de tudo. Ele tinha medo que as patas deles se enroscassem.

Iasmin: E aí, ele, o Alfredo estava com medo de se perder. E depois, os amigos dele falou que o Alfredo não tinha medo mais.

Iasmin: E aí, ele não teve medo mais.

Pesquisadora: Não teve mais medo?

Iasmin: Não.

Pesquisadora: E o que aconteceu?

Iasmin: E aí o Alfredo... ele falou... o Alfredo, ele ficou com medo de que a bola bate nele e aí ele... fim.

Pesquisadora: Ah, mas não acabou. E os outros? Ninguém falou nada para o Alfredo? Você não lembra dos amigos? Quem eram esses aqui? [mostra os fantoches na mesa].

Iasmin: Eu acho que eu sabe.

Pesquisadora: Você sabe? Então pega eles para contar para a tia.

[Iasmin mantém o Alfredo em sua mão e pega a tartaruga].

Pesquisadora: Quem é essa aí na sua mão?

Iasmin: A tartaruga.

Pesquisadora: E o que a tartaruga fazia na história?

Iasmin: Ela brincava. Mas quem é esse? [coloca o Alfredo na frente da pesquisadora].

Pesquisadora: Você sabe quem é esse.

Iasmin: Eu não sei.

Pesquisadora: Esse é o Alfredo.

Iasmin: Alfredo.

Pesquisadora: E o que a tartaruga era do Alfredo?

Iasmin: O Alfredo, ele teve medo de tudo. Ele teve medo que a pata dele enroscasse, ele teve medo de perder [de se perder]. E aí, ele tinha muito medo. E aí, ele ficou sozinho.

Pesquisadora: E aí?

Iasmin: Ele brincou. Ele não teve mais medo. Aí ele teve medo que a bola bate nele [coloca os dois fantoches no rosto da pesquisadora].

Pesquisadora: Mas e depois? Ele continuou com medo?

Iasmin: Não.

Pesquisadora: E o que os amigos falaram para ele?

Iasmin: Falaram assim:

Iasmin: Alfredo não vá mais medo.

Iasmin: E aí, ele tive.

Iasmin: Ele ficou sozinho [fala gritando].

Pesquisadora: Ficou sozinho?!

Iasmin: Ele falou que tinha medo de a bola bater nele. Bater nele [mais uma vez ela grita].

Pesquisadora: Que a bola batesse nele! E aí?

Iasmin: Feliz para sempre.

Pesquisadora: Feliz para sempre?

Iasmin: [troca a tartaruga pelo cavalo marinho e mantém o Alfredo, depois mostra o cavalo marinho para a pesquisadora e questiona] Quem é esse?

Pesquisadora: Esse é o cavalo marinho.

Iasmin: Cavalo marinho.

Iasmin: O Alfredo era um camarãozinho.

Pesquisadora: Muito bom. Parabéns.

Iasmin: O Alfredo, ele teve medo que enroscasse as patas dele e aí ele tive...

Iasmin: Ele ficou sozinho [fala gritando novamente].

Pesquisadora: E depois? Ele acabou sozinho?

Iasmin: E ele bateu sozinho.

Pesquisadora: Bateu sozinho?

Iasmin: Não, ele ficou sozinho e aí ele bateu e ele teve medo que bate nele.

Iasmin: Ele falou assim [movendo o fantoche do cavalo marinho]. Alfredo não tive mais medo. O Alfredo, ele estava com muito medo e aí ele não tive mais medo.

Iasmin: [troca o cavalo marinho pelo peixe] O Alfredo teve muito medo e aí ele ficou sozinho.

Iasmin: Ele teve medo que enroscasse as patas dele.

Iasmin: Feliz!!! Só isso.

Pesquisadora: Ficou feliz? Por que ele ficou feliz?

Iasmin: Sim. Ele ficou [devolve o Alfredo e fica com o fantoche de peixe para levar para casa].

Pesquisadora: Você quer o peixinho?

Iasmin: Sim.

Pesquisadora: Então vamos lá, parabéns.

Iasmin demonstra uma grande diferença entre os momentos disponibilizados para a construção de narrativas sem os fantoches e com a possibilidade de fazer o uso dos mesmos. Isto também pode ser observado no nono encontro, transcrito a seguir, no qual foi utilizado o livro: *De volta para casa*.¹⁰

[...]

Pesquisadora: Iasmin e você?

[Iasmin abaixa a cabeça e não diz nada].

Professora: Fala Iasmin, fala meu amor.

Iasmin: Não sei.

Professora: Não sabe? Você não ouviu a história?

[Iasmin balança a cabeça que sim].

Pesquisadora: Então, como você não sabe?...

[Iasmin desconversa e fala sobre o calçado dela].

[...]

Posteriormente, nesse mesmo episódio, com a disponibilização dos fantoches, ela narra a história com detalhes e ainda solicita a pesquisadora para contar mais uma vez.

[...]

Pesquisadora: Agora é a Iasmin. Pode começar Iasmin.

Iasmin: [pega o caracol] O caracol, ele estava procurando sua casa. Ele não achou sua casa. Então, ele tentou a casa das “belhas” [pega a abelha]. Essa sua casa é igual? Não, não é igual a essa [troca a abelha pela aranha].

Iasmin: Formigas. Essa é sua casa? Não [olha desconfiada para a aranha e a troca pela formiga]. E aí, ele encontrou a casa das formigas. Essa é sua casa? Não [devolve a formiga].

Iasmin: [pega o pássaro] Ele achou a casa dos pintinhos.

Guilherme: Não, não é pintinho. É de passarinho, né.

Pesquisadora: Deixa ela.

Iasmin: Então, ela disse assim:

Iasmin: “Essa casa sua é igual?”

Iasmin: “Não” [troca o pássaro pela borboleta]. O caracol achou a casa das [olha para o fantoche] das borboletas [devolve a borboleta].

¹⁰ O livro fala de um caracolzinho que andava para lá e para cá procurando pela sua casa e perguntava por ela para todos que encontrava, até que ele cansou e parou para descansar. Então, descobriu que sua casa estava grudada nele mesmo, entrou na sua própria concha e não sentiu falta de mais nada.

Iasmin: Então ele achou [pega o coelho] a casa dos coelhos [balança os fantoches de um lado para o outro e depois devolve o coelho].

Thiago: Não tinha coelho.

Iasmin: Então, ele achou a sua casa, procurando, procurando. E aí [pega o grilo e fica olhando para ele sem dizer nada].

Iasmin: O caracol ele não achava sua casa. Ele então procurou, procurou, por todo lugar. E ele ficou muito assustado. Então, o grilo, ele viu a casa dentro do caracol. E disse:

Iasmin: Sua casa é dentro do caracol?.

Iasmin: Então, ele ficou dentro da sua casa. Fim [devolve os fantoches].

Pesquisadora: Mais alguma coisa Iasmin, que você lembra?

Iasmin: Pode contar de novo? Pode?

Pesquisadora: Mais uma vez, está bom?

[Iasmin arruma novamente os fantoches, deixando como a pesquisadora havia colocado no início].

Iasmin: Um belo dia [pega o caracol] o caracol não procuro sua casa e aí ele procuro a casa das abelha [pega a abelha e mostra os fantoches para a pesquisadora, depois os balança de um lado para o outro].

Iasmin: Essa é sua casa?

Iasmin: Não, não [devolve a abelha].

Iasmin: [pega a formiga] Então, ele achou a casa das [fica olhando fixamente para o fantoche] aranha? Não. Então ele achou a casa das formigas [balança os fantoches de um lado para o outro].

Iasmin: Essa sua casa é igual?

Iasmin: Não. [Ameaça devolver a formiga e pega de volta].

Iasmin: Então essa é sua casa?

Iasmin: Não [devolve a formiga].

Iasmin: Ele achou a casa das aranhas [pega a aranha].

Thiago: Não tem aranha.

Iasmin: Essa é sua casa?

Iasmin: Não.

Iasmin: Igualzinha?

Iasmin: Não [devolve a aranha].

Iasmin: [pega o pássaro] Ele achou a casa dos pintinhos.

Thiago: Não. É dos passarinhos.

Iasmin: Ele achou a casa dos passarinhos [balança os fantoches de um lado para o outro], canta, canta, canta....

Iasmin: Essa é sua casa?

Iasmin: Não, não. Igual não. [troca o pássaro pelo coelho].

Iasmin: Um belo dia, acho a casa do... [olha para o fantoche]. Ele achou a casa dos coelhos comendo cenoura [balança os fantoches de um lado para o outro].

Iasmin: Essa é sua casa?

Iasmin: Não.

Iasmin: É igualzinha?

Iasmin: Não [devolve o coelho e o caracol].

Iasmin: [olha para todos os fantoches e escolhe o caracol e a borboleta]. Achou a casa da borboleta.

Iasmin: Essa é sua casa?

Iasmin: Não [devolve a borboleta e pega o grilo].

Iasmin: Então ele achou por todo lugar e ficou cansado. E daí ele achou o grilo.

Iasmin: Grilo cadê minha casa? Ele disse:

Iasmin: Está dentro da sua casa. E aí, fim [devolve os fantoches].

[...]

Iasmin e outras crianças também agiram dessa maneira em outros momentos, demonstrando a importância do uso dos signos externos para o desenrolar de suas narrativas. Destacamos o aumento da motivação para narrar, mas deve ser levado em conta também o fato de que na medida em que são propiciados para as crianças o contato com os objetos culturais, nesse caso os fantoches, todo o seu sistema psíquico é colocado em funcionamento e em transformação: pensamento, fala, memória, imaginação... As crianças vão relembrando e reelaborando os fatos, e esse movimento afeta, certamente, seu desejo de narrar. [...] “nós, seres humanos, não apenas reproduzimos, mas também criamos novas imagens e ações, combinando e reelaborando dados da experiência anterior” (SACCOMNI, 2014, p.63), trazendo à tona inclusive detalhes ausentes sem o uso dos fantoches, contribuindo assim para uma construção narrativa mais extensa e complexa. Isso também pode ser observado no sexto encontro, no qual foi utilizado o livro: Quer brincar de pique-esconde¹¹ ?

[...]

¹¹ A história fala de diversos animais que estão brincando de esconde-esconde e esquecem alguma parte do corpo para fora, sendo rapidamente localizados pelo macaco que os procura. O único que não é encontrado é o camaleão, que vence a brincadeira por ser o mestre do disfarce.

Pesquisadora: Então fala Helena, o que você lembra da história?

Helena: Eu lembro da história que a raposa deixou o rabo de fora e que a arara não deixou nada de fora e aí o macaco achou ela [tenta lembrar dos demais bichos, mas não consegue].

Pesquisadora: E o que mais que você lembra da história?

Helena: Eu lembro que o macaco deixou o rabo de fora.

Pesquisadora: O macaco deixou o rabo de fora?

[Helena balança a cabeça dizendo sim].

Pesquisadora: E aí? O que aconteceu?

Helena: E ele se escondeu.

Pesquisadora: Se escondeu?

Helena: E depois, ele voltou.

Pesquisadora: E o que mais?

Helena: Eu lembro que... tia eu não consigo lembrar.

Helena num primeiro momento tenta se lembrar da história, começa a narrar, mas limita-se à lembrança de pequenos trechos. Ela aponta que a raposa deixou o rabo de fora e arara não deixou nada para fora, mas mesmo assim foi localizada; ela não menciona qual era a brincadeira, quem estava procurando por eles e nem argumenta porque a arara foi descoberta. Logo depois ela desiste de contar, demonstrando a necessidade de um apoio para o funcionamento simbólico.

[...]

Pesquisadora: Agora, a tia vai pegar os fantoches.

Pesquisadora: O que você vai pegar? [diz para Helena].

Pesquisadora: Pode pegar quantos você quiser para contar a história para todos os coleguinhas.

[Helena pega o fantoche do macaco, da girafa e do coelho].

Pesquisadora: A girafinha escondeu e ficou aparecendo o que? Você lembra?

Helena: Eu lembro que a girafa, ela deixou a cabeça de fora.

Pesquisadora: E o que mais?

Helena: E eu lembro que o macaco deixou o rabo de fora.

Pesquisadora: E o que mais?

Helena: E o coelho, ele deixou a orelha de fora.

Pesquisadora: E o que mais?

Helena: [pega o fantoche de camaleão, depois devolve e pega o de cobra] A cobra se enrolou toda na árvore.

Pesquisadora: Isso. E acharam a cobra?

[Helena balança a cabeça dizendo sim].

Pesquisadora: Por que?

Helena: Porque ela se enrolou toda.

Pesquisadora: E ela esqueceu alguma coisa de fora?

Helena: Sim.

Pesquisadora: O que?

Helena: O guizo dela [fala olhando para a pesquisadora].

Pesquisadora: Verdade. E o que mais?

Helena: [pega o fantoche de elefante] O elefante deixou a tromba dele.

Pesquisadora: Isso.

Helena: Tia eu vou levar todos [referindo-se aos diversos fantoches que estavam na sua mão].

Pesquisadora: Não. Coloca aqui para ela [Geovana] escolher, igual você escolheu.

Depois das outras crianças contarem suas versões da história, Helena pediu para participar novamente.

[...]

Helena: Deixa eu contar.

Pesquisadora: Então fala. Pode falar.

Helena: [pega a raposa] A raposa, ela deixou o rabo de fora.

Helena: [troca a raposa pelo elefante, olha para ele e diz:] _ O elefante deixou a tromba de fora.

Helena: [troca o elefante pelo rato, que não fazia parte da história]. E o ratinho, tão lindo, tão gentil. Ele até que... Ele deixou o nariz de fora.

Helena: [troca o rato pela lagarta que também não fazia parte da história]. E a lagarta, ela deixou seu olho de fora.

Helena: [troca a lagarta pela cobra]. E a cobra... Não quero a cobra [devolve e pega o gambá] e o tatu ele deixou a orelha de fora.

Helena: [troca o gambá pelo camaleão]. Tia quem é esse aqui?

Pesquisadora: Alguém lembra como chama esse?

Diego: Eu não.

Pesquisadora: Não?! Esse é o camaleão.

Helena: O camaleão ele foi o vencedor. E todos perderam.

Pesquisadora: Muito bom. E do que eles estavam brincando? Você lembra?

Helena: De esconde-esconde.

Pesquisadora: Isso, muito bom. Parabéns.

Após a disponibilização dos fantoches, Helena constrói uma narrativa com mais elementos, incluindo diversos personagens. Percebe-se que ela buscou ser fiel à história apresentada, mas isso não a impediu de utilizar os fantoches que não fazem parte do livro, como é o caso do rato e da lagarta. Ela conseguiu encaixá-los perfeitamente dentro do contexto, da mesma maneira que fez com o macaco, atribuindo-lhe outra posição na brincadeira, o que não descaracteriza a fidelidade dela ao enredo da história, sendo que nomeou cada animal e disse que eles se esconderam, mas deixaram uma parte de si visível. Porém, ela não chega a concluir sua narrativa nesse momento.

Depois de ouvir a versão das outras crianças, Helena pede para voltar e fazer uma terceira narrativa. O fato dela ter tido o camaleão em suas mãos na segunda narrativa e ter devolvido sem dizer nada, provavelmente porque não se lembrava de qual era o papel dele, pode ter contribuído para ela querer retornar e incorporar esse personagem na sua narrativa? Ou terá sido o uso deste fantoche por outros colegas, juntamente com as versões das histórias por eles narradas, o indutor desse desconforto ou insatisfação dela com a segunda narrativa e um fator motivacional para ela querer contar mais uma vez? Provavelmente algum desses fatores, ou a soma deles, contribuíram para que ela quisesse retornar e complementar a sua narrativa, utilizando os fantoches como um sustentador da memória mediada, função esta que ainda está em formação. Vale destacar também o fato de Helena ter atribuído características psicológicas a um dos personagens.

[...]

Helena: E o ratinho, tão lindo, tão gentil...

[...]

Isso demonstra uma sofisticação na sua fala, no seu pensamento, ou seja, no seu desenvolvimento psíquico como um todo, desenvolvimento promovido pela mediação dos signos, que também pode ser observado na narrativa a seguir de Guilherme, que utilizando como base a mesma história e os mesmos fantoches, cria um vilão e atribui a ele as características de malvado e de não gostar das pessoas. Através de novas recombinações ele faz surgir o inusitado, reforçando a ideia de Vigotski (2009) que diz que ao imaginar, combinar, reelaborar experiências, o homem cria o novo, modifica o seu presente e se volta para o futuro.

[...]

Pesquisadora: E do que era a história?

Guilherme: A história era de esconder.

Pesquisadora: De esconder, isso mesmo. E o que mais você lembra Guilherme?

Guilherme: Eu lembro daquele macaco que queria procurar aquele que estava fora da toca, e daquele que era maior que todos e que não gostava das pessoas, ele era muito malvado.

Pesquisadora: Quem que era malvado?

Guilherme: Aquele verdão.

Pesquisadora: Ahhh!!! O verdão era malvado?

Guilherme: É.

Tadeu: Malvado.

Pesquisadora: Quem era o verdão?

Guilherme: Aquele do fantoche.

Guilherme: Tia, você me dá o verdão?

Pesquisadora: Eu vou colocar aqui, aí você vai vir contar a história para os amigos e mostra quem é o verdão.

Guilherme: É esse [pega o camaleão].

Pesquisadora: Ah! É esse! Então conta a história para a gente.

Guilherme: [permanece apenas com o camaleão]. Esse é o verdão que não gostava de pessoas. Ele pegava as pessoas porque ele era muito malvado.

Pesquisadora: Do que eles estavam brincando?

Guilherme: [olha para todos os fantoches e começa a falar sobre eles] O coelho fez errado porque ele deixou a cauda dele para fora e o gambá e a raposa. O elefante deixou sua tromba de fora. E depois o rato. E o papagaio não conseguiu. Ele conseguiu, ele conseguiu, mas deixou o rabo para fora. Ele não conseguiu e olha o que ele fez.

Pesquisadora: O que ele fez?

Guilherme: Ele até aqui [aponta com o dedo no fantoche até onde ele conseguiu esconder], mas sua pena era a maior de todas. E depois, a lagarta achou rápido o coelho. Eu já falei do coelho.

Pesquisadora: O que o coelho fez?

Guilherme: Eu já falei do coelho.

Pesquisadora: Já falou, então fala de outro.

Guilherme: Eu já falei todos.

Pesquisadora: Todos?! E do que eles estavam brincando então?

Guilherme: De esconde-esconde.

Pesquisadora: E o que aconteceu?

Guilherme: O macaco achou todo mundo, mas ele não achou... Quem que ele não achou?

Pesquisadora: Quem ele não achou?

Guilherme: Esse daqui [mostra o fantoche do camaleão, que estava o tempo todo em sua mão].

Pesquisadora: Ahhh! E aí o que aconteceu?

Guilherme: Ele não achou esse, porque estava do outro lado do rio. E, não conseguiu encontrar porque caiu no rio.

Guilherme: Só e acabou.

Figura 1 – Fantoche do camaleão.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Guilherme usou sua capacidade imaginativa apoiado em um fantoche para criar um novo personagem, dar um nome a ele “Verdão”; definir sua personalidade “não gostava das pessoas, ele era muito malvado”; criar um novo cenário “estava do outro lado do rio” e incluir tudo isso dentro do enredo da história, apresentando certa sequência lógica ao começar dizendo que a história era de esconder, trazer alguns personagens que realmente participavam do enredo (coelho, gambá, raposa), apontar que se esconderam, o que eles esqueceram para fora e que todos foram encontrados pelo macaco, só o camaleão que não, sendo ele o vencedor. Estas transformações no enredo podem ter sido influenciadas pela imagem do camaleão, sobretudo

pelo sorriso e olhar que nos parecem ambíguos, podendo ser interpretados como de alegria e esperteza, mas também tem certos traços de malvadeza e ardileza.

Os fantoches, assim como as histórias reforçam a ideia de Vigotski de que quanto mais uma criança ver e ouvir, mas rica será sua imaginação. Tendo ele, um papel fundamental na criação da nova versão da história de Guilherme. Assim como as demais crianças, ele precisa de um objeto material, visual e/ou manipulável para servir de suporte e legitimação da história a ser narrada, e por isso, Guilherme solicita o fantoche do camaleão e o mantém o tempo todo em suas mãos.

No segundo encontro, no qual o livro utilizado foi *A Raposa e as Uvas*¹², um fantoche da personagem principal da história, nesse caso a raposa, foi entregue para cada criança assim que findaram-se as possibilidades de construção de narrativas sem o uso dos instrumentos mediadores. Ao recebê-lo as crianças começaram a falar sobre ele.

[...]

Guilherme: O dente da raposa é verde, né? [ele fala olhando para o fantoche]

Pesquisadora: [ri] é..

Marcos: Verde.

[A conversa sobre a cor do dente da raposa segue em paralelo: amarelo, verde].

Guilherme: Tia o dente da raposa é verde?

Pesquisadora: Não sei se é verde, você acha que é verde?

Geovana: Os olhos dela são verdes [fala olhando para o fantoche]

[A discussão sobre a cor do dente da raposa continua...]

No início desse segundo encontro, ou seja, ainda na fase inicial da nossa pesquisa, as crianças utilizam os fantoches para falar das características físicas da raposa, atentas ao plano da percepção visual.

¹² A história fala de uma raposa que avistou uvas que pareciam estar deliciosas; tentou pegá-las de toda maneira e como não conseguiu preferiu dizer que não as queria, mesmo porque deveriam estar verdes e azedas. Trabalhando em equipe um ratinho e duas borboletas conseguiram pegar as uvas, que estavam docinhas.

Figura 2 – Fantoche da raposa.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No decorrer desse episódio, as crianças também utilizaram os fantoches para a interpretação de questões cruciais da história, como podemos acompanhar a seguir:

Pesquisadora: O que a raposa queria fazer na história?

Marcos: Ela não queria comer nem uva.

Pesquisadora: Ela não queria comer a uva. Você tem certeza que ela não queria?

Marcos: Tem que vê, né.

Pesquisadora: Ela queria, né? Ela queria.

Marcos: Tem que vê, porque ela falou que estava verde.

Pesquisadora: Mas, por que ela falou que estava verde? [Silêncio...]

Pesquisadora: Por que vocês acham que ela falou que estava verde?

Marcos: O ratinho pegou e ele comeu e não estava verde e nem... [faz barulho com a boca e move o fantoche da raposa].

Pesquisadora: Quem é esse aqui [pega o fantoche de ratinho e todas as crianças olham para ele].

Crianças: Ratinho, o ratinho...

Pesquisadora: O ratinho, o que ele fez na história?

Guilherme: Tia, nessa história a dona uva é azul [fala apontando para a uva que está no fantoche do rato na mão da pesquisadora].

Pesquisadora: [olha para o fantoche] A é, a uva é azul.

Pesquisadora: E esse aqui ó? [Levanta o fantoche da borboleta e abaixa o do rato].

Crianças: A borboleta.

Guilherme: Mas olha, no fantoche a uva é azul.

Figura 3 – Fantoche do ratinho com a uva azul.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Percebe-se que nesse episódio existem alguns dilemas, um deles é o fato do dente da raposa ser verde no fantoche, o que contradiz com a realidade, e outro é o fato da uva ser azul no fantoche e talvez verde na história. Isso gera um conflito entre o real e o imaginário, mostrando a importância dada para a percepção visual e critérios de verossimilhança. Ou seja, há um confronto estabelecido entre a fala da raposa “Com certeza, estão todas verdes e azedas” e o fantoche que está ali na frente deles mostrando a uva azul sendo segurada pelo rato. Essa dupla informação sobre a cor da uva causa um confronto crucial para a interpretação da história, que é o fato de a raposa querer ou não comer a uva, ou seja, a uva é verde e azeda? Ou, azul e docinha?

Para Vigotski (2009) é a partir dessa dinamicidade do significado que aparece o conceito de sentido como fundamental para a investigação da relação pensamento-linguagem. Para o autor:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

A dúvida sobre a cor da uva mostra o movimento que as crianças fazem entre o percebido visualmente e os sentidos que estão em circulação pela história, pelas falas, pela mediação da pesquisadora. Guilherme, ao dizer: “Mas olha, no fantoche a uva é azul”, está buscando atribuir um sentido para a história, apoiado na materialidade do fantoche, usando esse instrumento para sustentar sua narrativa. Já quando Marcos diz: “Tem que ver, porque ela falou que estava verde”, embora ele fique na dúvida, demonstra um certo grau de desprendimento do empírico, deixando de privilegiar o perceptível e passando a privilegiar os sentidos em circulação.

Os fantoches são um signo externo que está se tornando sustentador das funções superiores que estão em processo de formação, mesmo sem que as crianças perceberem isso. Reforçando a tese do Vigotski de que os significados primeiramente circulam entre as pessoas e que depois eu me aproprio deles, ou seja, é externo primeiro, depois interno.

Com a realização dessa atividade e a disponibilização dos fantoches, algumas crianças, embora bem pequenas, demonstraram grande habilidade em narrar, assumindo diferentes papéis, experimentando diversas vozes, como narrador e como personagens e construindo diálogos entre os personagens, conforme pode ser visto no oitavo encontro, no qual o livro utilizado foi “Qual é a cor do amor?”¹³

[...]

Helena (como se fosse o narrador): O elefantinho ele estava andando [pega o elefante e o faz andar na mesa]. Ele viu todas aquelas cores e ele pensou:

Helena (elefante): Qual que é a cor do amor?

Helena (narrador): Ele falou assim:

Helena (elefante): Será que é azul? [troca o elefante pelo gambá azul].

Helena (gambá): Não pode ser azul.

Helena (gambá): Pode ser vermelho [devolve o gambá].

Helena (elefante): Qual que é a cor do amor?

Helena (elefante): Será que é verde?

Helena (narrador): Depois a árvore falou [pega a árvore]:

Helena (árvore): Não pode ser.

Helena: (árvore): Deve ser amarela [devolve a árvore].

Helena (elefante): Qual que é a cor do amor?

¹³ Essa história fala de um elefantinho que queria descobrir qual é a cor do amor e sai perguntando para todos os animais que encontra, mas nenhum sabe responder, só sabem dizer que não pode ser uma certa cor, porque ela já pertence a algo. Até que ele pergunta para sua mãe e ela diz que o amor é formado por todas as cores.

Helena (narrador): Aí, ele falou:

Helena (elefante): Pode ser amarela.

Helena (elefante): Qual que é a cor do amor?

Helena (narrador): Então ele falou:

Helena (elefante): Rosa. Não pode ser cor de rosa [pega o flamingo].

Helena (flamingo): Não pode ser cor de rosa, pode ser laranja [devolve o fantoche].

Helena (elefante): Qual que é a cor do amor?

Helena (narrador): Então o leão disse [pega o leão], que laranja não pode ser, tem que ser preto [troca o leão pelo elefante]. Elefantinho pesado.

Helena (elefante): Qual que era a cor do amor?

Helena (narrador): É cor de [troca o elefante pela onça] a onça falou:

Helena (onça): Tchi tchi [faz barulho com a boca]. Não pode ser cor violeta [devolve a onça].

Helena (narrador): Então ele falou assim:

Helena (elefante): Qual que era a cor do amor?

Helena (narrador): Então, a arara falou [pega a arara]:

Helena (arara): Pode ser cinza então [devolve a arara].

Helena (elefante): Eu já tentei tudo, já tentei flores, [pega um elefante] já tentei tudinho.

Helena (narrador): Então a mãe dele falou: [pega mais um elefante].

Helena (mãe do elefante): Sabe qual que era a cor do amor meu filhinho? Sabe qual é?

Helena coloca um elefante de frente para o outro, como se estivessem conversando.

Helena (mãe do elefante): São todas as cores!.

Helena (mãe do elefante): Entendeu? Todas as outras cores, se tornam a cor do amor.

Em sua narrativa, em alguns momentos Helena assume o papel de narrador, em outros assume o papel dos personagens da história, dando voz aos animais, que na maioria das vezes estão em suas mãos, sendo representados pelos fantoches. Ela faz também uma ligação entre a possível cor do amor e a cor do personagem que ela está manipulando, como por exemplo, azul quando pega o gambá que é azul no fantoche; verde quando pega a árvore, rosa quando escolhe o flamingo. Mostrando claramente o apoio em um signo externo (fantoche), servindo esse de suporte para sua narrativa e imaginação. Vale destacar, o momento em ela coloca um fantoche de frente para o outro e promove um discurso direto entre os personagens, movimentando-os e mudando seu tom de voz.

Thiago nesse mesmo encontro também assume os papéis de narrador e de diversos personagens, conforme pode ser visto a seguir:

[...]

Thiago (como se fosse o narrador): o elefantinho e o jacaré [pega os dois fantoches].

Thiago (jacaré): Que foi Sr. Elefante?

Thiago (elefante): Qual é a cor do coração?

Thiago (jacaré): É vermelho.

Thiago troca o jacaré pelo tigre.

Thiago (elefante): Ei qual é a cor da... A cor, a cor, a cor... do coração?

Thiago (tigre): Ele será branco.

Thiago devolve o tigre, pensa um pouco e depois escolhe o macaco.

Thiago (elefante): Ô macaco. Ei, ei..

Thiago (macaco): Que foi?

Thiago (elefante): Eu preciso de uma ajuda [troca o macaco pela arara].

Thiago (elefante): Ei, qual é a cor dela, do coração?

Thiago (elefante): Será que é amarelo?.

Thiago (arara): Amarelo? Não é. [troca a arara pela girafa].

Thiago (elefante): Qual é a cor do coração?

Thiago (girafa): Pode ser que é verde. Vermelho.

Thiago (narrador): E fim [devolve os fantoches].

Thiago acrescenta em sua narrativa algumas expressões que dão mais vida a ela, como por exemplo, “Que foi Sr. Elefante?”; Ô macaco. Ei, ei.., Essa maneira dele narrar evidencia uma demanda do seu funcionamento imaginativo, dando singularidade a sua narrativa. Isso demonstra a materialidade afetando a sua capacidade, possibilitada por uma atividade que demanda o funcionamento das funções psíquicas e que ensina possibilidades de utilização de recursos materiais. Demonstra, portanto, possibilidades de desenvolvimento que uma atividade muito repetitiva, muito mecânica, não demandaria; por isso que é tão importante a literatura, esta experiência com os fantoches e a possibilidade de se construir narrativas.

A literatura infantil pode desempenhar um papel ainda mais positivo quando o uso do texto pode ser diversificado, ou seja, quando cada criança é estimulada a construir suas significações entretidas com o texto, a partir de suas experiências, incorporando-as em seu modo de pensar, sentir e agir. (BRITO; ROCHA, 2016. p.48)

Nesse mesmo encontro, Antônio, Eduardo, Iasmin, Lauro e Leandro também assumiram o papel de narrador e de diversos personagens, dando voz ao elefante e aos animais que foram encontrados pelo caminho.

Tadeu, no sexto encontro, em que foi utilizado o livro “Quer brincar de pique-esconde”, apoiado nos fantoches, realiza uma dupla dramatização em sua narrativa; Leonardo e Iasmin o acompanham, conforme veremos a seguir:

[...]

Tadeu: [pega o macaco e o elefante]. Eles brincaram de esconde-esconde.

Tadeu: [pega a raposa] E a raposa deixou a orelha de fora. [ele esconde a raposa atrás de outro fantoche, deixando a orelha para fora].

Pesquisadora: E o que mais?

Tadeu: O elefante fora da tromba [esconde o elefante atrás de outro fantoche deixando a tromba de fora].

Pesquisadora: O elefante deixou a tromba de fora?!

Tadeu: E a gaita... [troca todos os fantoches, pela lagarta].

Pesquisadora: O que aconteceu com a lagarta, Tadeu?

Tadeu: A gaita assim ó... [ele imita alguém tocando gaita, como se o fantoche da lagarta fosse um instrumento musical].

Tadeu: [devolve a lagarta e pega dois macacos] Dois macaquinhos aqui ó. São dois macaquinhos?!

Pesquisadora: São. O que os macaquinhos faziam?

Tadeu incorpora os personagens, fazendo barulho e gestos de macaco; ao mesmo tempo movimenta os fantoches.

Leonardo levanta e começa a imitá-lo.

Iasmin: Tia olha o que o meu macaco faz [gesticula imitando um macaco].

Pesquisadora: Faz assim?!

Tadeu: [pega o macaco e o gambá e na mesma hora, troca pela arara]. A arara fazia assim ó... [faz como se o fantoche estivesse voando e o devolve na mesa].

Tadeu: A raposa [aponta para o fantoche da raposa, pega e solta a lagarta e o rato; depois segura a girafa]. A girafa.

Pesquisadora: O que a girafa fez?

Tadeu: Ela faz assim ó... [ele move o fantoche, como se estivesse andando sobre a mesa e depois o troca pela cobra]. E a cobra, fez assim ó ssssss [ele arrasta o fantoche na mesa e faz barulho de cobra, depois o devolve].

Guilherme: Não pega o meu.

Tadeu: A sua é a gaita [ele mostra a lagarta].

Guilherme: Não. O meu é esse maior de todos, é esse verdão [aponta para o camaleão].

Tadeu: Verdão.

Guilherme: É esse [e fica ao lado da mesa, segurando o fantoche].

Pesquisadora: E o que o verdão fazia, Tadeu?

Tadeu faz um barulho alto e gesticula, como se fosse algo bem forte, atacando.

Pesquisadora: Mas como é o nome dele? Nós falamos o nome dele?

Tadeu continua fazendo o barulho e gesticulando.

Guilherme: Como que é o nome desse?

Pesquisadora: Camaleão.

Tadeu puxa uma cadeira e senta-se junto à mesa de fantoches. Pega um a um e diz o nome deles.

Pesquisadora: O que eles faziam?

Tadeu: Assim ó... [ele faz fantoches andarem pela mesa].

Pesquisadora: E na história o que eles faziam?

Tadeu: Eles brincavam [continua fazendo os fantoches andar na mesa].

Pesquisadora: Eles brincavam de que?

Tadeu: De... tem um coelhinho que ele faz assim ó... [pega o fantoche de coelho e faz ele dar pulinhos na mesa].

Guilherme: Ele pula.

Tadeu: Ele pula.

Pesquisadora: Mas eles estavam brincando do que na história?

Guilherme: De esconde-esconde.

Tadeu: Mas o coelho faz assim ó... [levanta e sai pulando pela sala imitando um coelho, incorporando o personagem levando consigo o fantoche].

Pesquisadora: Mas, e aí?

Tadeu: E aí, o coelho pula mais alto. Assim ó... [dá um pulo bem alto].

Pesquisadora: Muito bom.

[...]

Conforme pode ser observado, os fantoches despertam a capacidade imaginativa de Tadeu, que incorporou os personagens, fez barulhos e gestos dos animais (macaco, coelho) que estavam sendo manipulados por ele. Ele também incrementou sua narrativa através da linguagem gestual, ao fazer com que os fantoches andassem pela mesa, voasse, rastejassem, como se fossem reais. Além de incorporar o que foi dito anteriormente por Guilherme chamando o camaleão de Verdão e gesticulando como se ele fosse forte e atacasse de fato. Além disso, Tadeu utilizou um fantoche de lagarta como se fosse um instrumento musical,

desprendendo-se do empírico. Estas ações extrapolam as que seriam pertinentes e/ou necessárias à história a ser narrada, originam-se daquilo que as crianças sabem sobre os comportamentos mais típicos destes animais. Também são ações simbólicas, bastante próximas das ações de personagens projetados analisados por Góes (2000) como uma das possibilidades de dramatização nas brincadeiras de faz-de-conta. As crianças transitam entre a instrução (dada pela pesquisadora e assumida por eles próprios) de representar o que os personagens fazem na história e a de representar o que os animais fazem em contextos gerais, inspirando-se em conhecimentos gerais que têm sobre os mesmos, advindos de múltiplas circunstâncias.

Segundo Vigotski (2014), a dramatização é a forma mais frequente de manifestação da imaginação criativa na criança. Sendo que “tudo o que pensa e sente, a criança quer concretizar em imagens vivas e em ações” (VIGOTSKI, 2014, p.87). Para o autor, a dramatização de papéis possibilita à criança transitar entre imagens, situações, afetos e conhecimento diversos entre si.

No próximo tópico, continuaremos abordando a relevância de dar às crianças a possibilidade de construir narrativas, ressaltando a importância dos instrumentos semióticos nessa fase de desenvolvimento, porém, daremos foco na mediação da pesquisadora e como isso se reflete na produção das crianças.

4.2 A mediação da pesquisadora na construção das narrativas.

Assim como o uso dos fantoches, a mediação da pesquisadora esteve presente em todas as etapas da pesquisa, portanto, neste tópico daremos ênfase para a maneira como a pesquisadora conduziu os encontros e os instrumentos mediadores; suas estratégias pedagógicas; suas falas; suas interferências... Levando em consideração que para Vigotski (1994) são os adultos que impulsionam a criança a uma nova via de generalização, ou seja, ao domínio da linguagem, buscaremos apontar modos pelos quais essa dinâmica pode ser flagrada em situações, por vezes, aparentemente, bastante rudimentares.

Também levaremos em consideração o fato de a pesquisadora ter trabalhado com crianças de idades diferentes e, principalmente, que demonstraram estar em condições distintas do desenvolvimento psíquico. Isso exigiu um olhar sensível e uma reflexão a partir do experimentado e a desafiou a reformular maneiras de organizar e conduzir cada um dos encontros, respeitando os limites e, ao mesmo tempo, desafiando, positivamente, o desenvolvimento das crianças.

4.2.1– Ampliação e transformação do uso de instrumentos mediadores.

A maneira como a pesquisadora disponibilizava e fazia uso dos instrumentos mediadores, em especial dos fantoches, durante a leitura dos livros, somado a suas mediações mais pontuais no desenrolar do reconto das histórias, apresentam reflexos nas narrativas das crianças, que, muitas vezes, reproduziram essas ações. Os episódios a seguir mostram que as crianças tendem a imitar os adultos, sendo que para Vigotski (1996, p.331) “a imitação, se concebida em sentido mais amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento”.

A imitação só é possível se acompanhada/sustentada pelo entendimento, mesmo que parcial e provisório, daquilo que se imita. Por isso, nem tudo pode ser imitado pela criança: “a criança só consegue imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais”. (VIGOTSKI, 2009, p.328). Nessa concepção, imitar não significa copiar ou decorar e simplesmente reproduzir, mas sim, reelaborar/ recombina. Para tal, é de extremo valor mediar para que a criança entenda e construa suas produções baseado naquilo que lhe foi apresentado inicialmente.

No terceiro encontro, no qual foi utilizado o livro “Buá... Buá... O que será?”,¹⁴ a pesquisadora realizou o ato de bater um fantoche no outro, no momento em que a professora lia o seguinte trecho do história: - “Essa lagarta quer umas palmadas”.

Diversas crianças reproduziram esse gesto e incluíram em suas narrativas, como pode ser observado a seguir:

[...]

Marcos: [pega a lagarta e o Pingo de Lua] A lagarta estava chorando porque ela queria um tapa [bate repetidamente com um fantoche no outro] “Pá, pá, pá, pá, pá” [ri].

Pesquisadora: E o que mais que você lembra?

Marcos: E ela estava chorando, e aí ela fez “nhá, nhá, nhá” [chacoalhando a lagarta].

Pesquisadora: Esse era o choro da lagarta?

Marcos: É.

Pesquisadora: [ri] e o que mais?

Marcos: E ela viu o sol e ela chorou “nhá, nhá, nhá”... Agora vai a Iasmin contar.

¹⁴ O livro fala de uma lagarta que chorava muito, daí o título Buá! Buá! Buá! Os outros personagens tentam descobrir o que ela deseja, dando a ela diversas coisas. Quando as recebe, a lagarta para de chorar, mas rapidamente ela volta a fazê-lo novamente, até que descobrem que ela só queria papai e mamãe.

[...]

Influenciado pela ação inicial da pesquisadora e com o apoio dos fantoches, Marcos faz gestos e expressões para representar a história, dando os primeiros passos do desprendimento do que é percebido visualmente em direção ao funcionamento simbólico.

Geovana que apresenta ainda certa dificuldade na fala e, conseqüentemente, na construção de suas narrativas, também reproduz o gesto da pesquisadora.

[...]

Geovana: Eu vou contar.

Pesquisadora: Você pode escolher aqui o que você quiser que pode te ajudar a contar a história.

Geovana escolhe o Pingo de céu e vai para o seu lugar.

Pesquisadora: Vem contar a história para os amigos.

Geovana levanta-se e vem em direção à pesquisadora.

Pesquisadora: Pode falar. Quer uma lagartinha também?

Geovana balança a cabeça que sim e pega a lagarta.

Pesquisadora: Então conta a história.

Geovana não diz nada apenas reproduz o gesto do Pingo batendo na lagarta e depois vai para o seu lugar novamente.

Embora ela ainda não consiga se expressar através da fala, Geovana representou uma pequena parte da história através dos gestos. De acordo com Baptista et. al., (2015) enquanto a criança ainda não tem a linguagem oral desenvolvida, ela encontra outras formas de se comunicar, ou seja, antes de se chegar a narrativa verbal, a narrativa é feita através de gestos, afetos e emoções.

No sétimo encontro, no qual o livro utilizado foi “O menino e o muro”¹⁵, além de manusear os fantoches, a pesquisadora também utilizou um pincel, o alfabeto e os números pendurados na sala de aula para ajudar na ilustração da história. O intuito era levar para as crianças outras possibilidades de representação e analisar a reação delas.

Helena reproduziu fortemente o gesto da pesquisadora de pintar os fantoches com o pincel, conforme pode ser observado a seguir:

[...]

Helena: Tia cadê o pincel?

¹⁵ Essa história fala de um menino que viu um muro feio e triste e resolveu pintar para deixá-lo bem colorido. Ele pintou animais, flores, carrinhos, monstros marinhos, letras, números... E um lindo sol no portão. Ao ver o muro pintado e o sol no portão, o menino ficou contente.

Pesquisadora: Aqui ó... [entrega o pincel para ela].

Helena: Ele pintou bonito [finge pintar o fantoche do muro com o pincel]. Ele pintou o muro. Ele também pintou o carro [passa o pincel no carro].

Helena: Ele pintou tudinho o carro [troca o carro pela borboleta]. E também pintou a borboleta que estava escura [devolve a borboleta e pega a casa]. Ele também pintou a casa, a casa dele também [devolve a casa].

Pesquisadora: Pintou a casa, muito bom.

Helena: E o menino... [pega o menino]

Helena: E ele também pintou o jacaré [pega o jacaré].

Helena: Assim que ele pintou tia, eu vou pintar esse jacaré porque ele está sem pintura [senta-se próximo à mesa de fantoches e começa a fazer de conta que pinta o jacaré, colocando o fantoche do menino como se ele estivesse segurando o pincel]. Aí ele pintou assim... Ele pintou o olho. Ele pintou aqui [passa o pincel no jacaré]. O jacaré ficou parado, mas ele continuou pintando. Pintou até a boca. Ele pintou o rabo....

Helena: [devolve os fantoches e pega o monstro do mar] Aí, ele também pintou os monstros das águas, [enquanto passa o pincel no monstro ela diz] ele pintou o dente, pintou o olho, pintou aqui.

Helena: E ele pintou a boca... [continua falando o que ele pintou do monstro, enquanto passa o pincel sobre ele].

Helena: E... [se levanta e devolve o monstro marinho].

Helena escolhe o próximo fantoche, pegando e devolvendo o muro pintado e o muro sem pintar.

Helena: Sabe o que?

Pesquisadora: O que?

Helena: O que mais que ele pintou. Era um sol. O sol que ele pintou assim... [pega o fantoche do sol e pinta com o pincel, depois faz movimentos como se ele estivesse no céu]. O sol bem esquentado, por todos os lados. Ele pintou o sorriso [pinta novamente com o pincel].

Helena: Pintou aqui, aqui [passa o pincel na boca do sol], pintou tudinho. Até o final.

Quando terminou [troca o sol pelo muro colorido] ele viu tudo estrelado, tudo legal. Pintou até as flores [passa o pincel no muro]. E ele abriu os portões e falou assim:

Helena: Viva! Viva!

Helena: E fim.

A narrativa de Helena é bem completa, o que demonstra também capacidade de encadeamento do pensamento. Ela faz uso não somente dos fantoches, mas em especial do

pincel em toda a sua narrativa, fazendo de conta que está pintando tudo de verdade. Esse manejo empírico do pincel pode ter sido o elemento motivador das ações de Helena. Entretanto, este manejo vincula-se a uma ação fictícia de pintar articulada com a narrativa, o que exige/revela também capacidade de operar num plano de desprendimento do empírico. Leontiev nas palavras de Facci descrevem esse movimento da seguinte maneira:

Ela [a criança] ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião. Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir por um lado e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro. (FACCI 2004, p. 69)

Ou seja, Helena ainda não pode pintar um muro de verdade, mas ela pode fazer de conta que está pintando e conseqüentemente ir construindo sua narrativa, sustentada pelo funcionamento de processos imaginativos. Para Vigotski (1994), a criança desenvolve-se, essencialmente, através da brincadeira de faz-de-conta, que permeia a atitude em relação à realidade.

Nesse mesmo encontro, conforme já foi dito, a pesquisadora utilizou as letras e os números existentes na sala de aula para ilustrar a história e isso influenciou a narrativa de Thiago, mesmo antes da disponibilização dos fantoches, fazendo com que despertasse nele o interesse em construir sua narrativa apoiado nesses signos.

[...]

Thiago: Agora eu [levanta o braço].

Pesquisadora: Pode falar.

Thiago: Ele pintou o carrinho, o sol e até o sol e até o carrinho.

Pesquisadora: E o que mais?

Thiago: A borboleta e a atividade [olha para os números pendurado na sala].

Pesquisadora: Mais alguma coisa?

Thiago: Ele pintou as letras [olha para alfabeto]. E fim.

Pesquisadora: E depois acabou a história? Como que ficou o muro?

Thiago: Legal.

[...]

O fato dele reproduzir a ação da pesquisadora, olhando para as letras e os números que estão pendurados na parede, buscando uma referência, representa um movimento importante no processo de desenvolvimento da memória mediada. No entanto, [...] “prover as crianças de recursos não é suficiente. É necessário um trabalho minucioso e sistemático para ensiná-las a utilizá-los, e esse trabalho deve levar em conta as singularidades de cada sujeito nos modos de

apropriação dos sistemas externos de representação”. (ROCHA, 2018 p.77). Ou seja, não basta que as professoras decorem as salas de aula com letras, números, cartazes... Se não for ensinado para a criança como aquilo pode ser útil para elas, estes recursos dificilmente chegam a se constituir como instrumentos de funcionamento psíquico mais elaborado.

Outra prática pedagógica que pode ter grande influência na hora da leitura de histórias infantis é mostrar ou não as ilustrações do livro para as crianças. De maneira geral, a professora da turma pesquisada disse que costuma mostrar as ilustrações para os alunos, no entanto, para não dividir a atenção deles (situação vivenciada no primeiro encontro), a pesquisadora solicitou a ela que não mostrasse mais as imagens durante a pesquisa. Porém, em alguns momentos, devido à introdução de crianças no grupo que não haviam ouvido a história porque chegaram atrasadas, algumas imagens foram mostradas, o que resultou na seguinte fala de Guilherme, no nono encontro, no qual o livro utilizado foi “De volta para casa.”:

[...]

Guilherme: No livro, eu vi de noite que a casa dele é dentro da casa dele.

Guilherme: Eu vi ele lá de noite, no escuro, no livro.

[...]

A ilustração do livro, mesmo tendo sido mostrada rapidamente às crianças, levou Guilherme a introduzi-la em sua narrativa, o que nos leva a uma reflexão do quanto as crianças são atentas aos sistemas externos de representação disponibilizados a elas e a importância de se trabalhar com livro de ilustrações nessa faixa etária.

No décimo encontro, conforme já citado no capítulo 3, a pesquisadora levou uma caixa com diversos fantoches que foram utilizados nos encontros anteriores, todos misturados. Deixou as crianças livres para mexer na caixa e explicou que ela havia contado uma história em todos os encontros anteriores e que agora era a vez das crianças contarem para ela. Então, foi dada aos alunos a oportunidade de contarem uma história de uma maneira mais livre, colocar em funcionamento o processo imaginativo, a memória, o pensamento, a fala..., ou seja, todos os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ressaltando que eles atuam em conjunto, num processo interfuncional.

[...]

Pesquisadora: Hoje a tia não trouxe livro. Porque eu quero que vocês contem a história para a tia. A história que vocês quiserem.

Pesquisadora: Vai Eduardo, pode pegar o que você quiser.

Eduardo: [pega a formiga] Eu não sei da formiga.

Pesquisadora: Mas você pode criar. Você pode contar a história que quiser.

Eduardo: [troca a formiga pelo cavalo marinho]. O... O peixinho ele achou um amigo. Ô tia [pergunta para a professora] como chama esse?

Professora: Cavalo marinho.

Eduardo: Cavalo marinho, aí ele brincou bastante. Aí depois ele achou um [olha para a caixa] polvo [pega o fantoche de polvo], aí ele brincou bastante.

Pesquisadora: E aí?

Eduardo: Aí, ele brincou bastante mais uma vez. O cavalo marinho tinha uma festa dele, aí ele convidou o polvo e o peixinho e os tios dele, aí ele brincou bastante com a festa dele, comeu bolo e brincou bastante e fim.

Pesquisadora: Muito bom. Parabéns.

[...]

Eduardo, apoiado nos fantoches que ele vai manipulando enquanto narra, cria sua própria história, no entanto, ele não deixa de utilizar elementos dos livros apresentados anteriormente, fazendo uma ligação entre o peixe e as brincadeiras e mantendo a sequência estrutural que, ao fim, é a mesma em quase todas as histórias trabalhadas: um personagem principal e a repetição de ações com/de outros personagens, ressaltando assim a teoria do Vigotski de que não se cria do nada, ou seja, a imaginação se apoia também na memória para fazer novas recombinações.

A ausência de Tadeu na maioria dos outros encontros (ele só estava presente no primeiro e no sexto), somada a maior liberdade para criar, proporcionada pela pesquisadora, que disse ao aluno: “Você pode criar. Você pode contar a história que quiser”, fez com ele criasse a sua própria história, trazendo elementos conhecidos da literatura infantil, conforme veremos a seguir:

[...]

Tadeu já estava com o fantoche do camarãozinho Alfredo nas mãos.

Tadeu: Eu vou pegar esse gatinho aqui [pega o gato].

Pesquisadora: Conta uma história para a tia, como você quiser.

Tadeu: O Alfredo ficou preso, porque ele não queria.

Pesquisadora: O que ele não queria?

Tadeu: Porque ele queria ficar na casa dele.

Pesquisadora: E aí?

Tadeu: Porque ficou muito legal.

Tadeu: Porque o gatinho ficou todo triste.

Pesquisadora: Por que o gatinho ficou triste?

Tadeu: Porque ele está bravo.

Pesquisadora: Por que ele está bravo, Tadeu?

Tadeu: Porque ele faz assim ó:

Tadeu: Miau...

Pesquisadora: E aí o que aconteceu com o gatinho? Ou, pode trocar se quiser.

Tadeu: Eu vou pegar a abelhinha.

Pesquisadora: Vamos ajudar ele a achar a abelhinha. Vamos lá.

Tadeu: Cadê o lobo mau?

Pesquisadora: Aqui a abelhinha [entrega a ele]. O lobo mau estava aqui também. Aqui ó... [entrega a ele].

Tadeu: Daí o lobo mau, ele é muito chato.

Pesquisadora: E aí, o que ele fez?

Tadeu: Esse aqui é dos três porquinhos.

Pesquisadora: O lobo mau dos três porquinhos? E o que ele faz?

Tadeu: Sopra a casa assim ó... [assopra a pesquisadora bem forte].

Pesquisadora: Assoprou a casinha?

Tadeu: Sim. E daí caiu a casa.

Pesquisadora: Caiu a casa?

Tadeu: Caiu. A casinha balançou assim ó [ele se balança] para lá e para cá.

Pesquisadora: A casinha de quem?

Tadeu: Do porquinho. E daí, [olha para o fantoche do lobo] o lobo tem uma unha preta, tem um chapéu branco e preto e tem esse que é verde, preto, laranja, preto, branco [vai falando todas as cores que tem no fantoche].

Pesquisadora: E o que mais? Você quer pegar mais algum? Quer falar mais alguma coisa?

Tadeu: Eu vou pegar esse aqui que é igual ao Alfredo né?

Pesquisadora: Isso.

Tadeu: Vou pegar igual [ele pega mais um Alfredo e depois o devolve].

Tadeu: Aí a casinha balançou assim ó [ele se balança] para cá e para lá. Daí a casinha amarela, ela não sabe cair. O lobo não conseguiu soprar a casa.

Tadeu começa sua narrativa utilizando um fantoche já conhecido por ele, ou seja, o personagem principal do primeiro encontro, mas no decorrer da sua fala ele vai misturando os personagens e traçando sua própria história. Ele imita um gato, inclui uma parte do conto dos três porquinhos, faz-de-conta que a pesquisadora é uma casa, balança para ilustrar o movimento

que a casa fez com o sopro do lobo mau e o descreve de acordo com o fantoche, colocando em funcionamento sua fala, sua memória, sua imaginação...

Também como uma estratégia pedagógica, houve a disponibilização de fantoches de outros personagens, além dos apresentados pelos livros, por exemplo, foi levado um lobo mau no dia em que foi contada a história A Raposa e as Uvas (2º encontro); foi levado o peixe Nemo no dia que contamos pela segunda vez a história “Não tenha medo Alfredo” (5º encontro). Além disso, também foram disponibilizados personagens das primeiras histórias em encontros posteriores, como exemplo, o personagem Alfredo do primeiro e quinto encontro foi disponibilizado no sétimo novamente, a borboleta do segundo encontro foi levada no quarto, e assim sucessivamente, como veremos nos episódios a seguir.

A nossa ideia de disponibilizar esses fantoches, os quais denominamos de “intrusos”, foi baseada nas pesquisas do Vigotski efetuadas através do método da dupla estimulação, já apresentado no tópico 1.1 desse trabalho. Bem resumidamente falando, nos experimentos em que este método foi usado, as crianças eram incentivadas a utilizar fichas para ajudar a lembrar de algo e entre essas fichas algumas delas não tinham nenhuma ligação com o que deveria ser lembrado. Procuramos observar como as crianças reagiram em relação a esses fantoches.

No segundo encontro, cuja história apresentada foi “A Raposa e as Uvas”, a pesquisadora pergunta:

Pesquisadora: E esse aqui, quem é? [mostra o fantoche do lobo mau].

Crianças: Lobo mau.

Nesse momento todas as crianças olham para a pesquisadora e demonstram interesse pela conversa.

Marcos: Esse lobo mau é dos três porquinhos.

Pesquisadora: O lobo mau estava lá na história da raposa?

Crianças: Não.

Pesquisadora: Não estava!

Raíssa: Não.

Pesquisadora: Tem certeza? Então a tia trouxe errado esse?

Marcos: Foi.

Raíssa ri.

Pesquisadora: “Hááá”... Então está bom.

Marcos: [faz um barulhão] Lobo mau.

Fica evidente que as crianças rapidamente perceberam que o lobo mau não fazia parte da história que acabara de ser contada e disseram até a qual história ele poderia pertencer, assim

como fez Tadeu no décimo encontro. Esse reconhecimento também ocorreu no sexto encontro, no qual a história apresentada foi “Quer brincar de pique-esconde?”. Assim que os fantoches foram disponibilizados, Guilherme percebe a presença do intruso e questiona:

[...]

Guilherme: Tia, você trouxe errado a lagarta?

A pesquisadora não responde apenas mexe as mãos, como se não soubesse a resposta.

Guilherme: Sabe o que aconteceu? [pega a lagarta].

Pesquisadora: O que?

Guilherme: Esse aqui você trouxe errado...

Pesquisadora: A lagartinha? Por que eu trouxe errado?

Guilherme: Porque é de outro livro.

Pesquisadora: De outro livro?

Guilherme: Daquele que nós leu ontem.

[...]

Mais uma vez, assim como no caso do lobo mau, há um rápido reconhecimento do fantoche intruso e uma indicação sobre de onde ele pode ter vindo. Nesse mesmo encontro (6º), Iasmin apresenta uma reação completamente diferente da anterior:

[...]

Iasmin: [pega o rato] O ratinho, o ratinho, ele deixou a uva de fora.

Pesquisadora: É? E o que mais?

Iasmin: [pega o gambá] A raposa deixou o nariz para fora [esconde o gambá atrás do macaco, depois o substitui pela arara].

Iasmin: É uma lagarta? [mostra a arara para a pesquisadora].

Pesquisadora: Pode ser.

Iasmin: A lagarta deixou a mão para fora.

O ratinho não era dessa história, fazia parte do livro A Raposa e a Uva. No entanto, Iasmin o incorpora na história, encaixando-o perfeitamente no contexto e fazendo o gesto de escondê-lo atrás do macaco, deixando apenas a imagem da uva de fora, assim como faz os demais personagens do livro. Ou seja, ela se apoia no fantoche intruso para criar um novo personagem, de maneira coerente.

Vale fazer uma observação que Iasmin, ao escolher os fantoches do gambá e da arara, provavelmente se lembre que eles faziam parte da história, porém, ela não consegue lembrar o nome deles. Então, ela olha para os fantoches e os nomeia [com o nome que ela acha que deve ser]. Em seguida, diz que eles deixaram para fora partes do corpo que lhe chamaram a atenção

ao olhar para os fantoches e não as que são realmente citadas no livro. A presença do instrumento mediador nesse caso é muito importante para dar apoio e sustentação na narrativa de Iasmin, independentemente de fazer parte, ou não, da história em questão.

Já no nono encontro, realizado com o livro “De volta para casa”, Guilherme demonstra uma atitude completamente oposta a de Iasmin, rejeitando os fantoches intrusos e mostrando-se incomodado com a presença deles, dando ao entender que eles poderiam atrapalhar a construção coerente de sua narrativa.

[...]

Pesquisadora: E o que mais que ele encontrou no caminho?

Guilherme: É, o que mais? [olha para os fantoches procurando].

Guilherme: Esse você trouxe errado [a lagarta] e o elefante também, né?

Guilherme: Ei, o elefante estava na história? [pergunta para a pesquisadora].

Pesquisadora: Não sei, o que você acha?

Guilherme: Então, estava errado.

Guilherme separou o elefante e a lagarta no cantinho da mesa.

Pesquisadora: O que é para fazer com essa Guilherme?

Guilherme: Essa?

Pesquisadora: Veio errado? Então vamos deixar ele aqui no cantinho [legitima a ação de Guilherme de separar o fantoche].

Pesquisadora: E esse aqui? [mostra a lagarta, querendo saber se para Guilherme há clareza de que a lagarta também não estava na história].

Guilherme: Esse veio...

Pesquisadora: ...errado também?

Guilherme balança a cabeça que sim.

A separação que Guilherme faz, colocando os fantoches intrusos no canto da mesa, longe dos demais, indica que a visão/ manipulação dos fantoches podem fazer a diferença na construção da história; podemos levar em consideração que se lhe fossem indiferentes, ele não os separaria.

Com a análise dos episódios, podemos observar que na maioria das vezes os fantoches intrusos eram reconhecidos. As crianças os apontavam como não pertencentes à história e até indicavam a qual história eles pertenciam, porém, algumas vezes o incorporavam em suas narrativas e em outras os rejeitavam.

Essas mediações pedagógicas foram planejadas para apresentar diversas possibilidades de se trabalhar com a literatura e com os fantoches. Sendo que para Silva & Urt:

No processo de criação das formas literárias, comum na educação de crianças pequenas, a escola deve oportunizar variadas vivências pessoais, o que permite o aprendizado e a maneira de cada criança expressar o que sente, sob a forma de palavras, numa dinâmica que se caracteriza por suas singularidades (2016, p. 230)

A mediação do professor é fundamental para o desenvolvimento das crianças, assim como aponta Leontiev (2004) quando diz que o professor deve conhecer profundamente o processo de desenvolvimento infantil e suas forças motrizes, para que possa estabelecer finalidades e objetivos pedagógicos, organizando atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento da criança.

4.2.2 Trabalhando com idades e construções distintas.

Vigotski se opõe a uma concepção de desenvolvimento maturacional e temporal das crianças. Para ele o desenvolvimento é promovido pela convivência social, pelos processos de internalização de conceitos, pela mediação do adulto e deve ser planejada pela escola. Sendo que o aparato biológico, embora de grande importância, não é suficiente para o desenvolvimento da criança. Ou seja, não podemos pensar que ela vai se desenvolver sozinha com o tempo, pois esse desenvolvimento dependerá das experiências às quais ela for exposta, envolvendo diretamente a interação entre os sujeitos e os signos.

Percebe-se no decorrer desta pesquisa que algumas crianças possuem maiores recursos para construir narrativas do que outras, havendo grandes oscilações nos conteúdos narrados entre elas. É importante levarmos em consideração que algumas, aos três anos de idade, ainda estão desenvolvendo a fala e outras aos três ou quatro anos já são capazes de reproduzir histórias com coerência e coesão. Essa diferença justifica-se perfeitamente pela concepção de desenvolvimento do Vigotski, ou seja, não é porque as crianças possuem a mesma idade que o seu nível de desenvolvimento psíquico será o mesmo, porque as relações sociais a que elas são submetidas e as experiências por elas vividas são diferentes, fora as peculiaridades das próprias crianças.

Portanto, a sensibilidade do adulto mediador para perceber essas necessidades distintas, a flexibilidade na formulação de suas perguntas e respostas e o acolhimento de maneira individualizada pode fazer toda a diferença na construção das narrativas e no aprendizado das crianças. Vigotski (1994) ressalta que o aprendizado, quando adequadamente organizado, coloca em movimento vários processos de desenvolvimento mental que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Observaremos a seguir o desenvolvimento de Leonardo, que vai gradativamente tornando sua participação mais ativa no decorrer da nossa pesquisa.

No primeiro encontro, Leonardo apenas aponta para a pesquisadora, pega um fantoche de tartaruga e senta-se novamente, sem dizer nada.

No quinto encontro, em que a história era a mesma do primeiro “Não tenha medo Alfredo!”, a pesquisadora pergunta:

Pesquisadora: Leonardo você quer falar alguma coisa?

Ele se levanta, vai ao centro da roda e faz repetidamente o gesto de pisar em algo no chão.

Pesquisadora: Ele fez isso? Foi?

Leonardo não diz nada, apenas repete o gesto.

Pesquisadora: Ele tinha medo de esmagar?

Leonardo: Esmaga, maga.

Pesquisadora: Isso mesmo.

No sétimo encontro, no qual o livro utilizado foi: “O menino e o muro”, Leonardo demonstra uma participação mais ativa, manifestando-se mesmo antes de ser chamado.

[...]

Eduardo: Eu gosto da parte que ele pintou tudo.

Pesquisadora: Que ele pintou tudo?

Guilherme: Eu também.

Leonardo: Tamém.

Pesquisadora: Você também Leonardo? E o que você lembra?

Leonardo levanta e abaixa os braços, mexe com as mãos, movimenta a boca como se estivesse dizendo algo, mas não consegue se expressar através da fala.

Pesquisadora: Ele pintou?

Leonardo: Pintô.

Pesquisadora: O que ele pintou?

Leonardo: Pintô

Ele continua gesticulando, coloca a mão na cabeça, vai para frente e para trás, abaixa, coloca as mãos no chão e continua mexendo a boca, mas não é possível compreender a sua fala.

[...]

Nesse mesmo encontro, após a disponibilização dos fantoches, Leonardo pega o menino, o muro e mostra para a pesquisadora.

Pesquisadora: O que o menino estava fazendo Leonardo?

[Leonardo devolve os dois fantoches e pega a árvore].

Leonardo: Folha.

Pesquisadora: Folha. E o que ele fez com a árvore?

[Leonardo troca a árvore pelo sol e mostra para a pesquisadora].

Pesquisadora: O sol é? E o que ele fez com o sol?

[Leonardo devolve o sol e pega o muro colorido].

Pesquisadora: Que legal. O que é isso?

Leonardo coloca a mão e tenta falar o nome de alguns objetos presentes no muro, mas não consegue. Ao apontar para o monstro desenhado no muro ele diz:

Leonardo: Monsto, monsto.

Pesquisadora: Monstro?! Quem fez esse monstro aí?

Leonardo: Monsto, monsto [tenta pronunciar mais algumas palavras, colocando o dedo no muro, depois devolve o muro e pega uma borboleta].

Leonardo: Esse? [pergunta para a pesquisadora].

Guilherme: A borboleta.

Leonardo: Boboleta.

Pesquisadora: A borboleta.

Leonardo: [Troca a borboleta pela casa] esse?

Guilherme: Casa.

Leonardo: Casa.

Pesquisadora: Uma casa. Muito bom.

Leonardo: Olha isso [mostra o monstro marinho].

Pesquisadora: O que é isso?

Eduardo e Guilherme: Monstro.

Leonardo: Monsto.

Pesquisadora: Onde estava esse monstro? O que fizeram com ele?

Leonardo: Monsto mordeu.

Pesquisadora: Mordeu? Mordeu quem?

Leonardo: [Troca o monstro, novamente pelo muro] olha isso [aponta para o monstro no muro], o monsto.

Pesquisadora: O monstro. Quem que fez esses desenhos todos?

[Leonardo fica olhando para o fantoche e depois o substitui pelo carro].

Pesquisadora: O que é esse?

Guilherme: O carro.

[Leonardo troca o carro pelo jacaré e rapidamente o devolve].

Leonardo: E esse? [pega o dinossauro]

Guilherme: Dinossauro Iaaa... [imita o ataque de um dinossauro].

Pesquisadora: Um dinossauro Leonardo?

[Leonardo devolve o dinossauro e pega a girafa].

Pesquisadora: Leonardo e a história de hoje, o que tinha na história?

Leonardo: Esse.

Pesquisadora: Tinha girafa?

Leonardo: Iafa.

Pesquisadora: Mais alguma coisa?

Leonardo: [Pega o menino] aquele, aquele.

Pesquisadora: E o que é esse?

Leonardo diz algo que não é possível entender e devolve o fantoche, depois pega a borboleta e tenta falar o nome, mas não consegue.

Pesquisadora: Leonardo como termina a história? [Silêncio...].

[...]

Como podemos observar no primeiro encontro, Leonardo apenas escolhe um fantoche sem dizer nenhuma palavra e volta para seu lugar. Após ter participado de mais dois encontros (segundo e terceiro porque no quarto ele não estava presente), no quinto encontro ele consegue, através da linguagem gestual, contar uma breve passagem da história, que é o fato do camarão ter medo de ser esmagado. A pesquisadora que estava atenta aos seus gestos, conseguiu interpretá-lo e o questionou, tendo a confirmação que era isso mesmo que ele queria dizer, ou seja, a partir da significação que a pesquisadora faz da ação, ele também consegue significar, reforçando a tese de Vigotski de que primeiro os significados circulam entre as pessoas, depois a criança entra nesse fluxo e vai se apropriando desses significados, passando a utilizá-los como instrumentos do seu desenvolvimento psíquico.

No sétimo encontro percebe-se que Leonardo vai gesticulando, utilizando os fantoches e juntamente com a pesquisadora e os colegas constrói sua história, lembrando algumas passagens do livro *O menino e o muro*, incluindo alguns personagens, embora ainda não apresente uma sequência lógica, nem tenha conseguido concluir sua narrativa.

De acordo com Vigotski, é uma revolução psicológica para a criança quando ela aprende que cada coisa tem um nome, porque a palavra é uma forma de se fazer o desprendimento do real imediato para o entendimento do real simbolizado, representativo. Leonardo está imerso nesta dinâmica e, por isso, pergunta o nome dos objetos. Vale ressaltar que mesmo ele ainda

estando bem no início do uso da linguagem como instrumento do pensamento, em alguns momentos já consegue colocar a palavra no lugar dos objetos visuais e manipuláveis, destacando o que foi mais significativo para ele.

Leonardo demonstra uma grande evolução no decorrer da pesquisa, propiciada pela atividade que reuniu um conjunto de fatores propícios para o seu desenvolvimento. Entre eles, a mediação intencional da pesquisadora com foco para o funcionamento superior. Para que essa evolução ocorra, não se pode ignorar as particularidades das crianças, muito pelo contrário, é necessário ajustar os procedimentos e a forma de mediação a depender das características e nível de desenvolvimento de cada uma delas, estar atento e sensível para as necessidades mais específicas de cada criança com as quais o mediador está trabalhando, no sentido de investigar como elas respondem a perguntas mais ou menos orientadas, e também saber diferenciar suas respostas no sentido de dar segurança e/ou promover a imaginação delas.

Para Leonardo, percebe-se que a pesquisadora, na maioria das vezes, faz perguntas simples e sempre dá respostas concretas, dizendo o nome real dos objetos para que ele possa repetir e desenvolver a sua fala, levando em consideração que ele ainda se apoia na fala alheia. Ao final, percebe-se que ao fazer uma pergunta mais complexa: “Leonardo como termina a história?”, não se obtém resposta, ressaltando assim a importância de diferenciar a maneira como devemos trabalhar com as crianças. Se o professor pergunta algo muito além da capacidade da criança pode gerar um silenciamento, uma ausência na participação do aluno, inibindo a possibilidade de seu desenvolvimento, como exemplo, nesse caso, dificilmente, pelos indícios anteriores que dá, Leonardo conseguiria responder a esta pergunta.

Por outro lado, quando se trata de crianças que já demonstraram estar em um estágio mais elevado do desenvolvimento psíquico, a pesquisadora faz intervenções (perguntas e respostas) que propiciem o funcionamento imaginativo e isso pode fazer toda a diferença, como pode ser observado no oitavo encontro, no qual a história lida foi “Qual é a cor do amor?”.

[...]

Iasmin: [pega o flamingo] Quem é esse?

Pesquisadora: Pode colocar o nome que você quiser.

Iasmin: Igual aquele? [referindo-se a outro momento em que ela mesma nomeou o personagem].

Pesquisadora: É.

Iasmin: E o Pingado, ele falou assim... E o Pingado, ele falou:

Iasmin: Será que coração é verde? [devolve o flamingo].

[...]

Iasmin não se lembra que aquele fantoche representa um flamingo, mas, utiliza-se de sua capacidade imaginativa para renomeá-lo como sendo o Pingado, (esse nome provavelmente é atribuído devido à semelhança do formato do flamingo no fantoche com um pingo). Iasmin atribui um nome diferente para o animal, favorecendo assim, de acordo com Baptista, et.al. (2015) o acesso ao simbólico e à metáfora, ampliando o sentido das palavras, entrando no jogo das múltiplas formas de representação, assim como faz com a troca da palavra amor pela palavra coração (sendo que no fantoche o amor tinha esse formato). O fantoche é um dos instrumentos externos que as crianças vão aprendendo a usar, através da mediação, como uma ferramenta do representar, do significar, do atuar simbolicamente.

Figura 4 – Fantoche do flamingo e do coração.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A realização da mesma atividade pode colocar em funcionamento processos distintos, levando em consideração que o desenvolvimento infantil não é linear, nem estritamente temporal. Mas, o que vale ressaltar é que todas as crianças precisam ter o direito de participar das atividades e que as mesmas devem ser adequadas para elas. Leontiev (2012 p.61) aponta que “Não importa que a criança ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der aquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu carácter psíquico geral se modificará”. E o papel da escola é fundamental nesse processo, não só porque nesse contexto a mediação do adulto deve ser de distinto tipo daquelas que ocorrem no cotidiano, mas também porque na

escola há ricas oportunidades de interação entre as crianças, sendo estas também promotoras de desenvolvimento, o que exploraremos a seguir.

4.3 A mediação das próprias crianças nas produções de narrativas por seus pares.

Na medida em que a pesquisa foi se desenvolvendo, foi percebido como significativo analisar a mediação entre pares e suas intervenções, afetando o desempenho dos pequenos narradores. Sendo assim, nesse eixo serão analisadas as mediações que as crianças exerceram umas nas outras, provocando mudanças nos modos de narrar e de utilizar os fantoches. O destaque para a mediação entre pares não significa, entretanto, diminuição da importância da participação da pesquisadora e da professora, que direta e indiretamente afetaram o envolvimento das crianças ao propor uma prática pedagógica diferenciada, a criação de um ambiente propício a essa construção coletiva, ao fazer certas perguntas, ao legitimar certos enunciados, além de ter sido modelo para diversas (re)construções.

Dizer que as crianças se espelham nos adultos é uma frase que certamente todos nós já ouvimos, mas podemos verificar através desta pesquisa que não é somente nos adultos que elas se espelham, mas também nas outras crianças com as quais convivem. Como já ressaltamos, para Vigotski (1995) a imitação é uma das vias fundamentais de desenvolvimento cultural, pela qual a criança avança nas suas potencialidades intelectuais. Segundo Rego “[...] a imitação oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o indivíduo observa externamente. A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado” (2014, p. 111).

Conforme já apresentado no item 4.2.1, Helena no sétimo encontro (livro: O menino e o muro), influenciada pela ação da pesquisadora, faz uso de um pincel na construção de sua narrativa. Ao término ela pergunta:

Helena: E fim. Quem quer usar o pincel?

[...]

Iasmin: Eu [e se levanta].

Antônio: Depois é eu.

[Iasmin coloca o pincel na mesa, pega o menino e o muro sem ilustrações].

Iasmin: Estava tudo escuro e aí ele teve uma ideia.

Iasmin: Ele teve que pintar [troca o menino, pelo pincel e o muro pelo sol] o sol [passa o pincel no sol e troca pela borboleta].

Iasmin: A borboleta, ele pintou a borboleta [troca a borboleta pelo jacaré].

Iasmin: Ele pintou o jacaré [troca pelo carro].

Iasmin: O carrinho [troca pelo monstro].

Iasmin: O monstro da água [troca pela árvore, pinta e devolve sem dizer nada].

Iasmin: Ele pintou tudo que era antes [pega o muro colorido], ele pintou até a casa...

Iasmin: E aí, ele pintou e ele falou assim:

Iasmin: Ah! Que lindo minha casa.

Iasmin: E aí, ele pintou [troca o muro pela árvore] a árvore;

Iasmin: [troca pelo monstro] o monstro da água;

Iasmin: [troca pela casa] a casa, tudo que era antes [troca pela borboleta].

Iasmin: A borboleta [passa o pincel sobre o fantoche, assim como fez com as demais figuras e depois o devolve, pegando o sol]

Iasmin: Pintou o sol. Tudo que era antes...

Iasmin: [troca pelo carro] pintou todo o carrinho.

Thiago: É meu.

Antônio: Ela não vai levar para casa.

Helena: Não vai mesmo.

Antônio: Ela vai escolher o que ela quer.

Iasmin: Ele pintou o carrinho [troca pelo jacaré e não diz nada].

Pesquisadora: Pintou o jacaré e o que mais Iasmin?

Iasmin: [troca o jacaré pela borboleta] ele pintou a borboleta.

Iasmin: Ele pintou aqui de preto [passa o pincel na borboleta], de cinza, ele pintou de laranja, de amarelo, de branco e azul.

Iasmin: [devolve a borboleta e pega o carro] ele pintou o carrinho.

Iasmin: [troca pela casa] ele pintou a casa.

Iasmin troca a casa pelo jacaré, ela finge que pinta mas não diz nada novamente, depois o troca pelo muro colorido.

Iasmin: Ele pintou tudo que era antes, pintava, pintava, pintava... [faz o gesto de pintar com o pincel].

Iasmin: E aí ele achou que estava muito bonito.

Iasmin: Tive o jacaré, tive os carrinhos, tive os monstros da água, tudo que era antes, que era bonito. Pintou tudo [devolve o muro].

Pesquisadora: Muito bom.

Iasmin: [pega o sol] E até pintou o sol assim [passa o pincel no sol].

Thiago: Tudo de novo!

Antônio: Depois é eu.

Helena: O que você quer pegar? [pergunta para Antônio].

Iasmin: E ele pintou até a cara [troca pela borboleta].

Antônio: Por que a Iasmin só quer escolher a borboleta?

Pesquisadora: E aí Iasmin?

Helena: Eu gosto de mais de borboleta.

Antônio: Você gosta? Eu gosto de borboleta.

Pesquisadora: E aí Iasmin como que ficou o muro?

Iasmin: [troca a borboleta pelo muro] O muro ficou lindo!!!

Pesquisadora: Muito bom.

Durante toda a sua narrativa Iasmin utiliza o pincel fazendo de conta que está pintando de verdade, assim como Helena havia feito anteriormente. Além disso, outros pontos merecem destaque: Thiago ficou preocupado quando Iasmin pegou “seu” fantoche e em alguns momentos demonstrou acreditar que ela estava realmente pintando (nesse dia a pesquisadora permitiu que as crianças escolhessem um fantoche para levar para casa antes de narrarem, mas combinou que eles só pegariam no final do encontro, para que as outras crianças pudessem utilizá-lo); mesmo com o diálogo paralelo sobre o carrinho entre Thiago, Antônio e Helena, Iasmin continua narrando; logo depois Antônio e Helena iniciam uma nova conversa paralela sobre o gosto por borboletas e mais uma vez Iasmin mantém o foco de sua narrativa e ignora a intervenção dos colegas; outro fato interessante é de que Antônio está ansioso para que chegue logo a vez dele de assumir o papel de narrador.

[...]

Pesquisadora: Vamos lá Antônio, pode começar.

Antônio: [Pega o muro sem ilustrações e o pincel] a casa estava tudo feia, está vendo? [mostra o fantoche do muro].

Antônio: Depois, teve a ideia de pintar [troca pelo muro colorido] e ficou bonito.

Thiago: E fim.

Antônio: Não. Aí sabe o que ele fez? [Troca o muro pelo jacaré] ele pintou o jacaré; o jacaré que estava parado. [Troca o jacaré pela girafa] os animais; [troca pelo carro] o carro.

Thiago: É meu.

Antônio: Eu vou pintar o carro;

Antônio: [troca pela árvore] a árvore;

Antônio: [continua trocando, passando o pincel, devolvendo e pegando outro]; a borboleta; o dinossauro.

Antônio: Ele pintou o monstro do mar; até o dente; e também a casa dele [troca pelo muro colorido] ficou toda pintada. Fim.

Professora: Eeee [bate palmas].

Pesquisadora: Muito bom.

Percebe-se que Antônio também faz de conta que está pintando, reproduzindo o ato das colegas. Mais uma vez tem a intervenção do Thiago dizendo que o carrinho é dele e pressionando Antônio para terminar logo com a narrativa, muito provável sendo motivado pelo fato de que ele só pode pegar o carrinho no término do encontro.

[...]

Pesquisadora: Então vai Geovana conta para nós.

Geovana pega o pincel, brinca com ele, passa em sua mão. Mas não diz nada, mesmo após várias perguntas da pesquisadora. As crianças também tentam incentivá-la a falar, mas não surte efeito.

Iasmin: Você nunca falou comigo.

Antônio: Nem comigo, você parece a Raíssa que não fala.

Geovana finge pintar o sol, o menino, a árvore sem dizer nada. Sua fala ainda está em processo de desenvolvimento, então, ela faz uma narrativa gestual, imitando o ato dos colegas, apropriando-se dos sentidos em circulação.

Todas as crianças que estavam presentes quando Helena contou a história utilizaram-se também do pincel para construir suas narrativas, com exceção de Thiago que havia contado antes dela. Levando em consideração que as crianças haviam sido divididas em dois grupos, vale ressaltar que no segundo grupo nenhuma das crianças utilizaram o pincel em suas narrativas, nem sequer o pegaram na mão.

No décimo encontro, Helena, ao ser chamada para fazer uma narrativa, procura pelo pincel novamente e o fato de não o ter disponível faz com que ela desista de contar a história baseada no livro: _ “O menino e o muro” novamente e opte por narrar uma outra história que tem naquele momento os fantoches à disposição dela. Essa atitude de Helena confirma as afirmações de Vigotski de que as crianças na fase inicial dependem fortemente dos signos externos.

Pesquisadora: Pode escolher o que você quiser e contar a história para nós.

Helena: [pega o fantoche do muro sem pintar] Tia hoje você não trouxe o pincel?

Pesquisadora: Hoje a tia não trouxe o pincel. Mas você pode usar outra coisa no lugar do pincel, pode usar o dedinho, o que você quiser.

Helena, ao solicitar o pincel, terá sido influenciada pela pesquisadora, lembrando-se de como o pincel foi utilizado no momento em que a história foi contada? Terá sido ela influenciada pelos colegas que também se utilizaram do pincel? Ou pela lembrança dela mesma utilizando-se do pincel para construir sua narrativa no sétimo encontro? O mais provável é que seja uma junção dessas três hipóteses. No entanto, esse fato serve para ressaltar a importância da materialidade dos instrumentos mediadores para a construção e sustentação das narrativas das crianças da Educação Infantil, que ainda não possuem a linguagem suficientemente desenvolvida. O fato dela não conseguir substituir ainda o pincel pelo seu dedo, por exemplo, demonstra que o processo de internalização dos meios culturais ainda está em desenvolvimento nessa idade, e necessita ser estimulado pelo professor, incluindo-se aqui na condição de estímulo a oferta de múltiplas experiências com as narrativas.

Helena pega então o fantoche do Alfredo e começa a narrar:

[...]

Helena: O Alfredo ele estava com muito medo. Ele não queria brincar de nada. E aí ele não queria brincar com nenhum dos amigos. Ai, todo mundo falou:

Helena: Não tenha medo Alfredo. E o Alfredo também tinha medo.

Guilherme: Ei [chama a pesquisadora], amanhã você traz livro para a gente?

Pesquisadora: Depois você quer que a tia traz livro de novo? Um dia a tia traz novamente, está bom?

Helena: [devolve o Alfredo e pega o lobo mau]. Tia, qual que é dessa história? Não ouvi essa.

Pesquisadora: Você não ouviu essa, mas você pode contar o que você quiser.

Helena: Mas eu não quero contar [devolve o lobo].

Pesquisadora: Mas pode inventar a história que você quiser.

Guilherme: Quando você voltar aqui, você traz um monte de fantoche?

Pesquisadora: Trago. O ano que vem a tia volta um dia para contar história.

Professora: Eeee [bate palmas e sorri, demonstrando que a pesquisadora será bem-vinda novamente à escola].

Helena: Eu estava procurando a borboleta. Tia, eu já vi a história dessa? [mostra a borboleta para a pesquisadora].

Pesquisadora: A borboleta. O que você lembra da borboleta? Ou inventa uma história de borboleta para nós.

Helena: Inventa?

Pesquisadora: É. Você pode criar uma história.

Helena: Eu vou inventar uma da formiga, da borboleta e do rato.

Pesquisadora: Isso, você pode criar uma história. Cria uma para a gente.

Helena: Está bom [ela pega o Pingo de sol e a formiga].

Helena: Tinha um ratinho que ele estava muito bravo e ele queria comer o coelho dele [devolve o Pingo de sol na caixa]. Aí a formiga, ela queria também, ela não se lembrava do que ela estava pensando [devolve a formiga].

Helena: E finalmente a borboleta, ela não sabia... Ela sabia de tudo. Aí encontrou com os amigos dela [volta a mexer na caixa, procurando outros personagens, pega a formiga, o Pingo de sol e a lagarta].

Guilherme: A formiga.

Helena: Aí a formiga:

Helena: Eu sei de tudo, você não sabe [muda a voz para ilustrar a fala da formiga].

Helena: Mas aí a gente não sabe de nada e você sabe?.

Helena: A gente sabe sim [responde como se fosse o Pingo de sol e a lagarta, depois devolve todos na caixa].

Helena: Cadê a raposa?

Guilherme: Acho que não tem.

Pesquisadora: Tem sim [procura na caixa e entrega para Helena], aqui ó.

Helena: [pega também o rato]. Aí a raposa, ela falou:

Helena: Hum, eu estou com muita fome. Aí que voz gostosa eu vou correr para comer.

Aí o ratinho falou para todos escutar:

Helena: A raposa está vindo, vamos nos proteger, todos. Lá, lá, lá [move a raposa, como se ela estivesse andando no chão e sobre a caixa] lá, lá, lá...

Guilherme: Ei tia, você trouxe até isso? [mostra o celofane verde que estava decorando a caixa].

Leandro: Você trouxe até o papel verde?

Pesquisadora: Esse é só para proteger os fantoches.

Pesquisadora: Então vai Helena. O que mais você vai querer contar?

Helena: Eu estou procurando aquela, que ela fica triste.

Pesquisadora: Qual que fica triste?

Helena: Aquela assim ó [tenta ilustrar com as mãos e faz carinha de triste].

Pesquisadora: A tia não sabe qual é.

Guilherme: É a lagarta.

Pesquisadora: Essa aqui? [mostra a lagarta].

Helena: A que fica muito brava com o ratinho.

Pesquisadora: Quem que fica muito brava com o ratinho?

Helena: Aquela da raposa.

Pesquisadora: Eu não sei Helena. Não são todos que vieram hoje, acho que não tem então [as duas já estavam a algum tempo mexendo na caixa e nada de encontrar o que ela queria].

Helena: Então vou ficar com essa...

Guilherme: O Marcela, depois que você vem aqui, você traz um montão de fantoche para nós e até aquela que fica brava com o ratinho e o ratinho fica triste. É?

Pesquisadora: Sim. Helena mais alguma coisa?

Helena: Não.

[...]

Helena, no início desse episódio, mostra que a construção de suas narrativas está atrelada à disponibilidade dos instrumentos mediadores, que ela utiliza como apoio e sustentação das suas falas. Ao perguntar para a pesquisadora de qual história era o lobo mau e não receber uma resposta concreta, ela desiste de falar sobre ele. O fato dela pegar a borboleta, perguntar para a pesquisadora se ela mesma já tinha ouvido a história em que a borboleta fazia parte e novamente não obter uma resposta exata, faz com que ela devolva a personagem.

Até que após algumas tentativas da pesquisadora, ela acata sua sugestão de inventar/criar uma história. Isso demonstra um certo apego a maneira como ela e a maioria das crianças haviam estruturado suas narrativas anteriores, baseadas nas histórias dos respectivos encontros. Na dúvida ela confirma: “Inventa?”. Após a confirmação, ela faz uma bela narrativa criando sua própria história, mudando o tom de voz para ilustrar a fala da formiga, do Pingo e da lagarta, fala como se fosse a raposa e o rato e move os fantoches.

Guilherme tenta conversar com a pesquisadora enquanto Helena está narrando, mas isso aparentemente não interfere na narrativa dela. No entanto, quando ele fala algo dentro do contexto da narrativa: “A formiga”, Helena direciona seu discurso para a personagem nomeada por ele: “Aí a formiga...” Depois, ela faz uma pergunta, Guilherme responde, mas ela não aceita a resposta dele. Posteriormente, Helena procura um fantoche que não se lembra o nome e tenta ilustrar as características dele. Guilherme dá um palpite, mas ninguém sabe de qual fantoche ela está falando... No final, Guilherme solicita que num próximo encontro a pesquisadora leve vários fantoches, inclusive o da personagem que Helena queria, “aquela que fica brava com o

ratinho e o ratinho fica triste”, no entanto, ela disse que a personagem fica triste e não o ratinho. Afinal, de quem será que eles estão falando? Relendo a história da Raposa e da Uva, a qual ela se refere, ninguém fica brava e nem triste.

Fica evidente que Guilherme gostou de participar da atividade proposta pela pesquisadora e deseja mais momentos como esses, sendo que “[...] pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem e funda a sua própria palavra sobre esse mundo” (VIGOTSKI 2009, p. 12).

Nesse mesmo encontro (décimo), podemos observar a narrativa de Iasmin e Bárbara:

Pesquisadora: Iasmin vamos lá [...]

Bárbara: E eu?

Pesquisadora: Senta aqui, quando a Iasmin terminar você conta.

Iasmin: O coração [procura na caixa, mas não encontra e pega o que está na mão de Bárbara, vale ressaltar que ela já estava com o elefante, com o menino e com o sol] E aí o elefante falou para o sol:

Iasmin: Ô sol, qual é a cor do amor?

Iasmin: Eu acho que é [pensa e olha para o coração] vermelho. [Troca o sol pela borboleta], o elefante falou para a borboleta:

Iasmin: Borboleta qual é o amor do... do coração?

Iasmin: Eu acho que é [olha para o coração] verde [ela coloca o coração no meio das pernas e vai pulando até a caixa, devolve a borboleta e pega a abelha].

Iasmin: O elefante fala para a abelha:

Iasmin: Abelha, qual é o amor do coração?

Iasmin: Eu acho que é [olha para o coração] amarelo [vai de pulinhos até a caixa novamente e troca a abelha pelo rato].

Iasmin: O ratinho qual é a cor do amor?

Iasmin: Eu acho que é [olha o coração] azul escuro [troca o rato pela raposa]. E aí, o elefante falou para a raposa:

Iasmin: Raposa, qual é a cor do amor, do coração?

Iasmin: [Fica olhando para o coração] Verde [joga a raposa na caixa].

Iasmin: Eu não sei qual é o coração do amor. Vou falar com a minha mamãe [procura e pega mais um elefante].

Iasmin: Mamãe qual é o amor do coração?

Iasmin: Ô filho, é a todas cores.

Bárbara: Mamãe qual é a cor do coração? [ela está segurando dois Tricerátos¹⁶].

Iasmin: É colorido [devolve os fantoches, exceto o coração].

Pesquisadora: Muito bom Iasmin. Mais alguma coisa? Ou vamos deixar a Bárbara contar agora?

Iasmin: [pega o lobo] Eu acho que é colorido!!! [começa bater o lobo no coração].

Bárbara: Mamãe qual que a cor do azul?

Bárbara: Pode ser tudo cor, mãe.

Bárbara: [ela pega o coração e mantém os dinossauros na mão] Mamãe qual é a cor do coração? Parece... [olha para o coração] parece... parece rosa [Bárbara coloca o coração no meio das pernas e começa a dar pulinhos].

Bárbara: Papai, qual é a cor do coração? É azul escuro. Pode ser amargo.

Pesquisadora: Amargo?

Iasmin: Amargo!

Bárbara: Abelha [troca os tricerátos pelo lobo mau] e assoprou a casa dele [assopra bem forte e faz gestos do lobo assoprando o coração como se fosse a casa, depois corre em volta da caixa, finge que o lobo anda sobre os fantoches e os devolve].

Bárbara: Olha a mamãe desse... [pega a lagarta, depois a troca pela abelha] a mamãe da abelha onde está?

Pesquisadora: Quem é a mamãe da abelha?

Bárbara: Essa aqui é a mamãe da abelha ó [mostra a abelha] esse aqui.

Pesquisadora: Então, o que você queria?

Bárbara: Abelha.

Pesquisadora: Outra abelha? [Procuram na caixa]. Eu não sei se tem outra abelha.

Bárbara: Tem.

Pesquisadora: A gente não pode fazer de conta que outro personagem é a mãe da abelha? Aqui ó, tem um amarelinho, não pode ser esse? [mostra o Pingo de sol e ela aceita].

Bárbara: Oi abelha, voo, voo [se levanta e sai movendo os fantoches pela sala]. Abelha correu para a casa da mamãe [os coloca na caixa e depois pega o Alfredo e o cavalo marinho].

Bárbara: Então o Alfredo viu... viu... o cavalo marinho. Afundou, afundou, ele foi sozinho lá... [troca os fantoches pelo coração].

Bárbara: E o coração. O que é a cor do coração?

¹⁶ Os fantoches de Tricerátos fazem parte da história O Rugido do dinossauro!

Bárbara: Ô Alfredo [pega o Alfredo e o cavalo marinho novamente]. Pode ser azul [devolve todos os fantoches].

Bárbara: [pega o monstro marinho] Tia, o que é esse daqui?

Pesquisadora: Pode ser o que você quiser.

Bárbara: É.

Pesquisadora: Pode ser o que você quiser.

[Bárbara finge ter se assustado com o monstro, como se ele tivesse a mordido e o devolve].

Iasmin: É um monstro mesmo!

Bárbara: Eu não quero que o monstro morde [pega o grilo].

Iasmin: É um bicho, é um bicho isso.

Bárbara: [pega o coração] Eu não quero que o monstro morde.

Iasmin: Ele vai morder você.

[Bárbara troca os fantoches pelo monstro e ataca Iasmin, fazendo barulho com a boca e movendo o fantoche para cima dela, depois o joga na caixa].

Pesquisadora: E aí Bárbara? Mais alguma coisa?

Bárbara: [pega um elefante] E onde que está o elefante? Onde está o elefante da mamãe? [procura mais um].

Pesquisadora: Aqui ó... [mostra outro elefante a ela] é esse que você quer?

Bárbara: [pega o segundo elefante] Mamanhe.

Bárbara: O que é?

Bárbara: Cadê o coração? [Se abaixa e procura na caixa até o encontrar].

Bárbara: Mamãe, qual que é a cor do coração?

Bárbara: Pode ser... [olha atentamente para o coração e não responde].

Esse episódio nos permite fazer diversas observações. A primeira delas é que quando Iasmin começa sua narrativa, Bárbara já está aguardando para começar a narrar com o fantoche de coração na mão, no entanto, ela precisa emprestá-lo para a colega primeiro. Isso é um dos fatores que provavelmente a leva a observar como o fantoche está sendo manipulado. Iasmin coloca o fantoche de coração no meio das pernas e vai pulando até a caixa pela primeira vez porque suas mãos estão cheias de fantoches e ela não está conseguindo segurar todos, logo depois ela reproduz esse gesto. Posteriormente, Bárbara imita a ação de Iasmin, reproduzindo o ato de colocar o fantoche entre as pernas e sair pulando. Bárbara também repete a fala de Iasmin “Mamãe qual é o amor do coração?”, enquanto Iasmin está narrando.

Em sua narrativa Bárbara atribui um sabor a cor, causando estranheza aos ouvintes. Enquanto as outras crianças contavam, elas ficaram brincando com os fantoches da caixa para

que pudessem ver o que tinha ali e quem sabe até já irem elaborando suas histórias. As duas utilizam diversos fantoches pertencentes a histórias distintas para criar suas narrativas baseada na história do oitavo encontro. Bárbara mistura não somente os personagens, mas também os livros, criando a sua própria história e atuando com os fantoches de uma maneira mais desprendida do empírico, fazendo gestos do lobo assoprando o coração como se fosse uma casa, depois correndo em volta da caixa, fingindo andar sobre os fantoches, utilizando o Pingo de sol como se fosse uma abelha, movimentando os fantoches pela sala. Em outro momento, finge ter se assustado com o fantoche do monstro, como se ele tivesse mordido ela. Então, diz que não quer que ele a morda e o utiliza para atacar Iasmin fazendo barulho com a boca e movendo o fantoche para cima dela. Iasmin, por sua vez, antes de ser atacada disse a Bárbara que era um monstro mesmo e que ele iria mordê-la.

Percebe-se, no décimo encontro, que deixar as crianças mais livres, permitir que elas matassem a curiosidade de ver o que tinha na caixa, manusear os fantoches antes de mesmo de narrar, foram ações da pesquisadora que tiveram efeito nas produções das crianças. A mudança na mediação da pesquisadora, que ao invés de perguntar o que eles lembravam, dizia que eles podiam inventar/ criar, somada às mediações exercidas pelos outros colegas direta ou indiretamente, aumentaram a possibilidade de criações inusitadas por parte das crianças, ou seja, houve o surgimento do novo, em que memória e imaginação se entrelaçam através da atividade combinatória. Segundo Vigotski “a fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe os seus dados em novas combinações.”. (2014, p.23).

Fica evidente na nossa pesquisa que não há como fazer uma separação exata dos episódios respeitando o enunciado dos eixos de análise, porque tudo ocorre ao mesmo tempo: o uso dos fantoches como sustentador da narrativa, a troca de papéis que as crianças fazem, a mediação da pesquisadora, a mediação das outras crianças etc... Da mesma maneira que não há como dizer que em determinado momento as crianças colocaram em funcionamento somente uma ou outra função específica.

Segundo Vigotski, são muito mais importantes as inter-relações que as crianças vão criando entre as funções do que o próprio desenvolvimento de uma certa função, uma vez que não há como desconsiderar a interfuncionalidade entre elas, ou seja, quando falamos de desenvolvimento psíquico estamos falando de uma intensidade e de uma possibilidade desse conjunto de funções superiores se relacionarem, sendo que o sistema psíquico atua em conjunto em uma relação interfuncional e o seu desenvolvimento depende da apropriação da cultura através da internalização das relações sociais.

Considerações finais

De acordo com Bruner (1991), é a partir das experiências culturais, entre elas o contato com a literatura infantil e o processo de apropriação da linguagem, que as crianças começam a produzir narrativas, sendo essa para o autor uma prática social de grande importância. Sendo assim, considero que o fato de as crianças utilizarem os fantoches como apoio para construção de suas narrativas também é uma prática social, que coloca em funcionamento todo o sistema psíquico.

Desde muito cedo as crianças se inserem nas relações sociais e assumem posições e é assumindo essas posições que elas também desempenham ações humanas. Ao longo do tempo, o lugar e as posições sociais que as crianças assumem mudam, em função de exigências sociais e culturais. E as crianças vão sendo desafiadas a terem o seu funcionamento psíquico desenvolvido, o que vai exigir também da escola propiciar atividade que demandem esse funcionamento da memória, da imaginação, do pensamento, da fala. E esse trabalho veio sugerir exatamente isso, porque a literatura, os fantoches, as narrativas desafiam as crianças, exigem que elas coloquem em funcionamento todo o seu sistema psíquico, dando a elas a oportunidade de vivenciar esse processo de desenvolvimento da memória e das demais funções superiores. Propiciando por exemplo, que a memória imediata que é comum até aos outros animais, seja atravessada pela fala, pelos signos, pelos fantoches e vá se complexificando, tornando-se uma memória mediada, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um processo que vai se desenvolvendo gradativamente. “O desenvolvimento não é algo linear e natural, mas sim um trabalho de construção do homem sobre o homem.” (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

O desenvolvimento psíquico das crianças precisa ser trabalhado pelos professores, de maneira intencional, através de um planejamento pedagógico adequado, com foco no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse trabalho intencional de desenvolvimento do funcionamento psíquico elementar em direção ao funcionamento voluntário depende, entre outros fatores, da mediação de um adulto que já se apropriou da cultura e possui funções psíquicas mais desenvolvidas que as da criança. Vigotski (1994), aponta que o saber que não vem da experiência não é realmente saber.

Paiva (2017, p.38) apresenta a escola de Educação Infantil como sendo provedora “do desenvolvimento cultural de adultos e crianças, na medida em que pode potencializar as expressões, promover a imaginação e permitir a criação de modos de ser e estar na escola e nas relações estabelecidas com o conhecimento”. Pensando nisso, nosso trabalho amplia e trás

novos elementos aos estudos de Paiva e assim como ela, ressalta a importância do trabalho com a literatura e sugere que as escolas de Educação Infantil criem espaços para que os livros (importantes elementos da cultura), possam marcar presença constante no cotidiano escolar.

Paiva (2017) se propôs a investigar possibilidades de trabalho pedagógico com a literatura no âmbito da Educação Infantil. Entre os diversos episódios que ela apresenta em sua tese, escolhemos um:

“Professora Lucássia: _ Ai! Ele fez muita força! Isabelly:_ Ele caiu!! Professora Lucássia: _ E puxa, que puxa, que puxa e nada!! Nada do rabanete sair da terra. De repente o vovô puxou com tanta força, que... hummmm!! Ele caiu pra trás! A professora caiu pra trás encenando o que poderia ter acontecido com o vovô. Algumas crianças imitam também esse gesto como se fossem todas o mesmo personagem: João Pedro, Léo. Algumas fazem o gesto de puxar o rabanete com as mãos e caem para trás.”. (PAIVA, 2017, p.144)

A autora explica que a professora dramatiza a cena e as crianças repetem a ação, mesmo sem que isso seja solicitado ou combinado entre eles, ela também aponta que esse pode ter sido um dos incentivos para a professora prosseguir com a dramatização. Ou seja, nesse pequeno trecho podemos observar assim como no nosso trabalho, a mediação diferenciada da professora, a influência que a fala e a ação dela exercem sobre as crianças, a influência entre pares e até mesmo a influência que as próprias crianças exercem sobre a professora para que ela continue dramatizando a história.

Esse trecho foi escolhido, por apresentar certa semelhança com o que ocorreu de maneira geral em nossa pesquisa, embora a idade das crianças seja diferente. A leitura de um livro sendo dramatizada pela ação da pesquisadora com os instrumentos mediadores, promovendo uma alteração na maneira como as crianças constroem suas narrativas, associada à influência das ações dos colegas. Essas construções foram norteadas pela pesquisadora, na maneira de conduzir os encontros, fazendo ajustes para descobrir qual o melhor momento para disponibilizar os fantoches, qual o melhor local para colocá-los, a melhor maneira de manuseá-los durante a contação da história e como fazer as devidas intervenções durante as narrativas, procurando, ao máximo, respeitar as características individuais. Sugere-se que esse movimento pedagógico seja realizado não só pelos professores, mas por toda a equipe escolar.

O fato de as crianças construírem narrativas mais criativas no décimo encontro, deve-se não só à mediação da pesquisadora, que ao invés de perguntar o que eles lembravam da história, disse que poderiam criar uma história (não que tenha sido proibido criar nos outros encontros, muito pelo contrário), mas deve-se também, ao fato de que as crianças durante os encontros anteriores, puderam ter contato com oito livros diferentes; ouviram os colegas narrarem; puderam manipular os fantoches; tiveram a oportunidade de construir suas narrativas e serem

ouvidas; participaram de uma atividade dinâmica e planejada, mediada por um adulto mais experiente e com isso ampliaram seus conhecimentos, que serviram de bagagem para o funcionamento imaginativo e a criação de novas histórias. Vigotski (2010) afirma que a imaginação depende da experiência que, na criança, vai se acumulando e aumentando paulatinamente.

As análises permitiram-nos identificar que os fantoches, além de aumentarem a motivação das crianças para recontarem as histórias, afetaram, positivamente, a estrutura das narrativas: tornaram-as mais extensas, ajudaram a manter o nível de coerência temporal e causal e a deixá-las mais completas. Ao mesmo tempo, que as crianças utilizaram os fantoches para sustentar os enredos e até mesmo para criarem seus próprios, ora rememorando, reforçando o que foi dito, ora como elemento complementar ao texto, em alguns momentos narrando mais coisas através da linguagem gestual (ou apenas através da linguagem gestual); incluíram e criaram personagens, na maioria das vezes de maneira coerente com o argumento central das histórias; experimentaram diferentes vozes, assumiram diferentes papéis, ora de narrador e ora de personagens; construíram diálogos entre personagens; apontaram características físicas e psicológicas dos personagens. Ou seja, há evidências de que a introdução e uso destes recursos semióticos permitem a produção de formas narrativas mais complexas e colocam em funcionamento todo o conjunto de funções psíquicas.

“Onde o meio não cria problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, [...] não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso.” (VIGOTSKI, 2009, p.171). Partindo desse pressuposto ficamos nos perguntando, qual teria sido o resultado dessa pesquisa, com relação à produção das crianças, se a mesma tivesse sido aplicada em uma escola de periferia, desestruturada, com crianças de baixa renda, que têm reduzido acesso a literatura infantil? A mesma pergunta pode ser feita conjecturando um contexto excessivamente diretivo, formatado por exercícios de cópia e de produção quantitativa exageradamente valorizada. Será que teríamos construções riquíssimas como obtivemos no nosso campo de pesquisa, onde, provavelmente as crianças possuem contato com a literatura desde antes de nascer, ou desde muito pequenas e ao mesmo tempo, onde são oferecidas atividades diversificadas? Essas questões infelizmente não poderão ser respondidas nesse trabalho, mas talvez num futuro próximo, levando em consideração que esgotar os estudos a esse respeito não é nossa pretensão enquanto pesquisadoras.

A diferente bagagem cultural e o contexto social em que as crianças vivem, sem desconsiderar as características individuais de cada uma delas, representam um grande desafio

para os profissionais de Educação; como exemplo, podemos citar o fato de que algumas crianças aos três anos de idade, ainda estão desenvolvendo a fala e outras já são capazes de construir narrativas com coerência e coesão. Portanto, a sensibilidade do professor para perceber esses modos de desenvolvimentos distintos e a flexibilidade na formulação dos conteúdos, das perguntas e das respostas, além de um acolhimento de maneira individualizada pode fazer toda a diferença no desenvolvimento das crianças. Embora saibamos que isso nem sempre é possível, em especial, quando nos deparamos com uma realidade bem diferente do nosso ambiente de pesquisa, ou seja, salas de agrupamentos superlotadas. Mas nem por isso o professor deve se prender a atividades mecânicas, repetitivas, que buscam a alfabetização precoce dos alunos, ou acreditar que as habilidades narrativas são inatas. É preciso investigar o que é possível e o que pode ser feito para promover atividades diferenciadas em especial com a literatura infantil, que tragam o inesperado para o aluno, o gosto pela leitura, o desenvolvimento da linguagem, da memória, da imaginação... Mesmo que isso não seja harmonioso, no sentido mais formal do termo; ou seja, as crianças não vão ficar sentadinhas uma atrás da outra, quietas, enquanto essas atividades ocorrem e essa liberdade para falar, para pensar, para construir é um fator muito importante para o desenvolvimento. Embora, provavelmente aumente o nível de dificuldade encontrado pelo professor para administrar as atividades e fazer as mediações necessárias, no burburinho das mil demandas simultâneas, concomitantes.

Nossa maior dificuldade nesse trabalho foi compreender o que as crianças estavam dizendo no momento de transcrever os encontros, porque, por mais que tenhamos planejado como seria a realização da pesquisa em campo, com cada um tendo seu espaço e seu tempo para narrar, na hora muitas coisas aconteceram ao mesmo tempo, dificultando o entendimento das falas e até mesmo a visualização de alguns gestos, devido à movimentação das crianças na frente da câmera. Na maioria das vezes, não havia um silenciamento por parte dos colegas e algumas falas se sobrepõem, impossibilitando o entendimento do áudio; no entanto, não podemos desconsiderar que esses acontecimentos, essas interferências, essas mediações que as crianças exerceram umas sobre as outras, trouxeram muita riqueza para esse trabalho.

Elkonin (1998) alerta para os possíveis prejuízos que a ausência de um trabalho pedagógico consistente e de qualidade pode causar, como por exemplo, crianças que não podem realizar as tarefas da escola porque na idade pré-escolar não lhes haviam ensinado a fazer esforços mentais, ou seja, elas têm dificuldades para pensar, porque ninguém as ensinou. Na ausência de práticas pedagógicas que incentivem o professor a atuar como um mediador da bagagem cultural necessária para o desenvolvimento das funções psíquicas, cria-se uma lacuna

que pode comprometer o desempenho dos alunos no presente e no futuro, não só na sua vida escolar, mas também no âmbito profissional e social. Portanto, o professor mediador é peça fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial na Educação Infantil. Um dos mais importantes papéis da educação consiste em transformar processos elementares em processos superiores.

Os resultados das análises permitem-nos argumentar - aliando-nos ao que também fazem outros autores (Paiva, 2017; Machado, 2018, por exemplo) quanto à importância de um trabalho sistemático com a literatura infantil no cotidiano escolar. Esperamos que estes resultados contribuam para o que se tem refletido sobre a importância da literatura infantil; de se dar a oportunidade a crianças pequenas construírem suas narrativas; do trabalho intencional do professor e de práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Referências

- ABRANTES, A.A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. Tese de Doutorado em Educação, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 248p, 2011.
- ABRANTES, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da Educação Infantil. In: MARSIGLIA, A. C. G. **A infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- BAPTISTA, M.C.; et al. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015, 187p.
- BORZONE, A. M. **La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas Lingüísticas**. Psykhe, Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 193-209.
- BRITO, L. E. **Literatura, Memória e Imaginação: As crianças e a leitura de histórias na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas, SP: Pontificia Universidade Católica de Campinas, 2016.
- BRITO, L. E.; ROCHA, M.S.P.M.L. Literatura na Educação Infantil: modos de trabalho com textos e possibilidades do desenvolvimento da capacidade criativa. Campinas, SP: **Revista Teoria & Prática**, v.34, n.68, p.45-64, 2016.
- BRUNER, J. **The narrative construction of reality**. Critical Inquiry, 17, 1991.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CORSINO, P.; BAPTISTA, M. C.; NEVES, V.F.A.; BARRETO, A. M. R; COELHO, R. C. F. Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na Educação Infantil: Crianças como leitoras e autoras**, V.10, 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- COSTA, M. M.; RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. Educação Infantil: literatura como espaço de fruição. **Revista Signo**, UNISC, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.128-140, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/82/182>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Campinas, SP: **Caderno Cedes**, UEM, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 17 jan. 2019.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 2006, 4ª ed.

GÓES, M.C.R. **O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens**. In: 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG: Anais, 2000.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCAS, E.R.O.; CALDIN, C.F.; SILVA, P.V.P. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso. **Revista: Perspectiva em ciência da Informação**. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, v.11 n.3, p. 398-415, set./dez. 2006.

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral: atenção e memória**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, Vol. III.

MACHADO, H.C. **“Hoje posso ser eu tia?”: Leitura fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017.

MARTINS, L.M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MORTATTI, M.R.L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. Curitiba: **Educar em Revista**, Editora UFPR, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2008.

PAIVA, N.S.G. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na Educação Infantil**. Tese de doutorado. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2017

PASQUALINI, J. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, LM. and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

Projeto Político Pedagógico (PPP). Escola Babaloo. Campinas, SP, 2017.

PINO, A. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, C. T. **Vigotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2014.

ROCHA, M. S. P. M. L. Desenvolvimento da memória mediada em práticas pedagógicas: construção e uso de calendários por crianças da Educação Infantil. Campinas, SP: **Revista Proposições**, V. 29, N. 3 (88), Set./dez. 2018, p. 66-91. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0066.pdf>. Acesso em 18 jan 2019.

ROCHA, M. S. P. M. L. Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SACCONAMI, M. C. S. **A criatividade na arte e na Educação Escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Dissertação de Mestrado. Araraquara- SP: Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2014.

SILVA, J.P.; URT, S.C. O valor da arte literária na construção da aprendizagem da criança. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v.27, n.1, p.225-246, jan./abr. 2016

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: Correa, J.; Spinillo, A. G.; Leitão, S. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Nau Editora. 2001.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R.A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Vol. 10, n.2, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 5ª ed., 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2ª ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A , 1990.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Volume III. Madrid: Visor. 1995

VIGOTSKI, L. S. Comentado por SMOLKA, A. L. **Imaginação e Criação na Infância**. Ed. Ática, 2010.

VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Apêndice

I – Sinopse dos livros.

1º e 5º encontro: Não tenha medo Alfredo!

Esse livro fala da história de um camarãozinho que não brincava com os amigos porque tinha medo de tudo e os amigos sempre diziam: “Não tenha meda Alfredo!” Até que um dia ninguém mais o chamou para brincar e ele ficou sozinho, então percebeu que ninguém tinha se perdido ou sido esmagado, ou se enroscado, na verdade, todos só estavam se divertindo e começou a brincar também.

2º encontro: A Raposa e as Uvas

A história fala de uma raposa que avistou uvas que pareciam estar deliciosas; tentou pegá-las de toda maneira e como não conseguiu preferiu dizer que não as queria, mesmo porque deveriam estar verdes e azedas. Trabalhando em equipe um ratinho e duas borboletas conseguiram pegar as uvas, que estavam docinhas.

3º encontro: Buá... Buá... O que será?

O livro fala de uma lagarta que chorava muito, daí o título Buá! Buá! Buá! Os outros personagens tentam descobrir o que ela deseja, dando a ela diversas coisas. Quando as recebe, a lagarta para de chorar, mas rapidamente ela volta a fazê-lo novamente, até que descubrem que ela só queria papai e mamãe.

4º encontro: O Rugido do dinossauro!

O livro fala de um bebê Tricerátopo que tentava dormir, mas não conseguiu devido ao barulho dos outros dinossauros. Até que os outros dinossauros foram dormir e estavam sonhando em paz quando um barulho alto os acordou. Era o bebê Tricerátopo que enfim estava dormindo profundamente!

6º encontro: Quer brincar de Pique-esconde?

A história fala de diversos animais que estão brincando de esconde-esconde e esquecem alguma parte do corpo para fora, sendo rapidamente localizados pelo macaco que os procura. O único que não é encontrado é o camaleão, que vence a brincadeira por ser o mestre do disfarce

7º encontro: O menino e o muro

Essa história fala de um menino que viu um muro feio e triste e resolveu pintar para deixá-lo bem colorido. Ele pintou animais, flores, carrinhos, monstros marinhos, letras, números... E um lindo sol no portão. Ao ver o muro pintado e o sol no portão, o menino ficou contente.

8º encontro: Qual é a cor do amor?

Essa história fala de um elefantinho que queria descobrir qual é a cor do amor e sai perguntando para todos os animais que encontra, mas nenhum sabe responder, só sabem dizer que não pode ser uma certa cor, porque ela já pertence a algo. Até que ele pergunta para sua mãe e ela diz que o amor é formado por todas as cores.

9º encontro: De volta para casa

O livro fala de um caracolzinho que andava para lá e para cá procurando pela sua casa e perguntava por ela para todos que encontrava, até que ele cansou e parou para descansar. Então, descobriu que sua casa estava grudada nele mesmo, entrou na sua própria concha e não sentiu falta de mais nada.

II – Histórias completas e fantoches utilizados em cada encontro.

As histórias lidas em cada um dos encontros, bem como os fantoches utilizados em cada uma delas, que serviram de base para as narrativas analisadas nesse trabalho, encontram-se a seguir:

Encontro: 1º e 5º

Livro: Não tenha medo Alfredo!

Autor: Matt Buckingham

Editora: Ciranda Cultural

Lá no fundo do mar vivia o camarão Alfredo, que era pequeno e estava sempre com medo.

Todos os seus amigos brincavam alegremente, mas Alfredo tinha muito medo de se juntar a eles.

- Venha, vamos brincar de esconde-esconde – chamou a tartaruga.

Mas Alfredo não queria, pois tinha medo de se perder.

- Não tenha medo, Alfredo! – Disse a tartaruga.
- Venha jogar vôlei com a gente – convidou o caranguejo.

Mas Alfredo tinha medo de que a bola o esmagasse.

- Oh, não tenha medo, Alfredo!
- Suspirou o caranguejo.
- Não tenha medo, Alfredo!
- Seus amigos gritaram.

- Por favor, venha brincar Alfredo - Falou o caracol.

- Você está perdendo toda a diversão. Não há nada para se ter medo.

Mas Alfredo não queria brincar de pula carniça, nem de siga o mestre, nem de pega-pega.

Na verdade, Alfredo não queria brincar de nada. Ele tinha muito medo que algo ruim acontecesse.

Até que certo dia alguma coisa aconteceu mesmo. Ninguém chamou Alfredo para brincar.

De repente o camarão se sentiu muito...

... Sozinho.

Alfredo observou seus amigos brincando. Ele começou a pensar. Ninguém tinha se perdido ou sido esmagado, ou se enroscado.

Na verdade, todos só estavam se divertindo.

Então, Alfredo disse algo incrível. Ele respirou fundo e, pela primeira vez, não ficou preocupado, nem sentou medo. Em vez disso, ele começou a brincar.

E sabe do que mais?

Ele se divertiu! Todos os seus amigos comemoraram.

- Você não tem mais medo!
- Viva o Alfredo!

Figura 5 – Fantoches utilizados no primeiro encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 6 – Fantoches utilizados no quinto encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Encontro: 2º

Livro: A Raposa e as Uvas

Coleção: Histórias Fantásticas

Autor e Editora: Ciranda Cultural

A raposa Juju caminhava tranquila e distraída pela floresta, quando avistou uma parreira repleta de cachos de uvas. As frutas pareciam estar maduras, muito doces e saborosas.

Com água na boca, a raposa foi correndo até a parreira.

“A parreira parece alta, mas a minha vontade é ainda maior, vou pegar as uvas de qualquer jeito” – pensou ela.

Juju pulou o mais alto que conseguia para alcançar as uvas, mas a parreira era muito alta e a raposa não chegou nem perto das frutas. Ela ficou decepcionada, mas não desistiu.

- Já sei! Vou tentar subir pelo tronco, assim fica mais fácil – Ela disse.

Então, com toda a sua força e sua habilidade, Juju começou a escalar a parreira, no entanto, toda vez que se aproximava das uvas, a raposa escorregava e ia parar direto na grama.

Quando estava quase desistindo, Juju viu um bambu caído e teve a ideia de usá-lo para pegar as uvas. Ela cutucou a parreira com o bambu, mas não conseguiu derrubar nada, pois as frutas estavam muito firmes.

Juju estava faminta e inconformada com sua incapacidade de derrubar as uvas. Ela não tinha mais forças, já havia feito de tudo. Embora fosse persistente, estava cansada demais para pensar em outra coisa.

Por fim, a raposa deu as costas para a parreira e foi embora dizendo:

- Eu nem queria essas uvas mesmo. Com certeza, estão todas verdes e azedas. Ainda bem que não consegui comê-las, poderiam até me fazer mal.

Assim que Juju foi embora, um ratinho e duas borboletas chegaram perto da parreira para comer as uvas. Trabalhando em equipe, os amigos ajudaram um ao outro com muita paciência e conseguiram pegar as frutas.

- As uvas estão doces feito mel. A raposa só desdenhou delas porque não conseguiu pegá-las. Afinal, é fácil criticar o que não se consegue alcançar – disse o sábio ratinho para as duas borboletas.

Figura 7 – Fantoches utilizados no segundo encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Encontro: 3º

Livro: Buá... Buá... O que será?

Coleção: Os Pingos

Autores: Mary França e Eliardo França

Editora: Ática

Uma lagarta chorava:

- Buá! Buá! Buá!

Veio Pingo de Flor e falou:

- Esta lagarta está com fome.

E deu para ela um pé de alface.

A lagarta comeu... comeu... comeu...

Mas depois...

... A lagarta chorava:

-Buá! Buá! Buá!

Veio Pingo de Lua e falou:

- Esta lagarta está com sono.

E deu para ela uma almofada.

A lagarta dormiu... dormiu...dormiu...

Mas depois...

... A lagarta chorava:

- Buá! Buá! Buá!

Veio Pingo de Ouro e falou:

- Esta lagarta está chateada.

E levou a lagarta para passear.

A lagarta riu... riu... riu...

Mas depois...

... A lagarta chorava:

- Buá! Buá! Buá!

Veio Pingo de Fogo e falou:

- Ah!... Esta lagarta quer carinho.

E deu nela uma beijoca

Mas a lagarta...

... A lagarta chorava, chorava, chorava...

Veio Pingo de Sol e falou:

- Esta lagarta quer umas palmadas.

E ficou muito zangado.

Mas Pingo de Mar logo disse:

- Ora! Essa lagarta só quer papai...Só quer mamãe.

Figura 8 – Fantoches utilizados no terceiro encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Encontro: 4º

Livro: O Rugido do Dinossauro!

Organizador e Editora: Ciranda Cultural.

O bebê Tricerátopo teve um dia agitado e estava pronto para dormir. Ele tinha acabado de pegar no sono quando foi acordado por um alto Chomp! Chomp!

- Quem está fazendo todo esse barulho? – Ele perguntou.

- Sou eu! – Disse o Brontossauro com a boa cheia.

- Eu estou mastigando meu jantar!

- Ai não! Disse o bebê Tricerátopo.

Então, ele foi procurar um lugar mais silencioso.

- Aqui está perfeito! – Disse o bebê Tricerátopo, deitando-se perto da lagoa.

Ele já estava cochilando quando o chão começou a tremer, e ele foi acordado com um forte Tum! Tum!

- Quem está fazendo todo esse barulho?

- Sou eu! – Disse o Estegossauro caminhando.

- Estou indo beber água!

- Ai não! Disse o bebê Tricerátopo.

E lá se foi ele outra vez procurar um lugar mais silencioso.

O bebê Tricerátopo tinha acabado de deitar-se em uma rocha quando foi acordado por um terrível Grr! Grr!

- Quem está fazendo todo esse barulho?

- Sou eu! – Disse o Gigantossauro.

- Estou caçando!

- Eu não consigo dormir! – Disse o bebê Tricerátopo, e partiu mais uma vez.

Logo era hora de todos os dinossauros dormirem. Eles estavam sonhando em paz quando um barulho alto os acordou. Então, rapidamente se levantaram e correram para ver o que era.

- Haha! – Eles riram.

O bebê Tricerátopo enfim estava dormindo profundamente!

- ZZZZZZZZ! ZZZZZZZZ!

Figura 9 – Fantoches utilizados no quarto encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Encontro: 6º

Livro: Quer brincar de pique-esconde?

Coleção: Vamos ler!

Autora: Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança

Editora: FTD

O macaco brincalhão, fazendo palhaçada, quer brincar de pique-esconde com toda a bicharada.

O coelho bem ligeiro foi atrás de um coqueiro. Mas, e agora?

Deixou as orelhas de fora!

A girafa encolhida atrás do galho ficou quietinha. Mas e agora?

Deixou o pescoço de fora!

O filhote de elefante, atrás do matinho, ficou bem escondidinho. Mas e agora?

Deixou a tromba de fora!

O gambá entrou numa toca e se escondeu bem direitinho. Mas e agora?

Espalhou o cheirinho lá fora!

A raposa estava certa que não seria descoberta. Mas e agora?

Deixou o rabo de fora!

A cobra entrou na brincadeira e se enrolou na bananeira. Mas e agora?

Deixou o chocalho de fora!

A arara, depois de muito trabalho, conseguiu se esconder. Não deixou nada de fora... Mas e agora?

Ah que pena! A matraca fez barulho, o seu bico não calou, e num instante, o macaco a encontrou.

O camaleão, sem se preocupar, não saiu nem do lugar. E agora?

Ele está todo de fora!

Mas esse bicho é o mestre do disfarce. E mudando de cor, foi o vencedor.

Figura 10 - Fantoches utilizados no sexto encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Encontro: 7º

Livro: O menino e o muro

Autora: Sonia Junqueira

Editora: Ática

O muro da casa do menino estava muito escuro.

O menino olhava, olhava e não gostava.

Era um muro feio e triste.

Então o menino resolveu:

- Vou pintar esse muro!

Eu gosto de coisas bem coloridas.

O menino pegou pincéis e tintas.

E começou a trabalhar.
Ele pintava bichos, bichinhos, borboletas e carrinhos.
Pintava árvores, flores, bandeiras de mil cores.
Pintava casas, trenzinhos, jacarés e crocodilos.
Pintava até monstros marinhos.
Tudo isso com muito carinho.
E pintou todas as letras.
Formou um monte de sílabas.
Fez um canto só de contas de unidades e dezenas.
Pintou o dez e o sete.
Somou, e deu dezessete.
O menino trabalhou o dia inteiro.
E antes de ir embora, foi depressa pro portão.
Pintou nele um grande sol, lindo, redondo, brilhante,
Com raios para todo lado.
- Pronto! Agora estou contente!
Com este muro pintado e este sol no portão.
Esta casa vai ser sempre um lugar bem animado.
Colorido e ensolarado, divertido e encantado.

Figura 11 – Fantoches utilizados no sétimo encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Encontro: 8º

Livro: Qual é a cor do amor?

Autora: Linda Strachan

Tradução: Gilda de Aquino

Editora: Brinque Books

Qual é a cor do amor? – Perguntou o elefantinho cinzento.

- Será que é verde?

- Não sei se isso é verdade, mas a grama é verde,

Então talvez o amor seja azul – Disse o velho e carinhoso avô.

- Qual é a cor do amor? – Perguntou o elefantinho cinzento.

- Será que é azul?

O tigre se deitou e rolou de costas.

- Não sei a resposta, meu caro amiguinho;

O céu é azul... Talvez o amor seja amarelo!

- Qual é a cor do amor? – Perguntou o elefantinho cinzento.

- Será que é amarelo?

O leãozinho abriu um olho, muito cansado para brincar.

Bocejou e falou:

- Este sol quente é amarelo;

O amor não será vermelho?

- Qual é a cor do amor? – Perguntou o elefantinho cinzento.

- Será que é vermelho?

A arara, pousada em cima de um galho, falou:

- O vermelho é das flores, o amor é brilhante...

Portanto, é bem simples: o amor é branco.

- Qual é a cor do amor? – Perguntou o elefantinho cinzento.

- Será que é branco?

- Não, o amor não é branco – disse a zebra.

- Não, eu acho que... O amor é tão belo que pode ser cor-de-rosa.

- Qual é a cor do amor? – Perguntou o elefantinho cinzento.

- Será que é rosa?

- Rosa? – Gritou o flamingo.

- Não, não pode ser.

- O amor deve ser laranja como o pôr-do-sol à tardezinha.

Desanimado e cansado ao fim do dia,

O elefantinho cinzento falou:

- Já sei a quem perguntar.

Despediu-se do flamingo com suas pernas compridas

E passou pela zebra na beira do rio.

O leãozinho se fora de sua pedra.

E o tigre saiu correndo, atrás da caça foi até a beira da água e molhou a pata.

Ele disse a sua mãe:

- Será que alguém sabe?

Já tentei todas as cores, da grama as flores, do céu as nuvens,

E até o sol lá em cima...

Mas ninguém soube me dizer

A cor do amor.

- Qual é a cor do amor?

Eu lhe digo, filhote...

É tão escuro como a noite.

E tão brilhante como o sol.

Pense numa cor e ali está o amor;

O amor é toda cor, é tudo

Em todo lugar.

- Qual é a cor do amor?

São todas as cores à nossa volta, porque nada mais importa.

Quando você encontra o amor.

Figura 12 – Fantoches utilizados no oitavo encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Obs: No oitavo encontro, foram utilizados também dois fantoches de coração colorido, já ilustrado anteriormente na figura 4.

Encontro: 9º

Livro: De volta para casa

Coleção: Zip Zupt

Autora: Nye Ribeiro

Editora: Roda & Cia

Depois da tempestade, Zip, o caracolzinho, andava para lá e para cá procurando sua casa.

No caminho, encontrou uma abelha.

- Você viu minha casa, dona Francisca?

- É parecida com essa, Zip?

- Não. Essa é a colmeia – casa das abelhas.

Mais adiante encontrou um pássaro cantando.

- Você viu minha casa, senhor Tico?

- É parecida com essa Zip?

- Não. Esse é o ninho – Casa dos passarinhos.

Mais adiante encontrou uma aranha tecendo sua teia.

- Você viu minha casa, dona Filomena?

- É parecida com esta Zip?

- Não. Essa é teia – Casa das aranhas.

Mais adiante encontrou um coelho comendo uma cenoura.

- Você viu minha casa, senhor Tongo?

- É parecida com esta Zip?

- Não. Essa é a toca – Casa dos coelhos.

Mais adiante encontrou uma borboleta voando.

- Você viu minha casa, dona Gisele?

- É parecida com esta Zip?

- Não. Esse é o casulo – Casa das borboletas.

Mais adiante encontrou uma formiga carregando uma folhinha.

- Você viu minha casa, dona Sofia?

- É parecida com esta, Zip?

- Não. Esse é o formigueiro – Casa das formigas.

Cansado de tanto andar para lá e para cá, o caracolzinho parou para descansar.

- O que aconteceu? – Perguntou o grilo, pulando ao seu lado.

- Perdi minha casa, Téo.

- Sua casa Zip? Olha ela aí, grudada em você!

Surpreso, Zip Zupt!!!

Entrou na sua concha e ficou bem quietinho.

Ali dentro estava tão gostoso que ele não sentia mais falta de nada.

- Como é bom voltar para casa! – Disse o caracolzinho feliz da vida.

Figura 13 – Fantoches utilizados no nono encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Para o décimo encontro foram levados todos os fantoches que sobraram dos encontros anteriores.

Figura 14 – Fantoches utilizados no décimo encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

III – Fotos da escola

Figura 15 - Sala de atividades.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 16 – Cartazes presentes na sala de atividades.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 17 - Biblioteca.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 18 - Área externa.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

IV – Fotos dos encontros

Figura 19 – Professora lendo a história.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 20 – Aluna escolhendo os fantoches.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 21 – Aluna manuseando os fantoches.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 22 – Criança escolhendo os fantoches no décimo encontro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

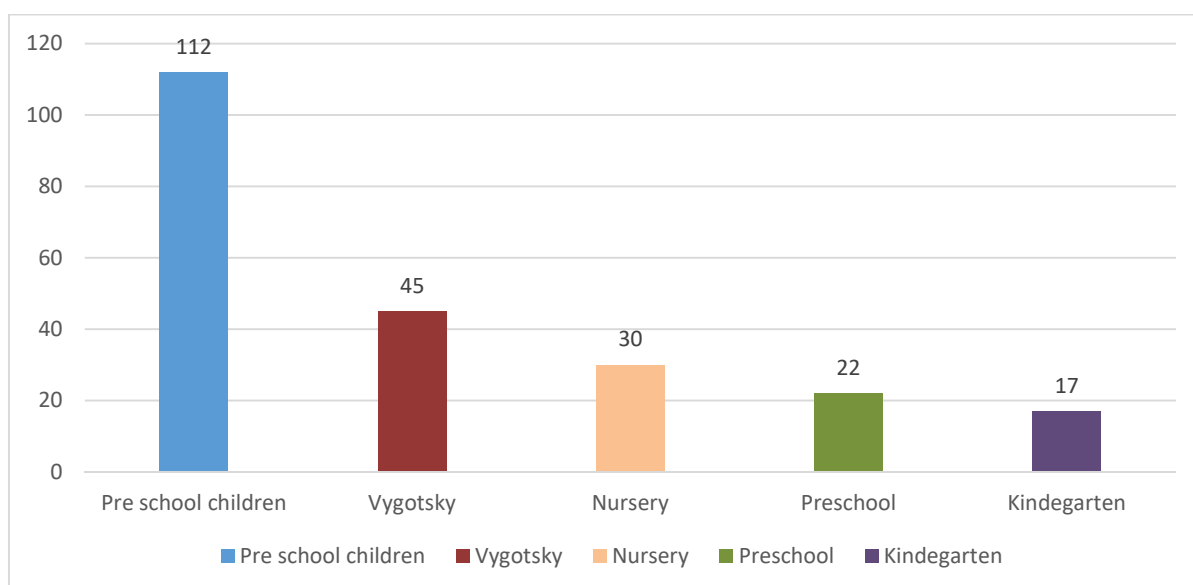
V – Pesquisa bibliográfica sobre as publicações do Vigotski a nível internacional.

Com o intuito de pesquisar o que estava sendo publicado nacionalmente e internacionalmente, tendo como base a teoria Histórico-cultural, mais especificamente utilizando como referência o autor Lev Semyonovich Vygotsky foi efetuada uma revisão bibliográfica nas bases de dados da revista *Culture & Psychology* e na base de dados SCIELO Brasil.

A revista *Culture & Psychology* é pertencente ao grupo da Sage Publicações (revista americana com foco em cultura e psicologia, que publica diversos artigos dentro da abordagem histórico cultural, com acesso restrito a assinantes). Foram utilizados os seguintes descritores: Vygotsky; Pre-school children; Preschool; Kindegarten; Nursey. Foram capturados 226 trabalhos, dentre os quais 37 deles se repetiam e foram excluídos; portanto, 189 artigos foram analisados, primeiramente pelos títulos e resumos. Em alguns casos devido à ausência de informações relevantes no resumo, a leitura do artigo na íntegra, fez-se necessária. Para facilitar a interpretação, foi realizada a tradução de todos os títulos.

No gráfico 3 apresentado a seguir, é possível analisar quantos trabalhos foram capturados com cada descritor na base de dados *Culture & Psychology*.

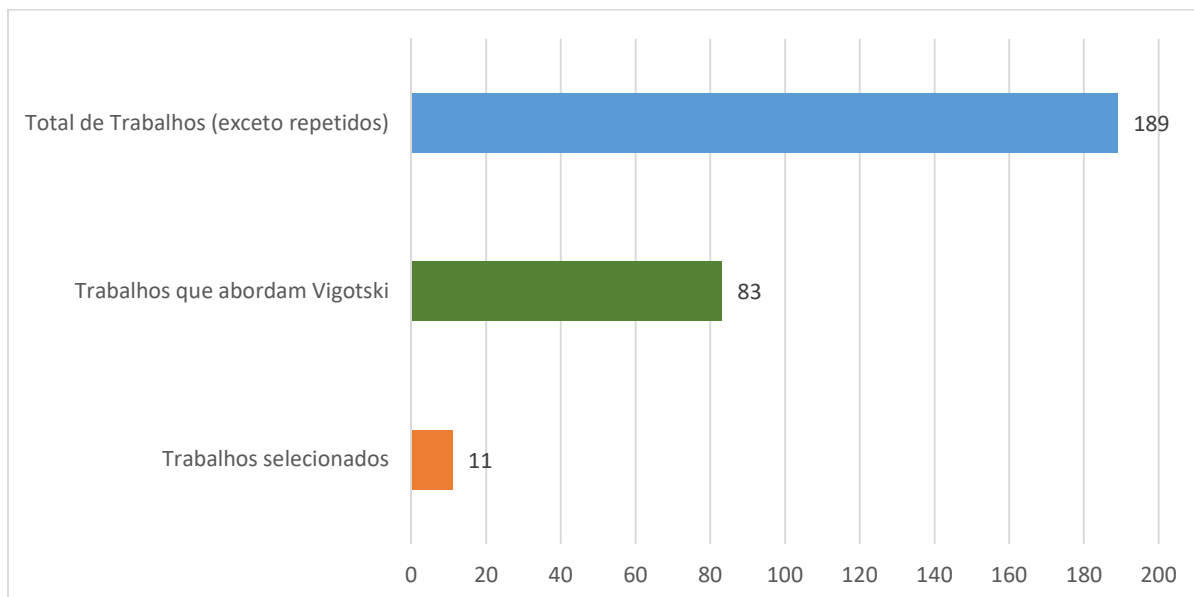
Gráfico 3 - Distribuição de trabalhos encontrados.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Na sequência, foi verificado se havia nos trabalhos indicações de obras de Vigotski; com esse critério, 83 publicações se enquadraram. Posteriormente, foi realizada a análise referente à abordagem da infância e/ou escola e/ou memória e/ou imaginação; somente 15 deles estavam dentro dessa abordagem, porém, um dos artigos não se fundamentava na Teoria histórico-cultural e foi descartado. Três arquivos, embora atendessem a todos os critérios até o momento, foram excluídos por não se tratarem de artigos científicos; neste caso, se tratavam de resenhas de livros e eventos. Após todos os critérios apresentados acima, foram selecionados 11 artigos, a serem analisados posteriormente. Os primeiros resultados desta base de dados, encontram-se no gráfico 4, apresentado a seguir.

Gráfico 4 - Trabalhos capturados, abordagem da teoria Histórico-cultural e artigos considerados.

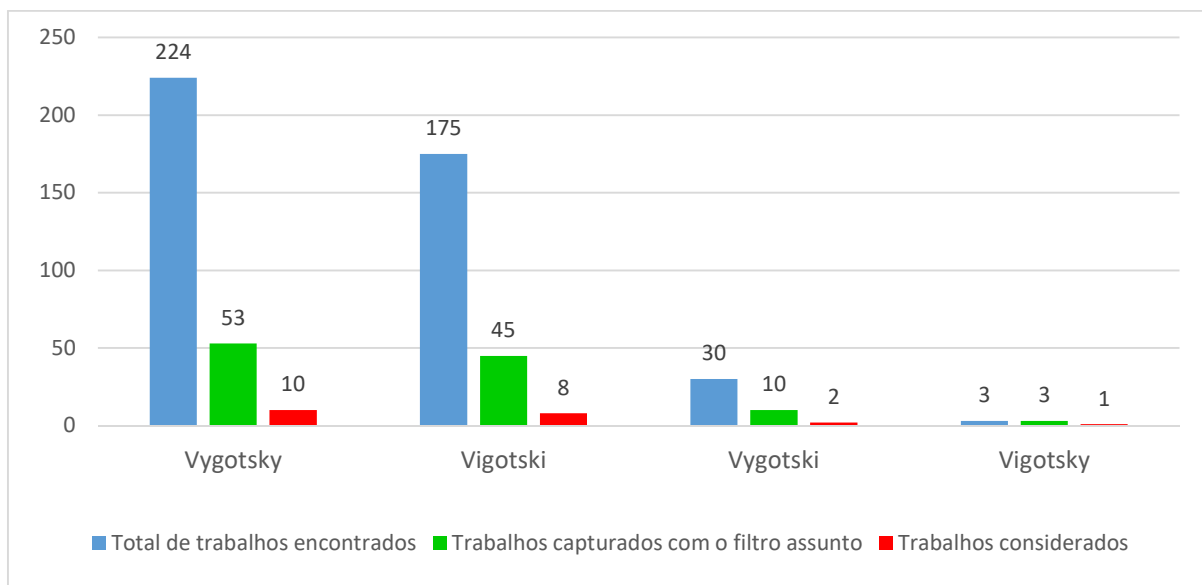


Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Encerradas as análises iniciais com os arquivos da revista, fez-se uma busca na base de dados SCIELO, com os seguintes descritores: Vigotski; Vygotski; Vigotsky; Vygotsky, onde foram encontrados 432 trabalhos, no entanto, um filtro foi aplicado para restringir as buscas, trazendo somente os artigos que abordam pelo menos um dos descritores no campo assunto. Foram capturados 111 trabalhos, dentre os quais 34 eram repetidos, portanto, 77 artigos foram analisados, pelos títulos e resumos. A análise foi feita seguindo os seguintes critérios: além de abordar Vigotski, o trabalho precisaria abordar infância e/ou escola e/ou memória e/ou imaginação. Capturamos 21 artigos dentro dessa abordagem que serão analisados posteriormente. No gráfico 5 apresentado a seguir, é possível visualizar quantos artigos foram

capturados com cada descritor, com e sem o filtro assunto na base de dados SCIELO e quantos foram considerados inicialmente.

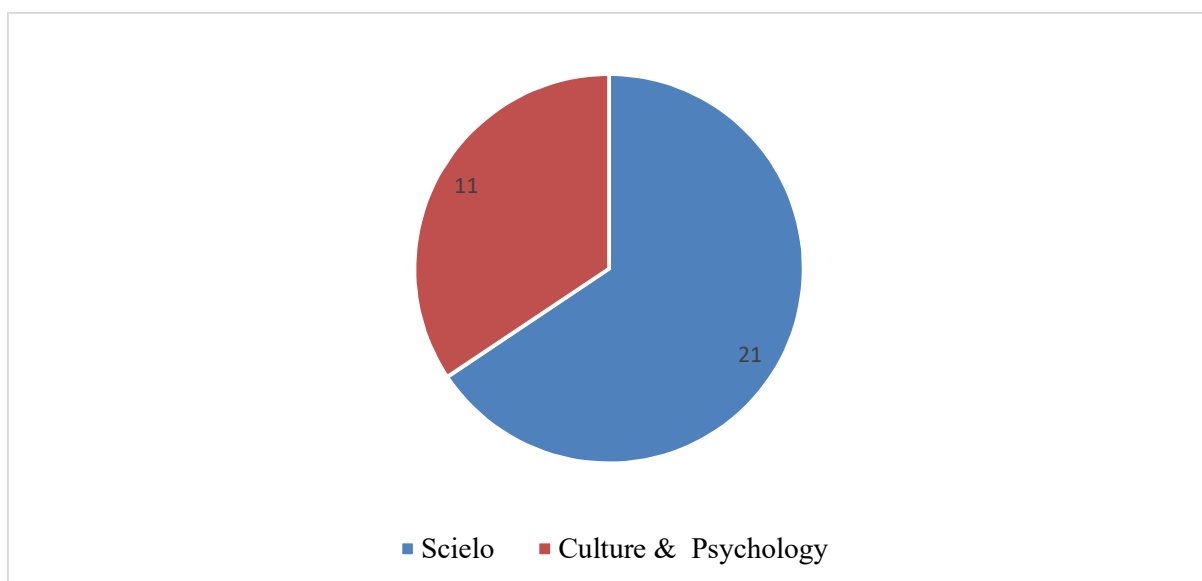
Gráfico 5 - Distribuição de artigos encontrados e selecionados.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Após essa seleção dos arquivos a serem analisados em cada uma das bases de dados, criou-se uma nova planilha unindo as duas fontes de pesquisa. Essa planilha é composta por 32 artigos, conforme apresentado no gráfico 6, a seguir.

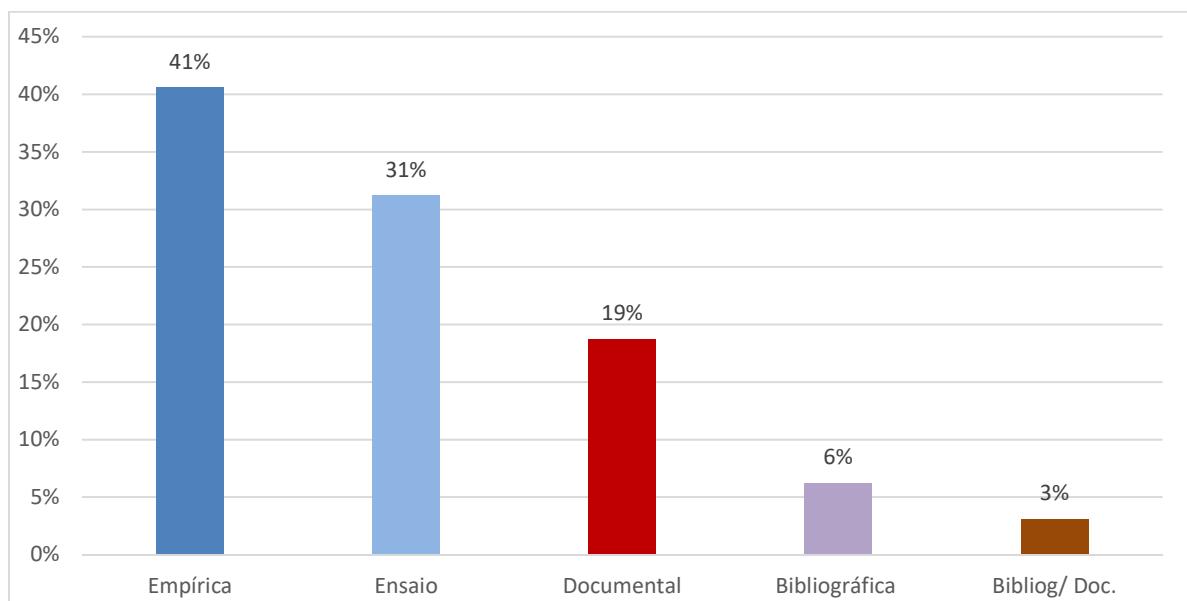
Gráfico 6 - Artigos selecionados por base de dados.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

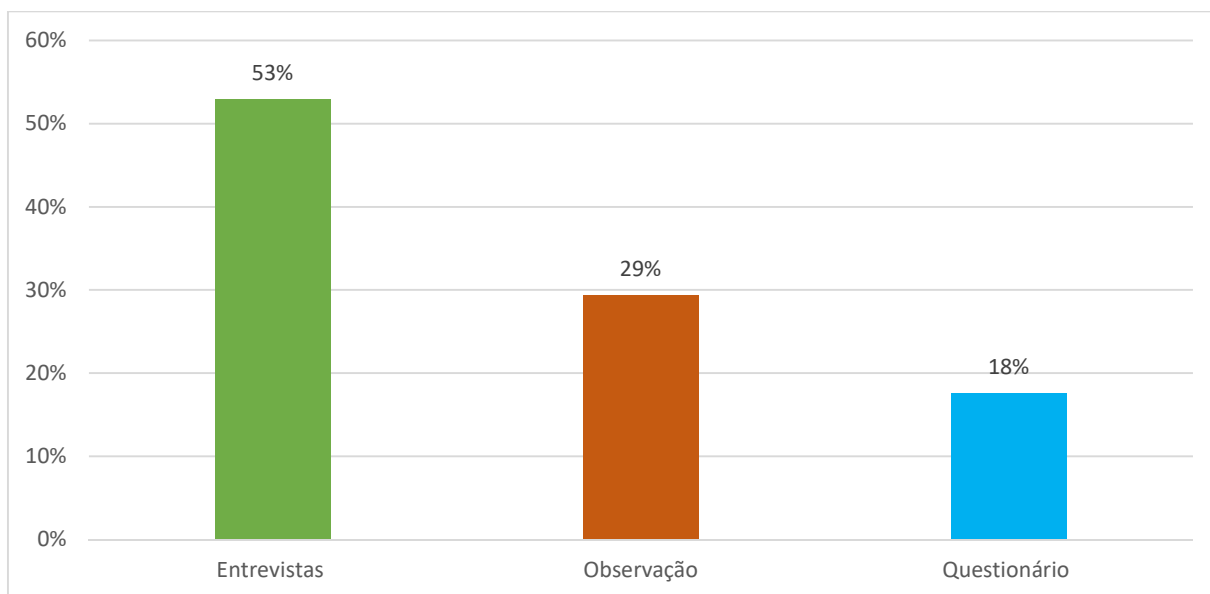
O próximo passo realizado, foi a análise de todos os arquivos para investigar o tipo de pesquisa realizada (bibliográfica; documental; empírica; ensaio; bibliográfica-empírica; e assim por diante). A análise minuciosa desse item, exigiu a leitura integral da maioria dos trabalhos analisados. Os resultados apresentados foram: 41% empírica, 31% ensaio, 19% documental, 6% bibliográfica; 3% bibliográfica-documental. Conforme podemos observar no gráfico 7, apresentado a seguir, existe um predomínio de pesquisas empíricas, seguido por tipo ensaio.

Gráfico 7 - Tipos de Pesquisa.

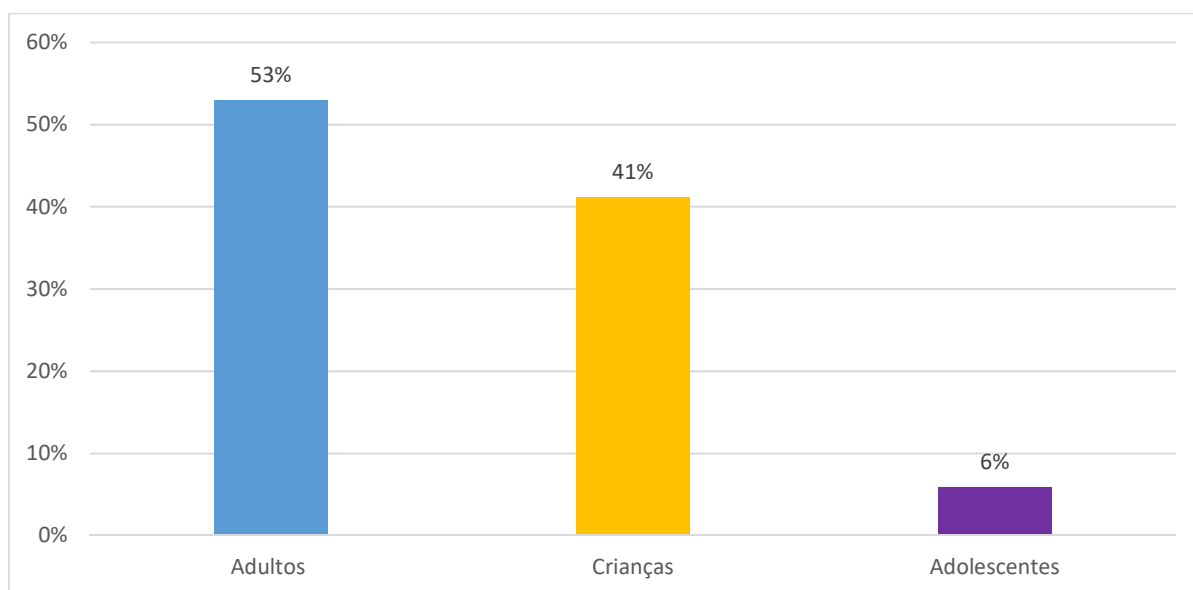


Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Nos casos que houveram pesquisas Empíricas, ou seja, que um ou mais pesquisadores foram a campo, realizou-se uma análise para saber quais foram os principais procedimentos adotados para a realização da pesquisa, conforme será apresentado no gráfico 8 e uma análise para investigar quem foram os envolvidos na produção do material empírico, que será apresentado no gráfico 9.

Gráfico 8 - Procedimentos adotados para produção do material empírico.

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

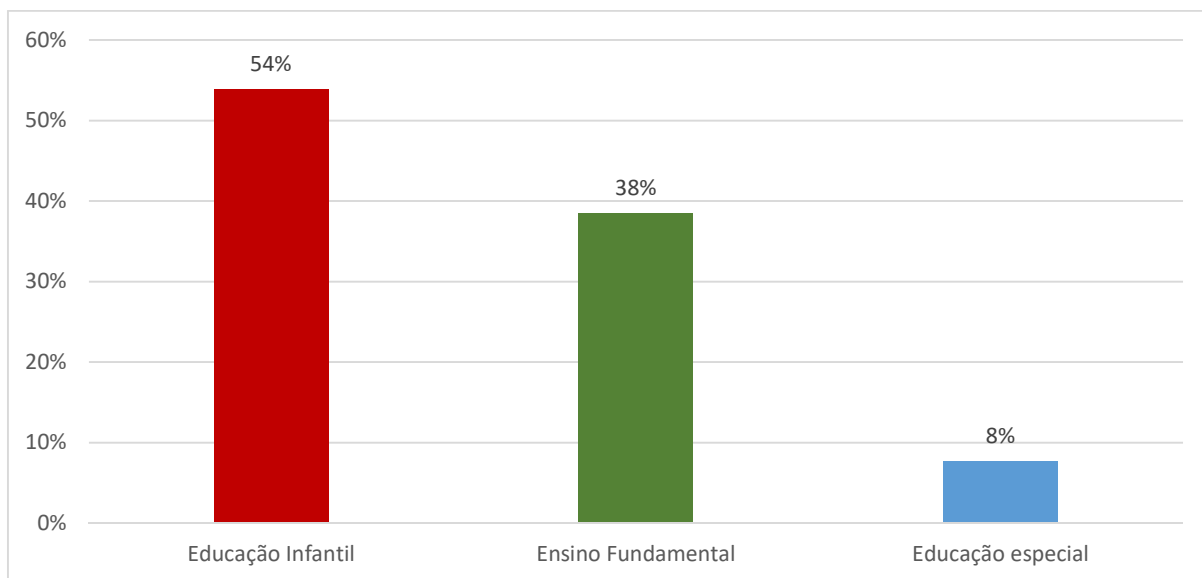
Gráfico 9 - Pessoas envolvidas na pesquisa de campo.

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

Os adultos apontados pelo gráfico 9, incluem professores, pais, pesquisadores e outros não especificados nas pesquisas. O próximo passo foi investigar a relação do trabalho com a escola, classificando por tipo de segmento: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação Especial. Conforme representa o gráfico 10 a seguir, 54% dos artigos que especificam o segmento, estão relacionados à Educação Infantil, que será nosso principal foco de estudo,

porém, 19 artigos não especificam o seguimento de ensino ou não estão diretamente ligados à escola, impossibilitando essa classificação.

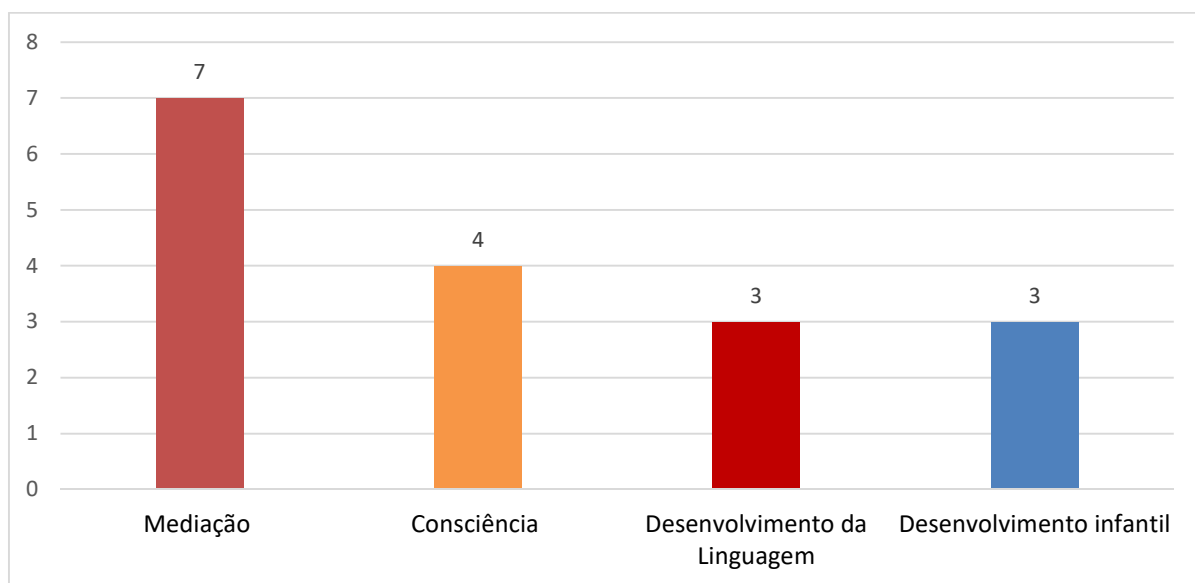
Gráfico 10 - Segmento de ensino.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Para facilitar a identificação dos artigos analisados, a pesquisadora criou uma classificação dos trabalhos por temática ou por principais conceitos abordados, os que mais se destacam, estão relacionadas no gráfico 11 a seguir.

Gráfico 11 - Temáticas principais.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Havia também um interesse especial em analisar quais as principais práticas pedagógicas que estão sendo levadas em consideração nas pesquisas. No entanto, de todos os artigos analisados somente uma minoria (16%), abordam algum tipo específico de prática pedagógica. Entre as práticas citadas estão: jogos de pares, brincadeiras e desenhos.