

UNIVERSIDADE ESTATUDAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

MARINÊS EUGÊNIA ALFREDO RODRIGUES

QUEM CONTA UM CONTO...
OS CONTOS DE FADAS E AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DE
UMA CRECHE DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP

Presidente Prudente
2010

UNIVERSIDADE ESTATUDAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

MARINÊS EUGÊNIA ALFREDO RODRIGUES

QUEM CONTA UM CONTO...
OS CONTOS DE FADAS E AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DE
UMA CRECHE DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora Prof^a Dr^a Célia Maria
Guimarães

Presidente Prudente
2010

R614q Rodrigues, Marines Eugênia Alfredo..
Quem conta um conto... Os contos de fadas e as narrativas das
crianças de uma creche de Presidente Prudente/SP / Marines
Eugênia Alfredo Rodrigues. - Presidente Prudente : [s.n], 2010
158 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Célia Maria Guimarães
Banca: Renata Junqueira de Souza, Áurea Maria Paes Leme
Goulart
Inclui bibliografia

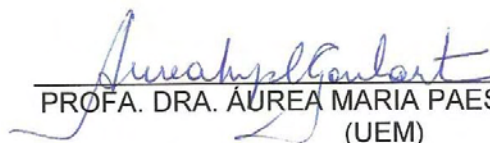
1. Contos de fadas. 2. Contação de história. 3. Narrativa Infantil.
4. Educação infantil. 5. Creche I. Autor. II. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370

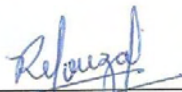
BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. CELIA MARIA GUMARÃES
(ORIENTADORA)



PROFA. DRA. ÁUREA MARIA PAES LEME GOULART
(UEM)



PROFA. DRA. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
(FCT)



MARINÉS EUGENIA ALFREDO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 30 DE SETEMBRO DE 2010.

RESULTADO: APROVADA

Àquele que tudo pode

“Deus provê,
Deus proverá.
Sua misericórdia não faltará.
Mãe da Divina Providência,
providenciai.”

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado, lindo e tão querido filho Guilherme Augusto, gerado e concebido nesta trajetória, dando-me alegria e garra para terminar esta Dissertação. Obrigada por você existir e permitir que eu seja chamada de Mãe. Te amo, muito!

Aos meus queridos e amados José Alfredo e Maria Tereza, meus pais, que me educaram e me ensinaram o sentido de ser família.

Ao meu porto seguro, o meu esposo Benedito Augusto da Silva Rodrigues, por me amar e permitir que eu o ame.

Aos meus irmãos, Andreia Cássia, João Marcelo e Lilian Marcela, pelo apoio e auxílio.

Aos meus lindos sobrinhos, Carlos Henrique Jurazeki Junior, João Pedro Jurazeki e Maria Isabella Alfredo Secchi, por emprestarem seus ouvidos e o tempo precioso da infância para embarcarem no mundo da Literatura Infantil.

Aos meus irmãos agregados, Carlos Henrique Jurazeki e Nelson Secchi, pelas brincadeiras que me aliviam.

À minha orientadora, Professora Doutora Célia Maria Guimarães, pelas ajudas, por me fazer refletir e pegar na minha mão, quando não sabia o que fazer.

À Professora Doutora Renata Junqueira de Souza, por me embarcar no mundo da literatura infantil.

Ao Professor Doutor Rony Farto Pereira pela correção desta dissertação.

A todos os professores do Departamento de Educação, pelos ensinamentos, palavras e auxílios.

Ao Dr. Wilson Jaccoud, que me acompanhou nesta trajetória, alertando-me sobre os cuidados necessários na minha gestação, e aos funcionários da Fert-Embryo.

Aos funcionários da biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, pela colaboração e pronto atendimento.

Aos amigos da Prefeitura Municipal de Pirapozinho, por entenderem e permitirem minhas ausências na atividade docente, em especial para aqueles da EMEI Marta Santos Pires (Itororó do Paranapanema) e EMEI Francisco Polegato.

Às amigas Olívia Maria dos Santos Parra, Andreia da Silva Carvalho Ribeiro, Daniela Cristina Corte, Fernanda Tessari Rondão Gutierrez, Larissa Trindade, Ana Carolina, Janaína e Nancy, pelas brincadeiras e momentos de estudos: algumas do tempo da Graduação e outras da Pós-Graduação.

A realização deste trabalho só foi possível devido à colaboração dessas pessoas. A todos vocês, o meu Muito Obrigada!

“Os livros que têm resistido ao tempo são os que possuem uma essência de verdade, capaz de satisfazer a inquietação humana por mais que os séculos passem.”

Cecília Meireles

RESUMO

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa 'Infância e Educação', do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, apresenta uma *pesquisa-intervenção* desenvolvida no ano de 2009, em um Centro de Convivência Infantil da UNESP, com um grupo de crianças de três a quatro anos de idade e teve como objetivos investigar se os contos de fadas contribuem para o uso dos elementos da narrativa pelas crianças de três a quatro anos de idade, e se o trabalho intencional com tais instrumentos favorece a construção das narrativas infantis. Essa pesquisa originou-se da inquietação perante a tendência de os contos de Fadas que, por não serem vistos como prática que pode auxiliar no processo de construção de narrativas infantis, não serem trabalhados intencionalmente, não serem privilegiados tempo e espaço para a narrativa oral das crianças. Para realização da pesquisa foram necessários dois momentos: o primeiro chamado de "Fase da observação", realizado com a premissa de conhecer o grupo analisado e assim ser aceito por ele, visando a observação dos momentos interativos como suporte para a segunda Fase, a da intervenção, que contou com sete encontros, sempre iniciados com a contação de história, envolvendo uma conversa preliminar sobre os autores, seguido da hora da conversa: momento de discussão sobre o conto através de leitura literal, semântica e pragmática da história, desencadeando atividades que envolvessem os elementos da narrativa, findando na produção, de caráter coletivo e individual. A análise dos dados a luz da Teoria de Bremond (1971) e de Nelly Coelho (1993) encontrou estruturas que contemplavam alguns elementos da narrativa, como lugar, tempo e as ações dos personagens, que nos permite afirmar sobre a importância dos contos de fadas na formação inicial do leitor, devido sua estrutura textual ideal e pela capacidade de identificação dos personagens pelas crianças, favorecendo a construção do seu "eu", além de proporcionar uma significativa melhora nas narrativas pessoais.

Palavras-chave: Contos de Fadas; contação de histórias; narrativa infantil, educação infantil, creche

ABSTRACT

This research, related to the “Childhood and Education” investigation group, was developed in the Post-Graduation Program in Education of Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. It describes an *interventional-research* which was performed in 2009 and involved a group of three/four-year-old children enrolled in the university Day Care. The investigation aimed to reinforce, among other important proposals, the role of children education pedagogical job in enhancing children’s oral narrative. Its starting point was the perception that fairy tales are neither intentionally used nor conceived as a tool in order to help children in their narrative construction process. Two steps were needed to develop the research: the first one, the observation stage, had the purpose of making the researcher familiar to the group as well as being accepted by them so the interactive moments could be observed as a support to the intervention itself. This second stage included seven meetings that always started with story telling, preceded by some explanation about the authors, and followed by the conversation time: a discussion concerning the tale by means of its literal, semantic and pragmatic reading, after which some activities involving narrative elements were proposed, to finish with children’s group and individual narrative productions. Based on Bremond’s (1971) and Nelly Coelho’s (1993) theory, data analysis have shown oral stories that present some of the narrative elements as: place, time, and characters’ actions. As a result, it is possible to state the importance of fairy tales in bringing up the future reader, due not only to their ideal textual structure but also to the possibility they offer for children to identify themselves with the story characters, what is positive both to “self” construction and to significant personal narrative enhancement.

Key-words: fairy tales, story telling, children narrative, children education, crèche.

LISTA DE FIGURAS

Figura1–Escola tradicional	39
Figura 2: Prédio do CCI	53
Figura 3: “C” lendo livro	63
Figura 4: Assinatura do consentimento pelas crianças	68
Figura 5: Criança lendo livro	70
Figura 6: Livro Chapeuzinho Vermelho	72
Figura 7: Livro O Patinho Feio	72
Figura 8: Livro Branca de Neve	73
Figura 9: Primeira atividade com o conto de fada <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	77
Figura 10: Ilustração da narrativa coletiva	82
Figura 11: Narrativa individual	83
Figura 12: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Alice - primeira página	87
Figura 13: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Alice - segunda página	88
Figura 14: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Alice - terceira página	89
Figura 15: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Alice - quarta página	89
Figura 16: Narrativa Individual “O Patinho Feio” de Alice - primeira página	91
Figura 17: Narrativa Individual “Branca de Neve” de Alice - quarta página	93
Figura 18: Narrativa Individual “O Patinho Feio” de Laura - segunda página	96
Figura 19: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Laura - quarta página	97
Figura 20: Narrativa Individual “O Patinho Feio” de Laura - primeira página	98
Figura 21: Narrativa Individual “O Patinho Feio” de Laura - quarta página	99
Figura 22: Narrativa Individual “Branca de Neve ” de Laura - terceira página	101
Figura 23: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Guilherme - primeira página	104

Figura 24: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Guilherme	-	105
segunda página		
Figura 25: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Guilherme	-	106
quarta página		
Figura 26 : Narrativa Individual “O Patinho Feio” de Guilherme	-	107
segunda página		
Figura 27: Narrativa Individual “O Patinho Feio” de Guilherme	-	108
terceira página		
Figura 28: Narrativa Individual “Branca de Neve” de Guilherme	-	110
quarta página		
Figura 29: Narrativa coletiva “Chapeuzinho Vermelho”	-	114
primeira página		
Figura 30: Narrativa coletiva “Chapeuzinho Vermelho”	-	115
segunda página		
Figura 31: Narrativa Coletiva “Chapeuzinho Vermelho”	-	116
quinta página		
Figura 32: Narrativa Coletiva “Chapeuzinho Vermelho”	-	117
sexta página		
Figura 33: Narrativa Coletiva “Chapeuzinho Vermelho”	-	117
sétima página		
Figura 34: Narrativa Coletiva “O Patinho Feio”	-	120
primeira página		
Figura 35: Narrativa Coletiva “Branca de Neve”	-	122
primeira página		
Figura 36: Narrativa Coletiva “Branca de Neve”	-	123
sétima página		
Figura 37: Narrativa Coletiva “Branca de Neve”	-	124
quinta página		

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Divisão crianças por cantos de atividades	62
Tabela 2: Divisão crianças por brinquedos do parque	64
Tabela 3: Divisão das crianças participantes da pesquisa	64
Tabela 4: Sinopses dos contos de fadas: Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio e Branca de Neve.	72
Tabela 5: Cartaz dos personagens do conto de fada Chapeuzinho Vermelho.	79
Tabela 6: Cartaz dos elementos tempo e espaço do conto de fada O Patinho Feio.	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	03
CAPÍTULO 1 -Era uma vez... Um pouco da história das histórias	09
1.1 – Um pouco de Literatura Infantil	012
1.2 - O mundo encantado dos contos de fadas	18
1.3- Era uma vez... A história dos contos de fadas	23
1.4 - Estrutura narrativa de Claude Bremond	30
CAPÍTULO 2 - Educação Infantil - o tempo e o espaço necessários à formação integral da criança pequena	34
2.1 - Num lugar muito distante... O espaço na Educação Infantil	38
2.2 - Os dias foram passando... A importância da organização do tempo na Educação Infantil	42
CAPÍTULO 3 - O trabalho empírico-analítico	46
3.1- Instrumentos e procedimentos utilizados na obtenção dos dados	48
3.1.1- A observação e o registro	49
3.1.2 - Gravando a voz da criança - o gravador	50
3.1.3 - Olhando o passarinho – a fotografia	51
3.2- As duas fases da pesquisa: a observação e a contação de história	51

3.2.1 - Fase do conhecimento – interação pesquisadora, crianças	contexto e	52
3.2.2 - Histórico da Instituição		52
3.2.3 - O cotidiano do Centro de Convivência Infantil		56
3.2.4 - Dados das observações		59
3.3 - A contação de histórias do gênero contos de fadas		65
3.3.1 - Preparando as histórias		74
3.3.2 - A hora da conversa		75
3.3.3 - A hora da atividade		75
3.3.3.1 Atividades desenvolvidas com o conto de fada Chapeuzinho Vermelho		76
3.3.3.2- Atividades desenvolvidas com o conto de fada O Patinho Feio		80
3.3.3.3 - Atividades desenvolvidas com o conto de fada Branca		82
3.4 - Análise das narrativas das crianças		84
3.4.1- As narrativas individuais de Alice		85
3.4.1.1 - A narrativa individual de Alice para o conto de fada Chapeuzinho Vermelho		86
3.4.1.2- A narrativa individual de Alice para o conto de fada Patinho Feio		90
3.4.1.3 - A narrativa individual de Alice para o conto de fada Branca de Neve		91
3.4.2 - As narrativas individuais de Laura		94

3.4.2.1- A narrativa individual de Laura para o conto de fada Chapeuzinho Vermelho	94
3.4.2.2- A narrativa individual de Laura para o conto de fada Patinho Feio	98
3.4.2.3- A narrativa individual de Laura 4 anos para o conto de fada Branca de Neve	100
3.4.3 - As narrativas individuais de Guilherme	103
3.4.3.1- A narrativa individual de Guilherme para o conto de fada Chapeuzinho Vermelho	103
3.4.3.2- A narrativa individual de Guilherme para o conto de fada O Patinho Feio	106
3.4.3.3- A narrativa individual de Guilherme para o conto de fada Branca de Neve	108
3.5 Análise das narrativas coletivas das crianças	111
3.5.1- Análise da narrativa coletiva para o conto Chapeuzinho Vermelho	112
3.5.2- Análise da narrativa coletiva para o conto O Patinho Feio	118
3.5.3 Análise da narrativa coletiva para o conto Branca de Neve	120
3.6 - Análise das narrativas das crianças de três a quatro anos de idade	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
Referencia	136

INTRODUÇÃO

O que vale na vida não é o ponto de
partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando,
no fim terás o
que colher.

Cora Coralina

Durante a minha Graduação em Pedagogia (2002 – 2005), participei do projeto “Sala de Leitura: formando pequenos leitores”, no período entre 2003 e 2004. O primeiro ano, foi destinado ao atendimento de crianças dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, enquanto, em 2004, direcionou-se às crianças com faixa etária dos 11 meses aos 5 anos de idade, do Centro de Convivência Infantil da UNESP, no qual lhes proporcionávamos um contato com a leitura estética e o prazer em ouvir história. Depois de formada e já em serviço, atuei e atuo como professora da Educação Infantil, tendo trabalhado dois anos como professora do Maternal II e três anos como professora de Pré-I, no município de Pirapozinho. Das experiências realizadas do meu trabalho, percebi que as crianças gostam de ouvir histórias e, através das técnicas e dos recursos, como fantoches, e da utilização de bons livros, a capacidade de contar histórias e fatos ia sendo aprimorada por elas. Porém, percebi e percebo que a literatura infantil e os bons livros, ou aqueles que possuem boas narrativas, que abordam o gênero Contos de Fadas, não são usados como prática formadora na Educação Infantil; estes, quando utilizados, tendem a ser adotados como recurso para o preenchimento de tempo, como gratificações ou, no início da aula, como um incremento para a roda, sem nenhuma discussão que pudesse auxiliar a identificação das crianças com as situações relatadas na história e a construção da narrativa. Outro problema observado foi que, essas crianças, ao chegarem no Ensino Fundamental, enfrentavam uma preocupação dos professores na atividade de produção de textos, buscando ali narrativas que contivessem o início, o meio e o fim, elementos tão presentes nas histórias infantis e principalmente nos contos de fadas, e eles não foram trabalhados intencionalmente na Educação Infantil.

Desse modo, na minha atuação profissional e na minha vivência como estagiária da Sala de Leitura, aguicei o meu olhar para a seguinte problemática: os Contos de Fadas não são trabalhados intencionalmente na Educação Infantil, não sendo vistos como prática que poderá auxiliar na construção das narrativas infantis pela criança. Partindo, então, desse problema, pretendo contribuir para solucioná-lo, discutindo-o no contexto da pesquisa que desenvolvi e que aqui é relatada.

Inicialmente, duas perguntas complementares nortearam o trabalho: “O trabalho com os Contos de Fadas favorece a construção das narrativas infantis de três a quatro anos de idade?” e “Como os elementos das narrativas presentes nos Contos de Fadas podem favorecer a construção das narrativas infantis pelas crianças de três a quatro anos de idade?”. Durante a realização da pesquisa, no ano de 2009, no período de março a junho, numa creche do município de Presidente Prudente/ SP, as metas foram investigar se os Contos de Fadas contribuem para o uso dos elementos da narrativa pelas crianças de três a quatro anos de idade e analisar quais os procedimentos que, intencionalmente, são capazes de favorecer a construção das narrativas infantis pelas crianças. Assim procedendo, a pesquisa ganhou o formato do tipo intervenção.

Nos últimos anos, reflexões sobre a infância tiveram maior força, devido ao novo paradigma para essa fase da vida, o qual entende e reconhece a criança como um cidadão de direitos, inteligente, criativo e coconstrutor de seu conhecimento, cultura e identidade, devendo assim ser respeitado e ouvido na sociedade. No Brasil, em virtude das mobilizações populares que reivindicavam melhorias na qualidade do atendimento da Educação Infantil, vários avanços legais foram conquistados, tais como: a Constituição Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 – e o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, de 1990, que foram grandes marcos na Educação Infantil brasileira. Além disso, é preciso apontar documentos pedagógicos específicos para a Educação Infantil, como os *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (1998) – (caráter sugestivo) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1998/2009) (caráter mandatório). Temos também outros ganhos da infância, como a Convenção dos Direitos das Crianças da UNICEF (1989), que vem na mesma defesa do ser criança e de suas peculiaridades. Contudo, ao observarmos o cotidiano da Educação Infantil, vemos que ainda existe um grande distanciamento entre as leis, os discursos e as práticas pedagógicas dos professores. Esse afastamento é, na maioria das vezes, provocado por desinteresses políticos, desconhecimento e resistência por parte dos profissionais envolvidos na área.

Segundo Rocha (2001), uma das dificuldades encontradas na Educação

Infantil é devida ao nosso modelo de educação, influenciado por Froebel e Montessori, que visavam à homogeneização do ensino. Para a autora, ainda, quando foi suscitada uma pedagogia que objetivava o atendimento de crianças pequenas, as mesmas técnicas empregadas com crianças maiores foram mantidas, objetivando a padronização e o enquadramento social, o que dificultou e dificulta o tratamento e o conhecimento sobre as particularidades e especificidades do sujeito criança.

As pesquisadoras portuguesas Oliveira-Formosinho e Azevedo (2008) procuram dimensionar o ser criança e propõe um direcionamento e um novo olhar para a faixa etária da Educação Infantil. Nesse sentido, desenvolve uma discussão à luz da pedagogia das interações, que, segundo essas autoras, pode ser definida como uma pedagogia centrada “[...] nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais.” (p.18).

Assim, a pedagogia das interações busca a valorização do ser criança e das diversas linguagens. A esse respeito, é importante frisar que valorizo todas as linguagens infantis, porém, neste trabalho, pretendo focalizar a linguagem oral da criança e a sua capacidade de comunicar e narrar.

A comunicação é uma função social e tem sua origem na interação da criança com o meio, com as pessoas e com os objetos, a partir da organização das experiências, da construção dos conhecimentos, da elaboração dos conteúdos e das atividades mentais com que as crianças se comunicam. De acordo com Zorzi (1997), há vários fatores que auxiliam as crianças no desenvolvimento de sua comunicação, como a intenção de se comunicar, o conteúdo a ser abordado, a forma com que se fala, o meio de comunicação que será utilizado para propagar a fala, assim como o receptor, a situação ou o contexto que interagem e, por fim, a capacidade cognitiva para que o mundo possa compreendê-las e para que possam atuar sobre esse mundo. Assim, a linguagem evolui desde o nascimento, iniciando por choros, que, diferenciados por entonações, permitem aos cuidadores entenderem se são de dor ou de fome, passando para os balbucios, o tagarelar, as holofrases,¹ até o domínio

¹ Holofrase é a utilização de uma palavra correspondente a uma frase.

das palavras e do vocabulário da sua língua materna, e assim as pessoas narram episódios ocorridos ou imaginados. Desse modo, se a capacidade linguística das crianças vai se aprimorando ao longo de seu desenvolvimento, de sua inserção e interação com o mundo, e o gênero contos de fadas possui uma estrutura privilegiada e ideal de texto narrativo (situação inicial, problema, solução ou não do problema), esta pesquisa se propõe responder a duas perguntas norteadoras: A intencionalidade do trabalho com os contos de fadas favorece a construção das narrativas de crianças de três a quatro anos de idade? e como os contos de fadas propiciam o uso dos elementos da narrativa a essas crianças? Em vista disso, a presente pesquisa se desenvolveu com o foco na capacidade de narrar dessas crianças.

A dissertação se organiza da seguinte forma: o capítulo 1 resgata um pouco da história da literatura infantil e os elementos da narrativa, com base em Coelho (1993) e Bremond (1972). Esse autor mostra a importância das narrativas infantis, as quais, engendradas pelas funções aplicadas às ações e aos acontecimentos, podem ser desdobradas em possibilidades diversas, conforme a vontade do narrador. Assim, as narrativas são tecidas por combinações que partem de um acontecimento inicial, que são alternadas por momentos de degradação e de melhoramento.

O capítulo 2 traz uma discussão sobre o ser criança e sobre os dois pilares da Educação Infantil - o espaço e o tempo, considerados auxiliares na maneira de compreendermos as diversas formas de interação das crianças com o mundo.

Posteriormente, no capítulo 3 encontra-se o caminho teórico-metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, o trabalho da pesquisa de campo, por meio do relato das observações das crianças, que apontaram para uma prática de intervenção, revelando a importância do uso da literatura infantil, do emprego dos contos de fadas.

Ainda no capítulo 3, o leitor encontrará o relato e a análise das narrativas individuais e coletivas obtidas numa creche do Município de Presidente Prudente, com crianças de três a quatro anos de idade, no ano de 2009, durante os meses de março a junho, baseadas nas histórias de *Chapeuzinho Vermelho*, *O Patinho Feio* e *Branca de Neve*.

Por fim, conforme os objetivos estabelecidos no início das atividades, apresento as considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa e a análise do trabalho realizado com as crianças participantes.

Assim, espero que a pesquisa ofereça elementos valiosos aos professores da Educação Infantil que desejam auxiliar as crianças na construção das próprias narrativas a partir de obras literárias, em especial os contos de fadas, devido à sua estrutura textual ideal. Que os resultados deste estudo possam inspirar os professores a respeito da importância da interação entre crianças e livros, crianças e crianças, para que elas possam compreender o discurso textual e desenvolvam o discurso narrativo na sua experiência em tempos de creche e pré-escola.

CAPÍTULO 1

Era uma vez... Um pouco da história das histórias

Todas as nossas palavras serão inúteis se não brotarem do fundo do coração. As palavras que não dão luz aumentam a escuridão.

Madre Teresa de Calcutá

Este capítulo está ancorado na área da literatura, passando brevemente pela importância da leitura das obras de artes literárias, adentrando o universo da literatura infantil, para apontar sua relevância na formação do indivíduo, além de apresentar o gênero contos de fadas, justificando assim sua escolha, devido à sua estrutura e identificação das crianças, como obras que desencadearam as produções das narrativas analisadas.

Ao pensarmos em literatura, automaticamente nos vem à mente leitura de livros. Por isso, antes de nos enveredarmos pelo campo da literatura, faz-se necessário, mesmo que brevemente, nos remetermos à ação de ler.

Segundo Resende (1993), a origem do verbo *ler* tem um dos significados repousados no verbo *colher*, no sentido de “colheita”, em que o sujeito mergulhado no plantio da leitura ou releitura pode apanhar momentos rápidos ou com longos tempos, dependendo da sua subjetividade e interesse pelo ato.

A leitura, no entanto, é realizada em todas as nossas ações, sendo mais que decifração de códigos linguísticos obtidos a partir da visualização de signos, expandindo para as entrelinhas das obras de artes e para a leitura de mundo. Assim entende Geraldi (2001, p. 91): “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos [...]”

Um ambiente tido como privilegiado para a formação do leitor é o escolar, mas, para que essa formação ocorra, torna-se necessário que os alunos conheçam livros de caráter estético, com textos significativos, que lhes permita vivenciar as histórias, despertando assim o gosto pela leitura. Mas o que são livros de caráter estético? Que livros possuem textos que nos permitem vivenciar histórias?

Podemos dizer que, na literatura, encontramos a resposta a essas duas perguntas, já que ela possibilita viajar pela arte das palavras, pois, quando lemos um livro, adentramos em um mundo com elementos próprios do ser humano, repleto de tristezas, alegrias, sentimentos ocultos etc., que nos permitem relacionar com a nossa própria vida, promovendo um vivenciar das histórias.

A estética da literatura está na sua própria essência, já que ela pode ser definida como a arte de criar e recriar textos. No *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 1993), está: “LITERATURA (Do lat. *LITTERATURA*) S.F 1. arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso”. Firmando o pensamento do filósofo grego Aristóteles, que define a arte literária como imitação, “é a arte que imita pela palavra”. Em tempos remotos, nessa mesma linha, Vítor Manuel de Aguiar e Silva, citado por Lajolo (1987), referencia como uma atividade artística “[...] que, sob multiformes modulações, tem exprimido e continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem” (p.7).

Eco (2005, p.41) afirma que “[...] qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva [...]”, ou seja, os textos literários deixam propositalmente lacunas para inferência do leitor, “[...] mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor”. Assim sendo, a literatura possui lacunas que permitem ao leitor, por meio da sua interpretação, preenchê-las com situações de sua própria vida ou na intertextualidade com leituras que precederam a atual, estabelecendo a interação texto-leitor.

Segundo Iser (1979), o verdadeiro texto literário é aquele que deixa “vazios” que são preenchidos no entrelaçar da leitura singularizada de cada indivíduo, dependendo do lugar e tempo em que vive. Assim, a obra literária é objeto social. “Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (LAJOLO. 1982, p. 16).

Essa é uma das razões da importância do contato entre as crianças pequenas e a literatura porque, diferentemente dos textos didáticos, possuidores de uma função utilitarista, o texto literário pode ser assim caracterizado:

Não tem uma resposta, não tem um significado que possa ser considerado correto. Ele é uma pergunta que admite várias respostas, dependendo da maturidade do leitor. Ele é um campo de possibilidades que desafia a inteligência de cada leitor individualmente. (TUFANO, 2002, p.41).

Essa polissemia provoca no leitor reações diversas, do emocional ao intelectual. “Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo, o texto literário também oferece vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2004. p 12).

Assim, a literatura permeia os dois mundos, o real e o simbólico, possibilitando um diálogo com nossa subjetividade, apontando por vezes caminhos para a resolução dos conflitos através da sensibilidade depositada nas palavras. Um modo de fazer isso é o que sugere Amarilha (2004, p. 56):

[...] mesmo sem tarefa, sem nota, sem prova, a literatura educa e que, portanto, é importante pedagogicamente [...] deixo, então, este convite para que brinquem com as palavras, brinquem de contar histórias, de ler histórias. Brinquem com a literatura e sejam felizes.

O simbolismo presente nesses materiais invadem a imaginação das crianças, trabalhando suas emoções e seus sentimentos de forma prazerosa e significativa, através da identificação com os personagens, do vivenciar das experiências emanadas pela história, da identificação com alguns personagens, permitindo um projetar sobre a trama e seus anseios. Por isso, é necessário o contato das crianças com obras literárias, pois, a literatura, desdobrando-se em várias áreas, de acordo com a faixa etária do público alvo, oferece a literatura infantil, nunca como algo menor, mais principalmente como arcabouço de histórias com um linguajar próximo das crianças.

1.1 – Um pouco de Literatura Infantil

Atualmente, a literatura infantil abrange todos os caminhos da atividade humana, priorizando, nos textos, a aventura, o cotidiano, a família, a escola, o esporte, as brincadeiras, valorizando todos os atos significativos da vida

cultural das sociedades; assim, ela alcança a evolução, promovida pelo novo entendimento sobre o ser criança².

Os aspectos temáticos literários são valiosos, sendo comum o contraste entre o amor e o ódio, o bem e o mal, a tristeza e a alegria, o poder e a pobreza etc., que vêm à tona e possibilitam o trabalho com as emoções das crianças, sendo esta uma das razões pelo aparente gosto dos pequenos pelo escutar histórias literárias. Outro ponto é a incorporação do texto literário com suas subjetividades, que lhes permitem uma autoidentificação, favorecendo a aceitação de situações agradáveis para resolverem seus conflitos. A história infantil torna-se, no entanto, o alimento da imaginação, que desperta o pensamento e amplia na criança sua compreensão de mundo. Por intermédio do narrador/autor, a obra literária anuncia determinado acontecimento, que pode ser manifesto pela fantasia, e um saber do mundo que o leitor interpretará, tornando-se um veículo do patrimônio cultural da humanidade e sendo caracterizada, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido, segundo Cadermatori (1991).

Coelho (1993, p.24) resume essa arte com a seguinte afirmação: “A literatura infantil é antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua posse realização [...]” Geralmente, as pessoas gostam de ouvir ou ler histórias que lhes permitam “viajar” na imaginação. No caso de crianças pequenas, sujeitos desta pesquisa, o ouvir causa inquietações.

Através da história, a dimensão simbólica da linguagem é experimentada, assim como sua conjunção com o imaginário e com o real. O acompanhamento de ações imaginárias, relatadas mediante o simbolismo da linguagem, além do divertimento, permite uma reordenação afetiva e intelectual das vivências, respondendo às necessidades infantis. Isso não se restringe ao fato da história provocar reações afetivas individuais, o espectro é mais amplo, a narrativa ficcional possibilita uma generalização das tendências afetivas através da simbolização. (CADEMARTORI, 1991, p. 73).

² Educação Infantil - o tempo e o espaço necessários à formação integral da criança pequena: esse assunto será mais aprofundado no capítulo 2 desta Dissertação.

Desse modo, momentos destinados a essa arte devem ser viabilizados na Educação Infantil, assim como espaço para disposição dos materiais, permitindo o livre acesso e o manuseio. Nesse sentido, destaco a importância da hora do conto, que possui espaço reservado à leitura, ao diálogo e às atividades lúdico-artísticas, que podem possibilitar a discussão da história e a sua identificação com as crianças. Alguns recursos podem ser utilizados para tornar a história mais prazerosa, o narrador/professor pode utilizar-se de algumas técnicas literárias como estratégias para apreensão dos ouvintes, sendo necessário que ele tenha um bom domínio delas para que os objetivos sejam alcançados.

A literatura infantil é uma comunicação histórica entre um narrador/escritor e um receptor/leitor, de sorte que o livro infantil é a mensagem a ser comunicada, tornando o ato de ler/ouvir histórias complementar ao fenômeno literário, o qual é transformado em aprendizagem pelo próprio leitor. Porém, devemos estar atentos aos interesses de leituras das crianças, uma vez que, conforme Coelho (1993), há uma distinção bastante relevante a respeito dos interesses por determinados enredos narrativos, destacando-se aqueles que mais lhes atraem. Na perspectiva de Coelho (1993), há alguns princípios orientadores que podem ser úteis nessa escolha, de acordo com a categoria do leitor:

O pré-leitor, inicialmente, categoria que abrange duas fases: primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos), nesse estágio, a criança começa a reconhecer a realidade ao seu redor; em tal fase, o essencial é a atuação do adulto ao nomear gravuras e ler histórias.

A segunda infância (a partir de 2/3 anos): início da fase egocêntrica e dos interesses *ludo-práticos*. Os livros adequados a essa fase devem propor vivências do cotidiano familiar da criança, porém precisam apresentar algumas características estilísticas, tais como: predomínio da imagem, pouco texto, as imagens devem sugerir uma situação, os desenhos devem ser coloridos, que prevaleça a graça e o humor e que se tenha repetição.

O leitor iniciante (6/7 anos) que, para Coelho (1993), é a fase da aprendizagem da leitura, na qual a criança já reconhece, com facilidade, os signos do alfabeto. É o início do processo de socialização e de racionalização da realidade; nele, o adulto é o “agente estimulador”. As características

essenciais dos livros para essa fase são: quantidade de imagem que predomine sobre a de texto; a narrativa deve desenvolver uma situação simples, linear, com princípio, meio e fim; deve prevalecer o humor; as personagens podem ser humanas ou simbólicas; o texto deve conter palavras de sílabas simples, em frases curtas, e os argumentos devem estimular a imaginação.

O leitor em processo (8/9 anos). Nessa fase, a criança já pressupõe o domínio da leitura. A presença do adulto ainda é importante para a motivação. As peculiaridades dessa etapa são: a presença das imagens em diálogo com o texto; textos escritos em frases simples; a narrativa deve girar em torno de uma situação central; a efabulação³ deve obedecer ao esquema linear; ainda deve predominar o humor e a graça.

O leitor fluente (10/11 anos). A criança já consegue ler e já deve compreender o mundo expresso no livro. A partir dessa fase, desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo e a consequente capacidade de abstração. São peculiaridades da fase: as imagens já não são indispensáveis; as personagens preferidas são os “heróis” ou “heroínas”; os gêneros narrativos mais interessantes são os contos (não os de fadas), as crônicas ou as novelas.

Leitor crítico (12/13 anos): fase do domínio total da leitura, da linguagem escrita e da capacidade de reflexão, fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Nesse caso, Coelho (1993, p.34) ressalta: “O convívio do leitor crítico com o texto literário deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura”.

A formação do leitor crítico, que lhe possibilitará a capacidade de produção de sentido, a compreensão e a discussão; deve contribuir para a formação do indivíduo como cidadão. Temos de ter em mente que essa é uma das tarefas principais da escola, enquanto formadora, e dela fazem parte professores, diretores, coordenadores, funcionários, pais, alunos, sistema educacional, comunidade em geral etc.

É a partir daí que se pode falar de leitor crítico. [...] Todavia, se o livro fornece condições para essa compreensão [...], ele

³ Para Coelho (1991), efabulação é o recurso básico na estruturação de qualquer narrativa, pois dele dependem o desenvolvimento e o ritmo da ação.

também proporciona a seu destinatário um lastro com base no qual se funda uma concepção autônoma e, portanto, crítica da vida exterior. (ZILBERMAN, 1987, p. 29).

A importância do contato da criança com a literatura infantil é evidente, pois cada leitor, em sua subjetividade, atribui significados à obra:

Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros. (LAJOLO, 1993, p. 107).

Por conseguinte, o contato com a literatura deve ser priorizado, desde a mais tenra infância, e promovido pelos pais, avós, profissionais de creche etc., que podem proporcionar ao sujeito criança seu ingresso no mundo maravilhoso do “Era uma vez...” Além disso, o favorecimento dessa inserção implica algumas ações dos adultos, como, após a contação de história, eles poderem utilizar perguntas orais, partindo dos três níveis de compreensão de texto: gramatical, semântico e pragmático, defendido por Evaristo (2002). No primeiro nível, a preocupação centra-se na decifração de sinais e sentidos explícitos do próprio texto. No segundo, o semântico, a intenção é estabelecer relações, fazer inferências aos significados explícitos nos textos. Já o terceiro e último nível, requer uma maior compreensão dos sentidos implícitos, ou seja, da ideologia emanada pelo texto, subsidiando a criança pequena para a leitura, através de uma relação dialógica entre texto-leitor.

Vale lembrar que a origem do verbo *ler* tem um dos significados repousado no verbo *colher*, no sentido de *colheita*, em que o sujeito mergulhado nesse plantio (a leitura ou releitura) pode apanhar momentos rápidos ou longos tempos, dependendo da sua subjetividade e interesse pelo ato. Souza e Santos (2004, p. 82) argumentam que a literatura infantil proporciona ao pequeno leitor, além do prazer, a autonomia, que faz com que ele busque na diversidade de suas opções de leitura as habilidades para

produzir leituras diversas, que contribuem para a produção de conhecimento e para a formação de um leitor crítico.

Considerando-se as obras clássicas, aquelas que ultrapassam as fronteiras do tempo, do espaço e da idade, uma riqueza para quem as leu, se reconhece que, através de sua leitura, temos a porta de entrada para a reflexão sobre os aspectos importantes do comportamento humano e da vida em sociedade, pois, como observa, Calvino, “[...] um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (1993. p.11).

Portanto, mais que uma simples exigência escolar, a leitura dos clássicos, adulto, infanto-juvenil e infantil, deve ser viabilizada aos estudantes como algo fantástico, que os fascinará. Assim, é importante que as crianças tenham contato com eles desde muito cedo, pois futuramente serão o suporte para sua bagagem cultural.

Por clássicos infantis universais temos em grande escala os contos de fadas e os contos maravilhosos. Segundo Coelho (1991; 2003), mesmo sendo pertencentes à narrativa maravilhosa, estes possuem natureza distinta, tanto na origem como na essência.

Os contos são obras de origem celta e surgiram como poemas que revelam amores eternos, fatais e estranhos – sendo idealistas e preocupados com valores eternos do ser humano (o espírito). Eles podem aparecer com ou sem a presença das fadas, num cenário de magia férrea (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e têm como eixo gerador uma *problemática existencial*.

A efabulação básica dos contos de fadas se centra na superação das situações-problema e no alcance da realização ideal, que é o amor da pessoa amada ou do próprio “eu”, como no Patinho Feio de Andersen.

Já os contos maravilhosos são de origem oriental e se apresentam como narrativas desenvolvidas no

[...] cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes etc.) e têm como eixo gerador uma *problemática social* (ou ligada à vida prática, concreta). Ou melhor, trata-se sempre do desejo de auto-realização de herói (ou anti-herói) no âmbito

socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material etc. (COELHO, 1991, p. 14).

A efabulação básica desse tipo de conto se centra na superação dos obstáculos, para obtenção do poder. Assim, contos de fadas são de natureza espiritual/ética/existencial, como *A bela adormecida*, *Cinderela*, *A gata borralheira*, *João e Maria* etc., que visam à realização interior do ser humano. Por sua vez, contos maravilhosos são de natureza *material/social/sensorial*. Ex.: *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*, *O gato de Botas* etc., que buscam riqueza, satisfação corporal e poder.

Atentando o olhar para os contos de fadas, exploraremos a origem e a importância desse gênero infantil, no subitem a seguir, suporte das obras utilizadas na pesquisa, que possibilitam um viajar pela história, além de proporcionar o contato das crianças com textos que contemplam os elementos das narrativas de maneira rica e prazerosa.

1.2 - O mundo encantado dos contos de fadas

Dentre os vários gêneros que compõem o arsenal literário – novela, poesia, romance, clássicos etc. – elejo o conto para analisar a construção das narrativas pelas crianças neste trabalho, devido à sua estrutura linear e a presença dos elementos da narrativa (espaço, tempo, personagem etc.).

Os contos têm sua origem nas transmissões orais. Se esforçarmos nossa imaginação, é possível embarcar por vários lugares e tempos, de modo a visualizar caçadores, pescadores, burgueses, camponeses e reis, ao redor de contadores, sentados à beira da fogueira ou da lareira, ou em reuniões da corte, dependendo da classe social à qual pertencem, escutando histórias, acontecimentos ou “causos” inventados, repletos de peripécias para alegrar alguns e/ou impressionar outros.

Segundo Coelho (1991) as fontes das narrativas populares são apontadas por estudiosos para o mundo oriental, em séculos antes de Cristo, sendo a primeira coletânea descoberta datada do século VI, na Índia,

conhecida como *Calila e Dimna*, uma coletânea de fábulas (animais, antropomorfização), com várias histórias desencadeadas uma das outras. Outra fonte é o manuscrito de 3200 anos, encontrado pela egiptóloga Mrsa D'Orbeney, que é "Os dois irmãos", semelhante ao episódio bíblico de "José e a mulher de Putifar". De acordo com a autora, esse antiquíssimo relato maravilhoso é um precursor dos contos de fadas, pois dá a *Eros*, deus grego do amor, o poder de intervir na vida humana.

Podemos perceber que os contos registram um momento significativo na vida das personagens. Coelho (2003) discute que esse gênero narra um fragmento de vida que permite ao leitor deduzir qual parte da vida do personagem principal é narrado. Tudo no conto é condensado, pois a efabulação decorre de uma única ação ou situação.

Kaufman e Rodriguez (1995) argumentam que podemos definir o conto como um relato em prosa de fatos fictícios, constituído de três momentos que se diferenciam perfeitamente: inicia-se por um estado de equilíbrio, segue-se com a intervenção de uma força, que gera conflito, desencadeando uma série de episódios. Como o homem sempre foi e será seduzido pelas narrativas, e o simbólico fala direta ou indiretamente da vida, acabamos nos adentrando em seu mundo e, quando nos damos conta, já estamos emaranhados com tantas maravilhas, em fios de leitura que nos levam a outro a ser desenrolado.

Assim, o conto, narrativa em prosa, possui uma extensão em relação ao tamanho da obra menor e os contos de fadas, um dos pilares dessa dissertação, é uma variação dos contos populares, possuindo narrativa curta, porém com histórias repletas de magia e encantamento. Devido ao desejo de compreender os efeitos naturais ou sobrenaturais, as pessoas acabam dando vozes aos seus pensamentos e voam para um mundo próprio, repleto de magia, castelos e de situações degradadas, que migram para um final seguro e feliz – esse é o universo dos contos de fadas.

Coelho (1991) explica que o fascínio do homem está provavelmente na origem dos tempos, quando ele queria entender os poderes superiores à sua vontade, os mistérios, ou seja, aquilo que não conhecia e que sua mente não conseguia explicar. Na tentativa de explicar os acontecimentos, os homens criam seres sobrenaturais, dando-lhes poderes sobre as coisas, como a *fada*, palavra latina cuja etimologia provém de *fatum*: destino, fatalidade. São

mulheres de bela natureza, porém, quando encarnam o mal, são denominadas *bruxas*. Assim, surgiram os contos de fadas, primeiramente dirigidos para ao público adulto, carregado de exibicionismos e moralismo para alertar a sociedade da época.

Segundo Coelho (1991), foi provavelmente no meio dos celtas que nasceram as fadas, primeiras mulheres sobrenaturais. Porém, não há uma época exata do surgimento das fadas, visto que o homem sempre recorre ao sobrenatural, quando não consegue entender ou explicar algo. Entretanto, é impossível definir com exatidão o período certo e o lugar em que essas figuras nasceram, “[...] o mais provável são elas terem surgido e se arraigado naquela fronteira ambígua entre o *real* e o *imaginário*, que vem, desde a origem dos tempos, atraindo os homens” (COELHO, 1991, p. 32).

Com o passar do tempo, as fadas ganham a Europa e chegam à França, despertando fascínio em Marie de France, que, encantada pelos pequenos romances medievais, os traduz e faz expressar neles o amor, as fadas, os animais falantes, as metamorfoses etc.

Durante o século XIII, os romances bretões (breves episódios de amor e magia) tornam-se conhecidos em toda a Europa, encaixados em estruturas novelescas que resultaram nas novelas de cavalaria do rei Artur ou do ciclo arturiano. Até a vitória final e o casamento com a princesa amada. Facilmente se percebe, por esses fragmentos, os motivos essenciais do conto de fadas e também a fusão da matéria pagã (as fadas, os duendes, o maravilhoso mágico etc.) com o espírito cristão (menções à Árvore Seca, “feito à imagem de Nosso Senhor” etc.). (COELHO, 1991, p. 56).

Com o fim da Idade Média, surgem narrativas em que predominam o fantástico ou o maravilhoso, como O Príncipe Porco e as Três Irmãs, apontada como variante de A Bela e a Fera. Mas, somente no século XVII foram transcritas as histórias transmitidas oralmente, para serem cristalizadas como tesouros, através do francês Charles Perrault (1628-1703), que escreve as histórias pela primeira vez, colhendo-as das tradições orais.

Segundo relatos, quando Perrault narrava as histórias, (na corte), ele buscava adaptá-las às pressões da época, já que muitos contos eram pagãos e

a sociedade passava pela reforma protestante. Assim, ele não tinha a intenção de escrever para as crianças.

Conforme Costa (2003), ele foi imortalizado por criar uma literatura popular, com aprovação dos adultos, para as crianças; assim, publicou a coletânea *Contos da mamãe gansa*. Além disso, a obra de Perrault tem como marca o relato de pessoas simples da sociedade:

Em suas obras o maravilhoso ocupa lugar bem modesto e as fadas são singularmente raras. Sua originalidade reside na presença das paisagens francesas, suas campinas e sua atmosfera, em que se movem aldeões, damas e cavaleiros. Seus personagens geralmente eram os modelos que os rodeavam: amigos, vizinhos, os trabalhadores do campo etc. (COSTA, 2003, p.24).

Os *Contos da mamãe gansa* constituem uma coletânea de contos de fadas que vieram integrar o cânone clássico. São histórias de princesas, bruxas e fadas, que habitam até hoje o imaginário infantil. Podemos citar, entre elas, *A Bela Adormecida no Bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* ou *O Sapatinho de Vidro*, *O Gato de Botas*, *O Pequeno Polegar*, dentre outras.

Em 1802, na Alemanha, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, inseridos num contexto histórico de guerras napoleônicas, publicaram uma coletânea contendo 210 contos, que preservavam a cultura e a literatura alemã, já que eram filólogos e sua intenção era estudar a língua alemã e registrar o folclore.

Suas narrações eram tão simples que se aproximavam da oralidade dos povos alemães. Graças a isso e devido à beleza de suas narrações, “os irmãos Grimm mudaram de ideia com relação ao público alvo dos contos. O que fora concebido inicialmente como documentos para estudiosos transformou-se gradualmente em leitura para crianças na hora de dormir” (TATAR, 2004, p. 352). Destacam-se, nessa coletânea: *Os Cisnes Selvagens*, *João Felizardo*, *Os músicos de Bremen*, *Branca de Neve*, *João e Maria*, *Rapunzel*, entre outros, que foram dedicados às crianças, por causa da sua temática mágica e maravilhosa.

Na Dinamarca, tempos depois dos Grimm, Hans Christian Andersen, precursor da literatura infantil, formulou novos contos, utilizando elementos retirados dos tradicionais. Suas histórias mostram as injustiças sociais entre

rico e pobre, fraco e forte, revelando que todos têm direitos iguais. Hans Christian Andersen escreveu 156 contos para crianças. Algumas de suas obras são: *O Patinho Feio*, *A Pequena Sereia*, *Soldadinhos de Chumbo*, *A Polegarzinha*, entre muitas outras.

Costa (2003) afirma que os contos de fadas foram escritos por volta do século XVII,

[...] época em que passaram a configurar-se como uma forma literária infantil. Devidamente expurgados e suavizados, teriam nascido na França e eram narrativas orais, contadas pelos adultos, sempre considerando os problemas humanos universais. Ainda hoje é possível perceber, nos contos de fadas, motivos existenciais primitivos que sobrevivem nas sociedades modernas, caracterizando, a fixidez da estrutura do conto, aquilo que sempre fica, apesar da transitoriedade temporal e espacial [...] Como as demais narrativas populares, retratam de forma simples as linhas gerais do comportamento humano, nos seus aspectos psicológicos, culturais e lingüísticos. Essas narrativas, que ganharam *status* definido, falam-nos numa linguagem simbólica, apresentando situações inusitadas e até mesmo improváveis como comuns, algo que poderia acontecer a qualquer mortal, constituindo-se em um poderoso legado cultural de diferentes povos. (p. 14).

Contados e transcritos para as crianças, os contos de fadas originalmente, segundo Coelho (2003), tinham intenção pedagógica, uma vez que as histórias eram elaboradas como instrumentos de formação moral, na tentativa de afastar a criança de situações perigosas. Essa é a marca peculiar da primeira fase da literatura infantil, caracterizada pela existência de um teor pedagógico associado ao lúdico. Atualmente, sabemos que a importância desse gênero está na capacidade, conforme Coelho (2003), de colocar o leitor no mundo maravilhoso, de fazê-lo refletir sobre aspectos de sua vida, de seu cotidiano. A autora afirma também que, além de ser um gênero de altíssimo interesse da criança, é o texto ideal para formar o leitor crítico. Nesse sentido, deve-se superar a ideia de que os textos levados para a escola devam estar alicerçados por uma estrutura rígida, que promova atividades de interpretação e produção de histórias. Na verdade, mais que uma simples exigência escolar, a leitura dos contos de fadas deve ser viabilizada as crianças pequenas, para

que, através desse contato, adquiram uma bagagem cultural necessária para seu percurso existencial.

1.3- Era uma vez... A história dos contos de fadas

De acordo com Bettelheim (1980), através da leitura das histórias dos contos de fadas a criança terá a segurança para resolver seus conflitos internos, pois sua mensagem implícita permite a recepção no momento necessário, que se adequa ao sentido que a criança precisa.

Na opinião de Kishimoto (2007), nos contos de fadas encontramos a cultura oral, que perpassa séculos – criando condições para o pensamento metafórico –, e a construção das narrativas, tendo como auxiliares a cultura e o adulto, sendo através deles que a criança conhecerá as histórias. Assim, é papel do professor mediar e auxiliá-la em sua própria construção, oferecendo suporte e ajudando-a a nomear objetos, ou seja, acompanhá-la em ações do saber-fazer.

A narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens, dando sentido ao mundo e tornando essencial sua inclusão no cotidiano infantil. (KISHIMOTO, 2007, p. 430).

Podemos considerar as crianças como contadores de histórias que se aprimoram ao longo dos tempos, podendo-se perceber que, ao se entregar livros para as menores, elas os folheiam e verbalizam aquilo que estão vendo, ou iniciam uma narração através da memorização do que já ouviram ou viram, em seu dia-a-dia. Nesse sentido, os aspectos literários dos contos de fadas propiciam a identificação das crianças com essa narrativa, sendo comum o contraste entre o bem e o mal. Para Bruner (apud KISHIMOTO, 2007), é o

pensamento binário⁴ que vem à tona e lhes possibilita trabalharem com as próprias emoções. Se as elas tiverem contato com esse universo, terão condições de contar e recontar histórias lidas e imaginadas por elas, favorecendo assim sua formação.

Os elementos binários estão presentes nos contos de fadas em que os conflitos entre o bem e o mal são discutidos; por isso, é possível verificar o fascínio que crianças e adultos encontram nos clássicos infantis, arraigados na nossa cultura ocidental, sendo difícil encontrar pessoas que não conhecem histórias como *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Patinho Feio* etc.

Além de todas essas vantagens, diversos autores, como Coelho (2003), Souza (1992), Calvino (1993), enfatizam que a estrutura narrativa, presente nos contos de fadas, possui elementos importantes que, se bem trabalhados, podem levar o aluno leitor a perceber a estrutura do texto lido, para posteriormente ser transplantado na sua produção textual. Para compreendermos mais sobre as particularidades do conto, é necessário conhecermos os elementos da narrativa. Assim, destaca Coelho (2000, p. 66):

A invenção transformada em palavra verbal que constitui a obra de literatura. As operações que intervêm na invenção literária, desde as idéias em germinação até a elaboração da matéria (narrativa, poética ou dramática) são os recursos estruturais ou estilísticos; os processos de composição etc.

Segundo a autora, na composição da estrutura narrativa, existem dez fatores estruturantes:

1. O narrador: a voz que fala, enunciando a efabulação.

Conforme o próprio termo já designa, trata-se de um agente que pode assumir diferentes categorias:

– de contador de histórias ou narrador primordial: “aquele que assume como *testemunho* ou mediador (e não como inventor) de fatos e acontecimentos, por ele próprio presenciados ou que lhe foram narrados [...]” (p. 67). Esse narrador está presente nos contos de fada, contos maravilhosos,

⁴ Na perspectiva de Kishimoto (2007), o pensamento binário é utilizado pela mente humana para categorizar, sendo similar ao sistema computacional, porém vai além das informações dadas, utilizando inferências e indicações do ambiente.

lendas etc.

- de narrador demiurgo ou onisciente: pode ser definido como o senhor absoluto da ficção, em que tudo sabe, inclusive sobre o presente, passado e futuro das personagens. Esse narrador está nos romances românticos, nos realistas ou na literatura tradicional.

- de narrador confessional ou intimista: “um *eu-narrador* que expõe as próprias experiências pessoais ou as de outros por ele testemunhadas” (p. 68).

- de narrador dialógico (ou dialético): um eu-narrador que conversa sempre com um tu, que não é possível ouvir na narrativa, explicitamente.

- de narrador insciente: é um eu-narrador que ignora as razões dos acontecimentos da narrativa.

- de narrador *in off*: variante do narrador dialógico. Na narrativa, o narrador não fala, mas o *tu* responde a prováveis perguntas do eu-narrador, cuja voz não é ouvida – “em outras palavras: trata-se de uma narrativa na qual não se ouve a voz do *narrador*, mas apenas as vozes dos personagens que com ele interagem” (p. 68).

2. O foco narrativo: fator estruturante importantíssimo no processo narrativo, pois ele determina o olhar sobre o que é narrado. O narrador pode ocupar, de acordo com Coelho (2000), cinco posições:

- Foco memorialista (ou externo objetivo): O foco está em terceira pessoa, e externo, no qual o narrador se mantém fora dos fatos narrados. Ele permanece no exterior, sem penetrar na subjetividade das personagens, por isso é objetivo. É o foco em 3ª pessoa.

- Foco onisciente (ou externo subjetivo): Como o foco memorialista, também está na terceira pessoa, esclarecendo tudo sobre o que é narrado. “Além de apreender perfeitamente o *exterior* dos acontecimentos, conhece com segurança o *interior* das personagens ou das situações em causa” (p.69). Pode assumir duas formas distintas: foco de consciência total: quando o narrador revela pleno conhecimento do seu universo literário; e foco de consciência narrativa parcial: quando o narrador conhece apenas parte *do que* acontece,

porque se identifica com um *personagem* (o central).

- Foco confessional ou *intimista* (ou interno subjetivo): é o foco de “um *eu* que *está dentro* dos fatos narrados; é através de um *eu* que a narrativa flui”.
- Foco dialético: “narrador dialogante” – o *eu* se dirige ao *tu* silencioso durante toda a narrativa.
- Foco dialógico: foco do “narrador *in off*”, cuja voz só é percebida através das respostas e comentários das personagens.

3. História: é o resultado da conjunção de alguns fatores estruturantes básicos, como a efabulação, o gênero narrativo, as personagens, a linguagem etc. De acordo com Coelho (2000), a *história* surge de uma “situação problemática que desequilibra a vida normal das personagens. Situação que vai se modificando através da narrativa até sua solução final e a volta ao equilíbrio normal” (p. 70).

4. Efabulação: é o recurso básico na estruturação da narrativa, do qual depende o desenvolvimento e o ritmo da ação. Na literatura infantil, a estrutura mais adequada é a linear, com princípio, meio e fim.

5. O gênero narrativo: diversifica-se em três formas básicas, o conto, a novela e o romance.

- O conto: pode-se dizer que, no conto, a visão de mundo corresponde a um fragmento de vida do personagem. No conto, a efabulação se desenvolve em torno de uma única ação ou situação.
- A novela: a novela constitui uma longa narrativa, estruturada por várias pequenas narrativas.
- O romance: apresenta uma visão de mundo num universo organizado, com sistemas de valores coerentes.

6. A personagem: “Personagem é a transfiguração de uma realidade humana (existente no plano comum da vida ou imaginada

em algum lugar) transposta para o plano de realidade estética (ou literária). Não há ação narrativa, sem personagens que a executem ou vivam” (COELHO, 2000, p. 74). Existem três categorias de personagens:

- A personagem-tipo: é facilmente reconhecível pelo leitor, pois é estereotipada, correspondendo a uma função ou estado social. São personagens-tipos todas as que vivem nos contos de fada ou maravilhosos: reis, rainhas etc.
- A personagem-caráter: “é mais complexa, porque representa comportamentos ou padrões morais” (p. 75).
- A personagem-individualidade: é típica da ficção contemporânea, desvenda o homem novo, que se revela ao leitor em sua ambiguidade, complexidade, impulsos de seu mundo interior.

7. O espaço: é o ponto de apoio para a ação das personagens, com ambiente, cenário, cenas, mundo exterior etc. Existem três espécies de espaço:

- Espaço natural: não modificado pelo trabalho do homem (paisagem, gruta, montanha etc.)
- Espaço social: ambiente modificado pelo homem (casa, castelo, palácio ou cronológico etc.)
- Espaço trans-real: ambiente criado pela imaginação do homem. É o espaço existente nos contos maravilhosos.

8. O tempo: a ficção narrativa decorre sempre em um tempo, que surge em função de outros elementos da narrativa. Na ficção, há três tipos de tempo:

- Tempo exterior: corresponde ao tempo natural (dia e noite) e o cronológico (relógio, histórico).
- Tempo interior: é o tempo vivido pela personagem.
- Tempo mítico: ou melhor, o tempo imutável, eterno, que se repete sempre igual, do tipo “Era uma vez...” – é esse o tempo ideal da literatura infantil.

9. A linguagem narrativa: é o elemento decisivo na estruturação de matéria literária, pois é ela que dá presença efetiva à obra; podendo ser realista ou metafórica (simbólica), faz uso da primeira quando na obra ela expressa as realidades, objetivamente, tais quais são ou se apresentam aos nossos olhos; assume a segunda forma quando expressa uma determinada realidade para significar uma outra.

A linguagem narrativa pode utilizar alguns elementos para expressar-se, por exemplo: os animais nas fábulas representam ideias, assim como para fazer analogias, alusões etc.

Ainda segundo Coelho (2000), a linguagem narrativa distingue-se por diferentes técnicas ou processos narrativos, como a descrição, a narração, os diálogos, os monólogos etc.

- Descrição: corresponde à apreensão da realidade que resulta de uma atitude estática para descrever o cenário, os personagens etc. Conforme a autora, na literatura para crianças desempenha uma função muito importante, visto que elas aprendem a ver as coisas pela representação mental.

- Narração: técnica da expressão de quem relata um processo e que participa do que está contando, fazendo-o sentir-se senhor de todos os segredos e de todo o dinamismo da situação. A narração é de natureza dinâmica.

- Diálogo: “*estilo direto*, a comunicação entre duas ou mais pessoas” (p. 85). Por ser mais próximo da vida real, ele é o processo narrativo que dá mais objetividade para as personagens. Ele pode ser:

- elucidativo: quando revela particularidades das personagens ou de situações em causa que não intervenha na sequência narrativa.

- funcional: quando faz avançar a ação narrativa, ao evidenciar o que era desconhecido ao leitor.

- Monólogo: discurso em que o personagem se auto-

revela ou conta algo na situação em curso. São tipos de monólogos: monólogo funcional ou fala do personagem que revela algo, fazendo avançar a narrativa; monólogo direto ou fala do personagem expressando seu mundo interior; monólogo indireto ou a expressão dos sentimentos e emoções dos personagens através do narrador, em discurso indireto.

10. Leitor ou ouvinte: é o elo de todo o discurso, pois não há comunicação sem um destinatário, que pode ser convidado pelo autor a participar da história, explícita ou implicitamente.

Uma narrativa representa uma sequência de acontecimentos interligados, que são transmitidos em uma histórias. Por isso, boas narrativas devem englobar seus elementos, um dos quais são imprescindíveis é a presença do narrador, leitor e personagem, pois primeiramente não há narrativa senão existir a pretensão de alguém comunicar algo a um destinatário sobre um personagem ou fato desencadeador das ações; assim leitor e personagem são fatores preponderantes numa produção que se propõe narrar um episódio ou a vida ou fatos marcantes para alguém, ou sociedade, já que sem acontecimentos não se é possível contar história.

O narrador tem o papel de transmitir a história, os acontecimentos, o tempo e o espaço em que os personagens estão vivendo, ou seja, ele é o responsável pela introdução dos outros elementos na narrativa.

As narrativas que abarcam o espaço e o tempo, oferecendo detalhes através da descrição, oferecem ao leitor subsídios para uma melhor imaginação das cenas e assim favorecem sua inserção na trama; desse modo, todos os elementos narrativos são importantes para a produção de textos coesos e coerentes. No entanto, em nossa pesquisa, como o grupo pesquisado é constituído de crianças de três a quatro anos de idade, na análise, os elementos da narrativa (personagem, tempo, efabulação e espaço) orientarão o processo, dando suporte para entender a apropriação desses elementos a partir das histórias dos três contos de fadas apresentados, já que suas narrativas verbais eram direcionadas para a pesquisadora, com o objetivo de esclarecer sobre o que desenharam.

1.4. - Estrutura narrativa de Claude Bremond

No item acima, procurei explicar os elementos das narrativas com a intenção de oferecer uma melhor visualização sobre a constituição do gênero, para auxiliar no entendimento sobre a importância da intenção do trabalho com os contos de fadas na produção de textos verbais e orais. Complementarmente, exponho neste subitem a estrutura narrativa dos contos de fadas, à luz da teoria, a qual pareceu mais favorável empregar, de Claude Bremond. Esta apresenta um modelo que possibilita a compreensão das narrativas, auxiliando na estruturação básica e no entendimento da função de cada personagem e ação, sendo possível observar as relações entre as personagens, levando-nos a perceber as ideologias emanadas da trama.

Nesse sentido, Bremond, após analisar o modelo de Vladimir Propp, propõe uma “classificação dos universos da narrativa”, que sintetiza o modelo encontrado nos contos maravilhosos russos, o que lhe permitiu traçar um “mapa das possibilidades lógicas da narrativa” seguido pelo narrador, numa sucessão de fatos de uma ação.

Bremond (1971) conservou algumas considerações de Propp, como o “átomo narrativo”, o qual permanece sendo a função aplicada às ações e aos acontecimentos que engendram uma narrativa, assim como a *sequência elementar* encontrada, em que uma função abre a possibilidade do processo sob forma de conduta a conservar ou de acontecimento a prever; uma função que realiza essa virtualidade sob forma de conduta ou de acontecimento em ação; uma ação que fecha o processo sob forma de resultado esperado.

A diferença entre esses teóricos está no cumprimento da ordem da sequência elementar que, para Bremond, não precisa ser seguida obrigatoriamente, atribuindo-se ao narrador a possibilidade de colocar em ação a função que abre a sequência ou de mantê-la no seu estado de virtualidade,

ou seja, "se uma conduta é apresentada como devendo ser mantida, se um acontecimento pode ser previsto, a atualização da conduta pode tanto ter lugar, como não se produzir" (BREMOND.1971, p111).

Cada uma das funções pode ser desdobrada em múltiplas possibilidades, conforme a vontade do narrador, de maneira que dessas combinações entre as sequências elementares surgem as sequências complexas, realizadas segundo configurações variáveis.

Toda narrativa consiste num discurso. Bremond é contundente ao afirmar que esta não pode existir se não estiver presente a sucessão, integração e interesse humano nas ações. A sucessão dos acontecimentos faz com que a narrativa se diferencie, por exemplo, de uma descrição. A integração na unidade de uma ação evita que o discurso seja apenas cronologia e "é somente por relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e organizam-se em uma série temporal estruturada" (BREMOND 1971. p. 114). Segundo Souza (1992, p. 42), Bremond

[...] tece possíveis relações baseadas em degradações previsíveis e melhoramentos a obter; parte do princípio de que as narrativas se iniciam por processos de degradação ou melhoramento e podem encerrar no processo inicial ou continuar, tendo por consequência o processo oposto ao do início. Assim, à degradação sucede-se um melhoramento e vice-versa. Salienta Bremond que a melhoria para uma personagem pode ser degradação para outra.

Bremond nomeia os momentos de perda do equilíbrio de *degradação*, causada por fatores imotivados e não organizados; ou por um agente responsável, podendo ser iniciado por um sacrifício (conduta voluntária ou para ganhar mérito) ou por um erro. Ou até mesmo um processo de melhoramento pode desencadear a degradação, quando o beneficiário tem que pagar a dívida.

O narrador pode não dar indicações do processo de melhoramento, afirmando que as coisas para o personagem principal deram certo; porém, quando ele procura explicar as etapas de um processo de melhoramento, pode

proceder de acordo com um esquema básico observado por Bremond, no qual se articula o melhoramento a obter ao obstáculo a ser eliminado, dando possíveis meios para que ocorra o sucesso final das etapas. Assim, o processo de melhoramento se organiza em condutas e aparecem outros personagens para auxiliar o agir do beneficiário do melhoramento, incluindo o aliado e o adversário.

O aliado será um associado solidário, tanto do protagonista quanto do inimigo, um credor ou um devedor, no qual o pacto pode ser implícito ou explícito.

O narrador pode igualar o adversário ao obstáculo a eliminar. A eliminação pode ter duas maneiras diferentes: a primeira, por meio da negociação, em que há trocas de favores que o transforma em aliado (de maneira pacífica), ou pela agressão, que é um dano (na perspectiva do agressor) ou um perigo (na perspectiva do agredido), podendo ocorrer em cilada. É na agressão que surge uma relação entre o agressor e a vítima semelhante à relação credor-devedor, em que a retribuição pode ser uma recompensa ou uma vingança.

O circuito da narrativa encerra-se na sequência melhoramento-degradação-reparação, que poderá abrir possibilidades de degradações seguidas de reparações. As narrativas são tecidas como num grande tear em que há linhas de diferentes cores, pontos diversificados, porém arremates e desmanches são necessários para que a peça fique pronta e bonita, agradando os olhos de quem a recebe. Num ir e vir dos personagens, elas são tramadas a partir de um enredo que segue num determinado espaço, em direção a um clímax constituído por várias situações que levam o ouvinte/leitor ao final, que pode lhe agradar ou não.

A teoria de Bremond contribuirá para a análise das narrativas individuais e coletivas das crianças, no tocante à sequência: melhoramento, degradação e retomada do equilíbrio presente nos contos de fadas. Também iluminará a análise da compreensão das crianças sobre a função de cada personagem e suas ações.

As ideias apresentadas até o momento tiveram como objetivo explicitar as concepções de literatura infantil, os contos de fadas, mediante a sua

importância para a formação da criança, além de demonstrar a estrutura da narrativa e das sequências descritas por Bremond (1971) que dão liga à trama e que devem ser trabalhadas pelos professores.

No capítulo seguinte, temos a concepção de criança, de espaço e tempo defendidos como pilares para o trabalho rico e prazeroso com os contos de fadas e a construção da narrativa infantil, tema deste trabalho. Todavia, com salas de aulas bem arranjadas física e temporalmente, que tenham definido o papel da criança no processo de ensino aprendizagem, as atividades propostas serão realizadas com satisfação.

CAPÍTULO 2

Educação Infantil - o tempo e o espaço necessários à formação integral da criança pequena

Feliz é aquele que transfere o que sabe e
aprende o que ensina.

Cora Coralina

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a concepção de criança presente neste trabalho e assim situar o ambiente ideal para que o desenvolvimento narrativo ocorra, pois desde muito cedo as crianças estão inseridas em creches e pré-escolas e muitas permanecem por um longo período do seu dia nessas instituições. Por essa razão, faz-se necessário a constituição de ambientes promotores de uma leitura que abranja os seus sentimentos e as suas emoções, de modo a lhes favorecer a inserção e o gosto pela literatura enquanto forma de lazer e diversão, pois as histórias lhe invadem a subjetividade, oferecendo-lhe um horizonte de criatividade e fantasia.

Por muito tempo a criança foi concebida como reprodutora da cultura e do conhecimento, sendo considerada inocente, inacabada e imatura, necessitando ser instruída para tornar-se um adulto feliz e preparado para o trabalho. Paulatinamente, no entanto, ela tem sido reconhecida como um cidadão de direitos, inteligente, criativo e co-construtor de seu conhecimento, cultura e identidade, devendo por isso ser respeitada na sociedade. Bujes (2001) enfatiza que a infância não é mais um tempo preparatório para a vida adulta, mas do descobrir-se, do brincar, do interagir, do cuidado e da educação, deixando de ser algo homogêneo e plural, passando para uma etapa da vida que deve ser respeitada pela sua singularidade. Para a autora, “a infância é o momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira e as manifestações de caráter subjetivo” (BUJES, 2001, p. 17).

A infância é, desse modo, o tempo da construção da identidade, vivenciada por intermédio das interações sociais estabelecidas com seus cuidadores, nas quais os aspectos culturais e sociais são percebidos e inseridos.

A criança não é um mero receptor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento. Assim, é preciso criar-lhe espaços de actividade auto-iniciada e apoiada, é preciso criar -lhe oportunidades de experimentar com a realidade e, portanto começar a pensar, construindo o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento. As ocasiões de se confrontar com os outros, com os seus pares – ouvindo a sua perspectiva

sobre a situação, sobre o problema, sobre o acontecimento, tendo tempo para discutir, defender pontos de vista -, são um processo rico, intelectual e socialmente, que permite clarificar o próprio pensamento escutando o pensamento de outrem, o de outrem em comparação com o próprio. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007. p.62).

Em decorrência, temos na Educação Infantil o tempo do reconhecimento e desenvolvimento do “eu”, que ocorre através dos momentos das brincadeiras, na hora do conto, nas rodas de conversas, na internalização e reprodução das situações significativas vivenciadas pela criança, que as auxiliam no processo de percepção do que é ela e do que é o outro. O aspecto lúdico do trabalho com crianças pequenas desempenha um papel fundamental, pois permite a vivência e a assimilação da realidade, além de integrar as dimensões de sua identidade.

A criança tem direito, na escola, de utilizar da ludicidade, da imaginação, da efabulação, do simbólico, das situações de conflitos, de sentir medo, de receber auxílio na higiene etc. e, principalmente, o direito ao emprego das diferentes formas de linguagem para expressar-se e comunicar-se com o mundo e entender todos os mecanismos presentes na cultura e na sociedade em que vive. Para fazer valer os direitos das crianças, o trabalho pedagógico da instituição de educação deve estar pautado numa proposta curricular que tenha como objetivos a autonomia e a cooperação (GARMS, 2001). Por autonomia, podemos compreender a “capacidade que a criança adquire para assumir iniciativas e alcançar gradativamente independência em relação ao adulto” (GARMS. 2001 p.186); a cooperação “devemos entender como a capacidade que a criança consegue alcançar para aceitar estratégias de interação solidárias com parceiros, em seu ambiente” (ibid.).

Uma criança autônoma, que aprende a cooperar, não é concebida numa pedagogia transmissiva, mas numa pedagogia que valoriza as culturas da infância, que percebe o processo de interação como o meio essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Nessa vertente, desponta a pesquisadora portuguesa Oliveira-Formosinho (2008), que procura dimensionar o atendimento ao ser criança e propõe um direcionamento e um novo olhar para a Educação Infantil, com uma discussão à luz da pedagogia das crianças:

A Pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução no contexto com os actores, porque estes são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação. A interactividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos actores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interacção com os seus contextos de vida e com os contextos de acção pedagógica. Assim, a interdependência entre os actores e os ambientes faz da pedagogia da participação um espaço complexo onde lidar com a ambigüidade, a emergência e o imprevisto se tornam critérios do fazer e de pensar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008 p18-19).

A pedagogia das crianças busca a valorização do ser criança e o uso das diversas formas de linguagens, defendendo que, por meio delas, ocorre uma apropriação das formas culturais e sociais dos grupos nos quais estão inseridas, permitindo o entendimento desse mundo. Assim, o brincar, o conhecimento lógico-matemático, o dançar, o cantar, o correr, o recortar, o colar, o falar etc. são formas de linguagem que devem ser permeadas no dia-a-dia das salas de Educação Infantil, num ambiente sócio-moral que permita às crianças se desenvolverem com o auxílio de professores bem preparados.

A educação participativa encontra no diálogo seu sustento e credita nele a valorização da escuta das vozes das crianças e do direito à expressão dos seus anseios, alegrias, conflitos, entendimento, sugestões de atividades etc., promovendo, assim, a humanização dos sujeitos, através de uma simbiose entre o indivíduo e o meio, com mediações e a socialização de conhecimentos, habilidades e atitudes. Segundo Mello (2007), a infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas, ou seja, a criança apropria da cultura e a reproduz primeiramente para si, numa forma de conhecimento do mundo que a circunda.

Procura-se educar a criança para a liberdade e para criticidade, criando, conforme Sarmiento (2004), “um grupo social de sujeitos aditivos, que interpretam e agem no mundo”, estabelecendo seus padrões culturais e formando sua identidade. Em síntese, o objetivo do ensino é o de oferecer condições para a aprendizagem e

[...] a aprendizagem é o fator fundamental sobre o qual um novo modo de ensino deve ser baseado, tornando-se um recurso complementar para a criança e oferecendo múltiplas opções, idéias, sugestões e fontes de apoio. A aprendizagem e o ensino não devem permanecer em bancos opostos e apenas observar enquanto o rio corre; em vez disso, devem embarcar juntos em uma jornada rio abaixo. Através de um intercâmbio ativo e recíproco, o ensinar pode ser a força para aprender a aprender. (EDWARDS, 1999, p. 94).

Nesse sentido, a pedagogia da participação defende que, para se ter uma Educação Infantil de qualidade, é preciso oferecer às crianças um ambiente interativo, rico em cultura e informações; valorizar a democracia e a participação coletiva nas tomadas de decisões; associar o cuidar e o educar; trabalhar com as mais diferentes formas de linguagens que fazem parte do universo infantil, para que, dessa maneira, elas aprendam e se desenvolvam integralmente. Esse modo de conceber a criança pequena e o trabalho pedagógico garante mais que direitos legais e nos alerta para a escuta dos gritos reprimidos daquelas que durante muito tempo reclamam por uma Educação Infantil menos massacrante, que contemple sua completude e se organize tendo em vista a concepção de criança acima defendida.

Cidadão de direito, capaz, inteligente são alguns sinônimos de criança, por isso, em conformidade com a pedagogia das interações, devemos repensar todo o espaço escolar da Educação Infantil e estruturarmos um tempo de acordo com aqueles que frequentarão esses ambientes. Isso é o que se propõe nos subitens abaixo.

2.1 - Num lugar muito distante... O espaço na Educação Infantil

A escola tem direito ao seu próprio ambiente, à sua própria arquitetura, à sua conceptualização e utilização dos espaços formas e funções [...] isto é, a educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interações, muitas das quais

só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante [...] Nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atractivo, providenciar mudanças, promover escolhas e actividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afectiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança. O ambiente deve actuar como uma espécie de aquário que reflecte as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem. (MALAGUZZI, 1997, p. 40).



Segundo Oliveira-Formosinho e Azevedo (2008, p. 25), em 1902, quando Dewey procurava móveis que satisfizessem as necessidades das crianças,

Figura 1 – Escola tradicional

recebeu a seguinte resposta de um comerciante: “Receio bem não ter o que vocês desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar, todas estas são para ouvir”. Esse trecho resume a educação tradicional – um modelo de educação bancária, em que os conteúdos devem ser depositados nas cabeças dos alunos, existindo reflexão ou não.

Contrapondo esse modelo tradicional, criticado por Dewey, tomamos a epígrafe desse subitem do pedagogo Malaguzzi, que busca refutar essa conceituação tradicional, propondo uma educação participativa, a qual contemple a criança como o centro do processo, e os pais, comunidade, educadores e toda equipe pedagógica, como os pilares para o seu desenvolvimento.

A Educação Infantil, numa visão participativa, é o tempo/espaço das interações, do crescimento, da autonomia, do desenvolvimento, do afetivo, das brincadeiras, das linguagens, das aprendizagens, das relações estabelecidas com o ambiente no qual a criança participa ativamente do seu desenvolvimento, pois estabelece interações com seus pares e com os adultos. Nessas interações, que podemos chamar de sociais, “ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil”

(BRASIL, 2005, p. 14), o que torna necessária a intenção dos educadores e a criação de espaços propícios para o desencadeamento dessa prática.

As propostas pedagógicas destinadas à Educação Infantil deveriam ter como finalidade a promoção do desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo e social da criança, entendendo-a como um ser total, no qual o educar e o cuidar assegurem oportunidades de desenvolvimento das múltiplas linguagens num ambiente de ludicidade que valorize a construção da sua identidade, sendo necessária a superação de práticas que arremedam o Ensino Fundamental.

O ambiente físico torna-se um aspecto da instituição de Educação Infantil amplamente considerado, sob vários pontos de vista, tais como: identidade, significado, equipamentos e sua distribuição. Ele é a “condição fundamental para a criança não se perder e assim poder ser independente do adulto” (Oliveira-Formosinho 2007, p. 67). Propõe-se, então, a organização por áreas de trabalhos que contemplem os papéis sociais, as relações interpessoais, as interações sociais, para que a aprendizagem ocorra de maneira ativa, emergindo como um suporte central das aprendizagens curriculares. “[...] esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 66).

Segundo Barbosa (2006, p. 124), “quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças”, pois possibilitará interações. Essa organização pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem, uma concepção de criança e uma concepção de professor, ou seja, a disposição desse ambiente é reflexo da nossa concepção de Educação Infantil; assim, as salas de aulas dos modelos curriculares High-Scope e de Reggio Emilia são estruturadas por cantos, também conhecidos por ambientes com arranjos semiabertos, em que os armários são distribuídos na sala, permitindo uma comunicação entre as partes. Esse tipo de arranjo das salas permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. Desse modo, a criança que vai para a área ou canto da casa, está imersa na vida familiar através da perspectiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa. E esta é uma imersão no quotidiano, através da experiência de um papel social.

De acordo com Jaume (2004, p..362), o ambiente deve, ainda, atender às necessidades afetivas, com pontos de referências que deem segurança e estabilidade à criança, numa atmosfera agradável e acolhedora; as necessidades de autonomia, onde elas possam atuar livremente, facilitando o acesso aos materiais, eliminando barreiras que impedem o seu acesso autônomo a materiais e espaços, permitindo que elas construam seus próprios espaços; as necessidades de movimento, para que as crianças desenvolvam a lateralidade, o controle postural, estimulando o movimento e as destrezas motoras; as necessidades de socialização, ou seja, espaços para comunicação e relacionamento com outros adultos e crianças, a fim de trocar experiências, cooperar, e espaços de privacidade, tão caros às crianças. Além disso, não se pode esquecer as necessidades fisiológicas, referentes ao cuidado, que é uma característica peculiar da Educação Infantil. Nessa fase, a criança é dependente em relação ao adulto para a satisfação de suas necessidades fisiológicas, sendo fonte de ansiedade e transtornos a existência de um ambiente mal estruturado, nesse aspecto. Por fim, as necessidades de descoberta, exploração, conhecimento, ou seja, um ambiente rico em estímulos, de sorte que o espaço escolar deve lhe propiciar a atividade lúdica, objetivando o seu crescimento, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

A criança aprenderá num ambiente pensado e preparado para ela, sendo que, para isso ocorrer, a organização do espaço e do tempo deverá ser repleta de possibilidades para experienciar, interagir e desenvolver suas atividades, de acordo com um contexto problematizador.

Remetendo ao presente trabalho, devemos pensar no espaço preparado para contemplar os elementos promotores da leitura e a maneira pela qual a literatura infantil seja difundida em salas de aulas da Educação Infantil. Primeiramente, o professor deve ter em mente seus objetivos bem pautados e assim disponibilizar um espaço para que as crianças tenham acesso a esse legado cultural, fornecendo-lhes livros de diferentes gêneros literários, revistas, gibis, folhetos etc., dispostos de maneira aconchegante de modo a lhes possibilitar a circulação e o contato com tais materiais.

Um outro ponto é a contação de histórias e a apresentação de diferentes materiais que estão no canto, por parte do professor, pois, segundo Vygotsky,

é através da imitação que a criança reconstrói suas observações e assim se desenvolve cultural e intelectualmente:

No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinho aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. (VYGOTSKY, 1989, p.138).

É através dessa prática que as crianças aprenderão a cuidar dos materiais e, portanto, contemplarão os bons momentos vividos com os livros, sejam elas iniciadas a partir da sua inserção na história, através de um viajar pela trama, ou na mera apreciação dos desenhos, que possibilitarão criar várias outras histórias, dando-lhes asas à imaginação.

O ambiente é um dos pilares de sustentação de uma prática pedagógica bem articulada, e junto a ele temos o tempo, arcabouço que permite à criança a independência ao transitar numa Educação Infantil que a tenha como centro do processo de ensino-aprendizagem.

2.2 - Os dias foram passando... A importância da organização do tempo na Educação Infantil

Pensando numa relação educativa, que promova um trabalho coeso e coerente, que respeite o ponto de vista e as curiosidades das crianças, devem-se observar as suas ações e reações no dia-a-dia; para tanto, faz-se necessária a organização tanto do ambiente como do tempo a serem utilizados.

O tempo pode ser organizado por meio de uma rotina estruturante, que, segundo Proença (2004), funciona como uma âncora, capaz de estruturar o cotidiano, representando para os professores e para as crianças uma prévia do que vai acontecer, que norteia, orienta e organiza todo o grupo.

Com a utilização da rotina estruturante, a relação professor-aluno não se pautará mais num palco de improvisos, para “tapar os buracos” desconexos criados ou de controle e manutenção das crianças, inibindo os momentos criativos, impedindo-as de um desfrutar prazeroso, durante as atividades. Assim, sendo a rotina estruturada, torna-se o espaço um ambiente de vivências, de trocas, de aprendizado, de resolução dos problemas, configurando-se como espaço e tempo para a *criança ser criança*. Tomando o modelo de Reggio Emilia, a organização do tempo pode ser pensada

[...] de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação. As crianças podem trabalhar e jogar sozinhas, juntar-se a outras para, em pequenos grupos, levar a cabo, investigações e projectos e realizar actividades que envolvam todas as crianças de uma mesma sala. [...] Os horários estão organizados de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre actividades individuais, de pequeno grupo e grande grupo. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.109).

Esse ambiente educativo deve ser organizado tendo em vista a concepção de infância, de educação, de desenvolvimento, de professor, de sociedade, de cultura etc. Ele deve ser um ambiente altamente instigante, tendo como pano de fundo um educador consciente do seu papel e dedicado ao real cumprimento da educação.

Nos modelos curriculares de High-Scope e de Reggio Emilia, a atividade do educador consiste na preparação de todo o contexto das aprendizagens, que direciona para a organização de um ambiente educacional que promova a reflexão.

Assim, as aprendizagens ocorridas nesse tempo implicarão um desenvolvimento adequado para a infância e promoverão o desenvolvimento da função simbólica, da percepção, da coordenação motora, da socialização, da resolução do conflito, da linguagem etc. Nessa perspectiva:

A criança aprende no contexto da brincadeira do trabalho, pelo envolvimento intenso nas atividades ou planos que projeta a relação que estabelece com adultos e outras crianças de diferentes idades, no contato com uma vasta gama de materiais e na comunicação espontânea que surge da necessidade de falar sobre suas idéias e ações. (HADDAD, 2004, p.14).

A Educação Infantil, além de possuir um ambiente diferenciado, com móveis proporcionais ao tamanho da criança, materiais de livre acesso, brinquedos em caixas etc., deve exercer uma prática diferenciada, promotora e desafiadora para o desenvolvimento da criança. De acordo com Friedman (2005), ao desenhar, pintar, mostrar seus sentimentos, brincar, correr, escrever, responder, a criança está se expressando, e o professor precisa estar preparado para compreendê-la, ouvindo-a e ressignificando junto a ela seu entendimento sobre o mundo e sobre si. É através da ludicidade, presente nas diversas linguagens, que a criança se apropria da realidade; nessa viagem permeada de simbolismo, compreende as ações e aprende significativamente.

As crianças têm, na interação com bons livros, a porta de entrada para a viagem ao fantástico e maravilhoso mundo do faz de conta. Por isso, é necessário favorecer um contato com essas obras na creche e pré-escola, pois é no contato com livros de caráter estético que o pequeno leitor terá oportunidade de vivenciar a história e as emoções, colocando em ação a sua capacidade de imaginação, e isso lhe proporcionará uma visão reflexiva sobre a realidade.

A leitura é realizada em todos os momentos, porém, é no contato com a história, seja na ida ao canto da biblioteca ou na hora da história, que se dá a efetivação dessa prática formadora de leitores, assim concebendo-a como algo prazeroso. Portanto, se tivermos como objetivo essa formação às crianças, devemos oferecer-lhes bons livros literários desde pequenas, da creche à pré-escola.

Contar, ler e ouvir diariamente são diferentes maneiras de formar esse leitor. Para isso, os professores precisam incentivar e preparar as rodas de leitura, pois, nesse momento, todo o grupo se reúne com uma única finalidade, a de ouvir histórias. Afinal, a literatura infantil é agente de formação, através do contato da criança com o livro, e essa função formadora deve ser exaustivamente exercida pela escola.

Após ter definido a concepção de criança, de espaço e de tempo contemplados neste trabalho, teremos no capítulo 3 o modo como a pesquisa

aconteceu, o tipo de pesquisa realizada, os instrumentos utilizados e a caracterização do ambiente e das crianças pesquisadas.

CAPÍTULO 3

O trabalho empírico-analítico

"Saber e não fazer ... ainda não é saber."

Provérbio Zen

O presente capítulo está estruturado da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos a metodologia de pesquisa, os instrumentos e procedimentos adotados. Em seguida, temos as duas fases da pesquisa de campo: 1ª “a do conhecimento-interação pesquisadora, contexto e crianças” e 2ª “a contação de histórias do gênero contos de fadas”, para aproximarmos o leitor da realidade investigada. Após o exame das narrativas das crianças, concluímos com a análise geral.

O objetivo da pesquisa foi investigar se os contos de fadas contribuem para o uso dos elementos da narrativa pelas crianças de três a quatro anos de idade, e se o trabalho intencional com tais instrumentos favorece a construção das narrativas infantis. Os contos escolhidos foram: *Chapeuzinho Vermelho*, *O Patinho Feio* e *A Branca de Neve*. A investigação se deu por meio de intervenções pedagógicas em um dos Centros de Convivência Infantil da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Como forma de trabalho metodológico dessa investigação, adotamos a pesquisa qualitativa, uma metodologia de “investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). Segundo Lüdke e André (1986), uma das características desse tipo de pesquisa é o espaço natural como sua fonte direta de dados e a pesquisadora como seu principal instrumento, já que tivemos um contato direto e prolongado com a situação investigada.

Entre as várias formas pelas quais se pode assumir a pesquisa qualitativa, nessa investigação, foi empregada a do tipo “estudo de caso”, que “[...] se destaca por constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Nesses termos, consideramos como unidade a intencionalidade do trabalho com os contos de fadas para crianças de três a quatro anos, como auxílio para a construção de suas próprias narrativas.

O estudo de caso é um tipo de investigação que apresenta as seguintes características:

a) “Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18) – no entanto, para compreendermos como o trabalho com os contos de fadas ajuda na construção das narrativas infantis, através do uso dos elementos das narrativas, foram estudados diferentes fatores: o espaço da sala de aula, o cotidiano das crianças na creche – no que diz

respeito ao contato com os contos de fadas, ao contar histórias, à discussão das histórias, à observação dos diversos momentos de narrações das crianças etc.

b) “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda” (op. cit., p. 19) – isto é, fidedignamente, a pesquisadora revelará os fatos ocorridos no espaço pesquisado, com o auxílio dos registros, de fotos e gravações de vozes, na busca de clarear as relações dos sujeitos pesquisados;

c) “Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa” (op. cit., p. 20). Segundo os autores, o caso é construído durante todo o processo de estudo, vindo a ser concluído com esta Dissertação, espaço onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso.

Essas características são de extrema importância em um estudo que pretende identificar o uso dos elementos das narrativas potencializadas pela utilização dos contos de fadas, no cotidiano de uma creche.

3.1- Instrumentos e procedimentos utilizados na obtenção dos dados

Na pesquisa, foram usados os seguintes procedimentos e instrumentos para obtenção de dados:

- A observação participante
- O registro (escrito, gravações em áudio e fotografia)

Nessa perspectiva, os registros escritos, em áudio e fotográficos são instrumentos metodológicos, uma vez que possibilitam um ir e vir, “uma reflexão e um fazer”, um contar histórias, fatos dos grupos de crianças que recebem significados a partir da escrita e da reflexão da pesquisadora. Os registros das observações, além do uso de lápis e papel, tiveram como auxiliares um gravador de voz e uma máquina fotográfica.

3.1.1- A observação e o registro

A observação e o registro são ferramentas recomendadas diariamente pelas instituições infantis, devido à sua eficácia na conservação das informações, dando suporte para o entendimento sobre as crianças. A esse respeito, os RCNEI (1998b) enfatizam:

Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. (BRASIL, 1998b, p. 58-59).

Na realização da pesquisa, esses instrumentos foram empregados desde o primeiro contato com o grupo pesquisado, oferecendo dados para a escrita do diário de campo, cuja análise apresentou elementos para conceber a intervenção, numa constante reflexão sobre a ação. Isso nos permitiu compreender a criança, para elaborar o planejamento das atividades propostas e fornecer dados para a pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1982), citados em Lüdke e André (1986),

[...] o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro mais detalhado do que ocorre no “campo”. [...] A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. (p. 30-1).

Optou-se também pela observação participante, com a inserção da pesquisadora na situação estudada. Como os sujeitos da pesquisa eram crianças pequenas, foi preciso atenção às suas diversas linguagens, para melhor compreendê-las e, com essa finalidade, tivemos o registro das observações. Para Kramer (2002, p. 129), os profissionais

[...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas criando estratégias de ação, rechaçando receitas e manuais. O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidades de vozes e conquista da palavra.

Essa observação possibilita tanto aos sujeitos pesquisados quanto ao pesquisador uma aprendizagem contínua, estando, portanto, ativos na produção do conhecimento.

3.1.2 - Gravando a voz da criança - o gravador

A gravação de voz ocorreu simultaneamente à parte da intervenção, já que a pesquisadora também desenvolveu a proposta, para que, assim, não se perdessem nenhum sentido, significado e contribuição das crianças para a pesquisa.

A utilização desse recurso era feita da seguinte maneira: antes de iniciar a contação das histórias ou das atividades propostas, a pesquisadora esclarecia as crianças e colocava o aparelho em cima de uma mesa, ao lado, para garantir maior fidedignidade às suas narrativas e suas outras formas de contribuição para a pesquisa. Após o encontro, registrava de forma integral os momentos das rodas de conversa, na hora do conto, durante os momentos em que as crianças faziam narrativas coletivas e individuais.

3.1.3 - Olhando o passarinho – a fotografia

Para o emprego desse instrumento de registro, foi pedida a autorização dos pais e das crianças. A importância das fotografias centra na possibilidade de registrar movimentos das crianças e, assim, reconstruir a realidade, possibilitando, a partir das imagens, recontarmos as experiências vividas durante as etapas da pesquisa.

O referido instrumento foi escolhido com objetivo de garantir a fidedignidade dos dados:

Também podemos tirar fotografias e slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividade. O próprio trabalho das crianças e as fotografias desse trabalho devem ser considerados essenciais. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 152).

Na pesquisa, as fotos foram utilizadas para registrarem as imagens das crianças durante a participação das atividades propostas e serviram como suporte para a preparação das outras atividades, pois o registro possibilitou a percepção das suas expressões fisionômicas para sabermos se determinadas atividades lhes foram prazerosas ou cansativas; o que ficou evidente, de fato, foi a satisfação de todas.

3.2- As duas fases da pesquisa: a observação e a contação de história

A pesquisa de campo ocorreu em dois momentos distintos, primeiramente tivemos a “fase do conhecimento-interação pesquisadora, contexto e crianças”, momento em que a pesquisadora observou o ambiente pesquisado buscando estreitar o contato, e a fase “da contação de histórias do gênero contos de fadas”, momento da construção das narrativas pelas crianças participantes.

3.2.1 - Fase do conhecimento – interação pesquisadora, contexto e crianças

Essa fase ocorreu em sete dias, com duração de três horas diárias de observação (19 de março, 26 de março, 09 de abril, 16 de abril, 23 de abril, 30 de abril e 07 de maio do ano de 2009), totalizando 21 horas. Nessa etapa foram adotados os seguintes procedimentos: o registro (escrito, áudio e fotográfico), a observação dos participantes, que ocorreu nos momentos de comunicação, na hora da roda, nos momentos de interações com seus pares, com os adultos à sua volta e com o ambiente. O objetivo nessas ocasiões era a obtenção de dados sobre as crianças, seus interesses, suas interações.

Para essa investigação foi escolhida a faixa etária dos três anos aos quatro anos de idade, devido à maturidade linguística, já que nessa fase elas constroem frases com até seis palavras sobre situações reais, pessoas. No seu vocabulário constam aproximadamente 1000 palavras que são usadas e enriquecidas nas interações sociais estabelecidas entre si ou com os adultos. Conforme Freitas (2006), é por volta dos três anos que as crianças adquirem os elementos do esquema narrativo, enquanto, entre os três e cinco anos, acontece um salto qualitativo no que se refere à capacidade de construção do conto e das narrativas.

3.2.2 - Histórico da Instituição



Figura 2: Prédio da Creche

O ambiente pesquisado foi uma creche do Município de Presidente Prudente/SP, que foi inaugurada no dia 27 de maio de 1987, em face das reivindicações dos funcionários de uma instituição de ensino superior do presente município, tendo inicialmente 32 crianças matriculadas, num prédio provisório até o ano de 1993, sendo oficialmente fixado no local atual, que é de fácil acesso, e construído com a finalidade de atender aos filhos dos servidores técnico-administrativos e docentes, com capacidade para até 67 crianças.

O objetivo geral da instituição é o auxílio ao desenvolvimento da criança até os seis anos e 11 meses de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, assegurando-lhe uma formação para o exercício da cidadania. Essa creche conta com algumas ajudas:

- **Prefeitura Municipal:** na parceria estabelecida desde seus primeiros meses de existência, oferecendo uma sala de pré-escola, no período vespertino.
- **Conselho Assessor da Coordenação (CAC):** no grupo de pais e funcionários da creche que contribuem com o trabalho desenvolvido, estreitando os laços com as famílias.
- **Direção da Faculdade:** no apoio, por meio de ações que envolvem o respeito a toda comunidade pertencente a creche, na

manutenção dos equipamentos e compras de materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho na instituição e no suporte para sua autonomia em desenvolver sua proposta pedagógica.

- **Os pais:** por acreditarem em seus filhos e no trabalho da creche, sendo assim parceiros.

Até o ano de 2008, os profissionais eram contratados nas formas de servidores e pela Associação de Servidores Administrativos (ASA). Porém, o documento “Política para os centros de convivência infantil da UNESP” (2008) estipulou o concurso público com um prazo máximo para a regularização da vida funcional dos profissionais: até 2008, para o cargo de professor de Educação Infantil, e até 2010, para os demais funcionários. Por conseguinte, no ano de 2008, houve um processo seletivo para preenchimento de alguns cargos (serviços gerais, professor de Educação Infantil, cozinheiro, auxiliar de cozinha e auxiliar administrativo) e, por obterem êxito, algumas funcionárias antigas foram recontratadas por meio do concurso.

Para o cargo de professor de Educação Infantil, os candidatos deveriam ser graduados em Pedagogia, em cumprimento ao parágrafo 4º do artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que estabelece que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

No primeiro semestre de 2009, tivemos o preenchimento dos cargos dos profissionais concursados, o que gerou certo desconforto naqueles profissionais que viam seus amigos de longos anos de serviço partindo. Atualmente, há uma nova equipe na creche, além de uma mudança na estrutura interna dos agrupamentos, que proporcionou a seguinte divisão e referida nomenclatura:

- **BERÇÁRIO:** atende crianças de quatro meses a um ano e 4 meses;
- **MATERNAL I:** crianças de um ano e 4 meses a dois anos e 11 meses;
- **JARDIM:** crianças de três anos a seis anos e 11 meses.

Em cada turma, há duas educadoras responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho com as crianças, pelo período de oito horas diárias.

No início da pesquisa (março de 2009), percebeu-se “um abalo” nas profissionais antigas, em consequência da perda das companheiras de serviço não aprovadas e/ou convocadas pelo concurso, mostrando-se aquelas inseguras e com receio do novo. Contudo, com o passar dos dias, elas foram adquirindo maior confiança umas nas outras, inclusive na pesquisadora que frequentava a creche duas vezes por semana para realizar a etapa de observação e registro das ações das crianças, a fim de coletar dados que norteariam a proposta de intervenção.

A creche tem um projeto pedagógico, datado de 2001, no qual se encontram articulados os objetivos gerais do trabalho com as crianças:

- Atender as crianças, possibilitando seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social de modo integrado e sua aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento;
- Desmistificar a ideia de que a creche é apenas um local onde a criança vem para passar o dia e apenas receber cuidados de higiene e alimentação;
- Mostrar que hoje a instituição vai além disso, ela tem práticas pedagógicas;
- Ter clareza do plano de ensino com as diferentes áreas de conhecimento;
- Proporcionar bases teóricas para acrescentar aos professores, aprimorando sua prática educativa, ou seja, investir no processo de formação continuada em serviço.

Os objetivos específicos são:

- “Trazer” a família para a instituição;
- Produzir conhecimento com finalidade educativa para as crianças;
- Expor para a comunidade nossas práticas pedagógicas;
- Proporcionar momentos de discussão, estudo e reflexão entre os profissionais.

Em relação ao trabalho com o gênero conto de fadas, o projeto pedagógico não detalha nenhuma especificidade, porém, no item 8 da Grade Curricular, há uma série de menções, na área “Linguagem Oral e escrita”, ao trabalho com a literatura infantil e livros, uma proposta que vai desde o manuseio de materiais impressos com objetivo de observar a coordenação motora fina das crianças (rasgar, folhear, amassar) e familiarização com a escrita para o berçário, para a escuta prazerosa de histórias e interesse por estas; para o maternal, o jardim I e II, propõe a ampliação gradual nas possibilidades de comunicação e expressão, através do interesse por vários gêneros orais e escritos; ainda, a escolha, apreciação e o manuseio de livros e escuta de textos, com o intuito de as crianças pedirem para os professores lerem e assim compartilhar histórias.

3.2.3 - O cotidiano da creche pesquisada

No início da pesquisa, o agrupamento investigado continha dezenove crianças, sendo sete com idade entre três e quatro anos, nove com idade de quatro a cinco anos e três com idade entre cinco a seis anos e onze meses (em março de 2009). Este recebeu o nome de Turma Pingo de Ouro, advindo de uma votação das sugestões dos pais, em conjunto com seus filhos. Esse agrupamento foi resultado da junção de dois agrupamentos existentes até 2008 – o maternal II, que continha crianças de dois anos e oito meses a quatro anos, e do Jardim, que reunia as crianças de cinco anos a seis anos e onze meses. Nessa sala, havia duas professoras responsáveis.

O dia-a-dia da turma era estruturado pela seguinte rotina:

- 07h30 às 08h - Café da manhã,
- 08h às 08h30 – roda
- 08h30 às 10h30 – cantos
- 10h30 às 11h30- almoço
- 11h30 às 13h - descanso

Por ser um agrupamento misto, com crianças de três anos até seis anos e onze meses, a distribuição da rotina no período da manhã era igual para todas. Porém, por possuir crianças em idade pré-escolar e o CCI possuir uma sala de Pré II, cedida pela Prefeitura, as crianças com faixa etária entre os quatro e cinco anos, à tarde, se deslocavam para a sala do Pré II, para frequentar as aulas. Já as demais permaneciam, assim como aquelas que chegavam das escolas. Observamos que as crianças que frequentam o CCI somente à tarde não fazem parte da pesquisa.

O ambiente da sala era aconchegante, amplo e arejado, contando com três janelas grandes, dispostas no alto da parede, que impediam a visualização do pátio pelas crianças. Não havia banheiro no interior da mesma. O interior era estruturado por cantos ou áreas de atividades, configurando-se em arranjos semiabertos⁵. A seguir, descreveremos cada um dos cantos, assim como os materiais que os compunham e a maneira que as crianças atuavam nos mesmos. A sala conta com seis cantos:

1. Dramatização: esse canto tinha seu espaço demarcado com uma cerca plástica resistente, localizando-se próximo ao meio da sala, porém encostado num grande espelho que permitia a visualização completa de todos que estavam nesse espaço. Possuía araras com roupas expostas em cabides e um grande balde repleto de roupas e acessórios; havia também uma maleta com maquiagem e escovas de cabelos. Nesse espaço as crianças entravam para caracterizar-se: as meninas sempre de princesas, já os meninos, com menos frequência de visitas, pegavam bonés.
2. Jogos: esse canto se localizava no fundo da sala e era composto por uma mesa com quatro cadeiras. No entanto, o espaço era usado também para outras atividades, como conversas e desenho. Como os jogos ficavam expostos junto à prateleira do faz-de-conta e não próximos à mesa, as crianças muitas vezes os jogavam no chão.
3. Computação: no fundo da sala, havia três computadores antigos, com jogos educativos instalados. O acesso a essa tecnologia não era

⁵ Arranjos semiabertos referem-se à disposição da sala em cantos de atividades que permitem a comunicação entre eles.

diário. A utilização baseava-se em jogos educativos, sendo necessário o revezamento de participantes por máquinas.

4. Faz-de-conta: esse canto também tinha seu espaço demarcado com a cerca plástica resistente, localizando-se em frente à porta que dá acesso à sala. Nele havia uma estante de madeira, onde ficavam expostos alguns brinquedos pequenos dentro de cestinhas; havia também uma casinha pequena de madeira e uma caixa com outros brinquedos. Nesse espaço, as meninas menores de 4 anos brincavam de casinha com mais frequência que as meninas maiores e os meninos costumavam pegar carrinhos, para brincar no centro da sala ou em frente à lousa.
5. Escrita: localizava-se entre a biblioteca e o canto do faz-de-conta, aproveitando a mesma estante como suporte para os lápis, canetinhas, tesouras etc. As crianças iam até esse canto apenas para desenhar; assim que terminam guardavam seu desenho na mochila.
6. Biblioteca: ficava localizada entre os cantos da computação e o da escrita, possuindo um tapete de E.V.A., com letras no chão, e uma estante fixa na parede, onde ficavam expostos os livros.

As crianças trafegavam à vontade na sala de aula, escolhendo, segundo seus critérios, os cantos. Contudo, pudemos perceber a ausência de mensagens pedagógicas expressas neles, ou seja, mesmo com uma riqueza de materiais, faltava uma exploração mais objetiva; por exemplo: no canto da dramatização, por meio do desenvolvimento de um projeto ou partindo de uma conversa de roda, as crianças, através da seleção de materiais, poderiam vivenciar um dia das atividades dos seus pais, simbolizando e externalizando seus significados sobre o mundo, fonte riquíssima para os adultos cuidadores entenderem algumas atitudes das crianças e, se for necessário, auxiliá-las. O mesmo ocorria no canto da biblioteca, que poderia unir-se ao canto da escrita, permitindo um diálogo entre livros e materiais escritos com os lápis e papéis, transformando-se num ambiente favorável ao letramento.

3.2.4 - Dados das observações

No primeiro dia em que a pesquisadora chegou ao CCI, conversou com as professoras sobre seus procedimentos de observação e sobre os seus objetivos; depois da conversa das responsáveis com as crianças, no momento da roda, esta se apresentou formalmente. Esse momento aconteceu da seguinte maneira:

Pesq: Oi, tudo bem? O meu nome é Marinês, eu estudo na UNESP e preciso da ajuda de vocês. Preciso saber algumas coisas sobre vocês e, para isso, preciso ver vocês por alguns dias. Tudo bem?

Crianças: Sim.

G: Minha mãe trabalha na UNESP, é a Fulana.

Pesq: Conheço sua mãe, sabia?

Pesq: Então, vi que vocês têm livros na sala, vocês gostam de ler?

Crianças: [não responderam]

Pesq: De quais vocês mais gostam?

V: [não é participante da pesquisa] Do Saci.

Eu: Sério, tem mais alguma?

K: É a do Saci.

Pesq: E a da Chapeuzinho, do Patinho Feio?

V: [não é participante da pesquisa] Não, só do Saci.

Pesq: E se eu contasse essas histórias para vocês: do Patinho, dos Três Porquinhos, pode ser?

Crianças: [maioria] SIM.

Relato do dia 19 de março de 2009.

Após essa conversa, iniciou-se a observação, com o objetivo de conhecer o ambiente e a interação das crianças em alguns espaços da creche, como na sala do agrupamento, no pátio, no chalezinho, no parquinho de areia, no banheiro e em alguns momentos da rotina, como horário do café, momento

da roda, nos cantos de atividades, nas idas ao banheiro, no almoço, no momento do banho, nas brincadeiras no pátio, após o almoço (momento de descanso – vídeo ou na sala, deitados, escutando músicas clássicas ou sons da natureza).

Segundo as observações, a rotina da turma se iniciava, em 100% dos dias observados, com as crianças tomando o café da manhã, constituído de leite e pão. Nesse momento da rotina da creche, não são todas as crianças que participam, pois algumas já realizaram essa refeição em casa, enquanto outras chegam após esse momento.

No café, a interação entre os grupos de meninas e meninos com mais de 4 anos era mais intensificada:

I: [não é participante da pesquisa] *A J ganhou uma sacolinha de páscoa.*

L: *Para ela?*

I: [não é participante da pesquisa] *Não, né? Ela não come.*

L: *Então para quem?*

I: [não é participante da pesquisa] *Para mim, minha mãe e meu pai. (Quando falava, olhou para M C)*

M C: [não é participante da pesquisa] *Para mim não, eu não sou sua mãe.*

Relato do dia 09 de abril de 2009 – entre uma menina de 4 anos e duas maiores

Após o café da manhã, as crianças entravam na sala e se dirigiam para os cantos (maquiagem, faz-de-conta, brinquedos, escrita) e, a pedido das professoras, formavam a roda, sentando-se no chão ou em cadeiras, para a conversa inicial. Uma das duas professoras perguntava-lhes sobre algo acontecido no dia anterior (de que tomou conhecimento), falava sobre algo novo ou esclarecia sobre as atividades para o dia.

O assunto da roda consolidava-se na tendência da maioria das crianças (maiores de quatro anos) em responder às questões levantadas, numa interação verbal interessante sobre o assunto trazido de casa ou o esclarecimento de uma atividade. Dos seis dias observados, houve uma incidência de leitura de história, trazida por uma criança menor de quatro anos, seguida de leitura e discussão do ocorrido na história.

Para elucidar uma roda inicial, segue abaixo o relato do dia em que ocorreu a leitura da história:

Uma professora pegou um livro de história que V tinha trazido.
Professora (virando-se para pesquisadora): *Qual é o nome do cachorro?*

Pesquisadora: *Beagle!*

Professora: *Bom dia! Olhem o álbum de adesivos do T (não faz parte da pesquisa), é lindo, né?*

Algumas crianças olharam, chegando perto dele.

Professora: *Me dá aqui o álbum, depois vocês veem com calma, tá? A V trouxe um livro do cachorro da raça beagle; posso contar?*

Crianças fizeram que sim.

A professora leu a história para as crianças, que ficaram em silêncio.

Professora: *Gostaram da história?*

Crianças: *Sim.*

Professora: *Do que fala?*

M: *Do cachorro e do menino.*

L: *Do cachorro que salvou o menino.*

Professora: *É isto aí, lindo livro, V, depois você guarda, tá? Hoje nós vamos ao parque. Vamos colocar os chinelos e quem está com roupa de frio vamos tirar, tá?*

Professora: *Olha, todos vão ao banheiro. R, você não se esqueça de ir também, viu? Depois, não vamos voltar para ir ao banheiro.*

Relato dia 23 de abril de 2009.

Esse relato nos mostra uma roda inicial, em que a professora contou uma história, ficando clara a interação de apenas duas crianças, enquanto as demais atuavam como espectadores, sem serem convidadas a participarem, não ocorrendo discussão da história, assim, a professora encerrou a roda, explicando a sequência de atividade: a ida ao parque, antecedida pelo banheiro.

Depois da roda, caso não fosse dia de irem para o parque, as crianças se dirigiam para os cantos de que mais gostavam, segundo sua escolha pessoal. Ou seja, elas entravam naquele que mais lhes agradava, no momento, ou onde se encontrava um determinado amigo com quem queriam estar. Quando estava calor, as professoras aproveitavam e chamavam duas crianças por vez para trocarem de roupa, colocando camisetas leves e *shorts*, substituindo os tênis por chinelos ou sandálias (é importante frisar que a

maioria das crianças necessita de ajuda para se vestir). Assim, o cuidar é uma das práticas mais utilizadas pelas professoras.

Nos cantos, as crianças brincavam do que desejavam, nesses ambientes, ficando a divisão por criança/cantos da seguinte maneira:

Tabela 1: Divisão crianças por cantos de atividades

	Meninas até 4 anos	Meninas com 4 anos completos	Meninos
Faz-de-conta	X	X	
Maquiagem/ Dramatização	X		
Livros	X		
Escrita			
Brinquedos			X
Jogos			X
Outros espaços (centro, próximo à lousa, fundo)		X	X

Os cantos nos permitem perceber a divisão das crianças observadas, ocorrendo espontaneamente por sexo e por idade. Podemos perceber um distanciamento dos livros, em virtude da inexistência de uma prática incentivada tanto pelas crianças quanto pelas professoras; essas últimas permitiam o livre acesso a eles, deixando nas entrelinhas um temor em propor a ida a determinado canto, por receio de atrapalharem a criança na construção de sua autonomia e, ainda, pelo não enriquecimento de mensagens pedagógicas e materiais variados, nesse ambiente. Por conseguinte, dentre os seis dias observados, houve apenas uma ocorrência na sala em que uma criança, menor de 4 anos, do sexo feminino, pegou um livro e, após folheá-lo rapidamente, examinando as figuras, guardou-o na estante. Abaixo está o relato desse fato:

C estava com um livro, folheando rapidamente; aproximei-me dela e perguntei:

Pesquisadora: Deixa ver o livro com você?

C: (ela abriu e disse:) É da menina

Pesquisadora: Folheei o livro na tentativa de maiores avanços na narrativa, mas ela não disse mais nada, apenas nomeava com voz melosa alguns objetos.

C: espelho, casa, menina, acabou.

Guardou na prateleira e saiu rapidamente.



Figura 3: “C” lendo livro

Esse relato evidencia a barreira entre livros e crianças, de sorte que a pesquisadora, ao pedir permissão para a criança para ver o livro, a resposta foi uma afirmação de que o livro tinha uma menina - “*É da menina*”. Então, a pesquisadora, com o intuito de ler a história junto com ela, ouviu de sua boca uma voz baixa nomeando alguns objetos, na tentativa de sair daquele espaço, não possibilitando a leitura e, assim, fechou o livro e saiu rapidamente.

Após, questionarmos a professora sobre o ocorrido com C, na busca de entender seu interesse pelos livros e perguntando se a presença da pesquisadora teria atrapalhado sua interação com o material. Nessa oportunidade, a resposta obtida foi que C, às vezes, entrava no canto da

biblioteca, pegava um livro, observava a capa, folheava rapidamente e o guardava, procurando ver as imagens.

Segundo as professoras, as crianças que frequentavam o período da tarde apanhavam os livros, porém estas eram maiores de 6 anos e já liam, pois pertenciam ao 1º ano do Ensino Fundamental, do período da manhã.

Era comum, todas as quartas-feiras, as crianças irem ao parque. Todavia, durante dois dias de observações, elas foram às terças-feiras. Esse momento era muito esperado, sendo recebido com grande euforia e demonstração de prazer.

Abaixo, está elencada a distribuição das crianças por brinquedos:

Tabela 2: Divisão crianças por brinquedos do parque.

Brinquedos	Meninas até 4 anos	Meninas com 4 anos completos	Meninos
Balanço individual	X	X	X
Roda-roda	X	X	
Balanço coletivo		X	X
Trepa-trepa			X
Escorregador		X	X
Caixa de areia			X

As meninas menores de 4 anos, quando permitido, ficavam o tempo todo no balanço, sendo empurradas pelas professoras.

Com base nas observações e na análise dos dados contidos no registro escrito, podemos constatar que, ao invés da troca entre faixas etárias, o que ocorria era uma agregação por idades, pelas próprias crianças; desse modo, tínhamos:

Tabela 3: Divisão das crianças pesquisadas por idade.

Quantidade	Grupo etário
4	Meninas menores de 4 anos
2	Meninas maiores de 4 anos

10	Meninos
----	---------

É necessário ressaltar que, às vezes, uma criança de um determinado grupo etário interagia com outra de outro grupo, porém, na maioria dos casos, a configuração era essa, não ocorrendo trocas de experiências e um maior auxílio entre seus membros, em que as maiores pudessem, junto às menores, folhear um livro, dramatizar uma história etc. Assim, podemos evidenciar o desinteresse pelos livros por parte das crianças, isso sendo percebido devido à inexistência delas no cantinho da leitura, ocorrendo apenas uma incidência, e também a falta de planejamento para as histórias por parte das professoras, haja vista que a única vez em que foi contado história isso ocorreu devido ao apelo de uma criança menor de três anos, enquanto era levada para o CCI.

Como mencionado anteriormente, o agrupamento contém dezenove crianças, mas, como o foco da pesquisa foram aquelas com idade entre três anos e quatro anos e onze meses, tivemos nesta pesquisa a participação de catorze crianças⁶, três meninas com idade inferior a quatro anos, duas meninas com idade superior a quatro anos, dois meninos com idade inferior a quatro anos e sete meninos com idade superior a quatro anos.

3.3 - A contação de histórias do gênero contos de fadas

A segunda fase, “a contação de histórias do gênero contos de fadas”, ocorreu em 07 encontros (21, 26 e 28 de maio, 09, 10, 16 e 30 de junho, e 02 de julho), totalizando 21 horas. Fase marcada primeiramente pela construção do “Contrato com as crianças”, cujo objetivo principal foi situar a criança no contexto da pesquisa, partindo do conceito de ser ativo competente, com particularidades singulares; o contrato permitiria delimitar nossas ações,

⁶ As demais crianças, maiores de quatro anos e onze meses, que frequentavam o agrupamento observado, também participaram das atividades, mas suas narrativas não foram analisadas, pois o foco da pesquisa foi aquelas com idade inferior à delas.

direitos e deveres. Assim, através do diálogo na roda inicial de conversa, foi explicada para as crianças a proposta da pesquisa, informando que seus pais já haviam autorizado suas participações e que a aprovação delas era importante para a pesquisa. Desse modo, a pesquisadora leu o contrato e explicou sua essência num linguajar próximo ao das crianças; na sequência, foram colhidas as assinaturas dos participantes. Vejamos o relato abaixo:

Pesquisadora: *Lembram por que eu vim para o CCI e para esta turma?*

K: *Você não vai contar histórias? Você não conta!*

Pesquisadora: *Realmente, K, até agora, não contei nenhuma história. Sabe o porquê?*

Crianças: (mudas)

Pesquisadora: *É que eu precisava ver vocês brincando, conversando, vendo quem gosta de livro...*

L: *Eu não gosto de livro.*

Pesquisadora: *Por quê?*

L: *Porque eu não gosto.*

AL: *Eu gosto...*

K: *eu gosto...*

G: *eu gosto...*

Pesquisadora: *Então, já escrevi algumas coisas sobre vocês, agora eu precisaria começar um trabalho, que é minha pesquisa, com vocês, certo? Vocês aceitam?*

K: *Sim.*

Crianças: (Em coro) *SIM!*

Pesquisadora: *Então, eu fiz um contrato. Sabem o que é contrato?*

Crianças: [em silêncio]

Pesquisadora: *Contrato é um acordo, um combinado do que eu faço e do que vocês também terão que fazer. Vou lê-lo:*

**TERMO DE CONSENTIMENTO – CRIANÇAS DO CENTRO DE
CONVIVÊNCIA INFANTIL**

Nós, crianças abaixo assinadas, aceitamos participar da pesquisa “A construção da narrativa infantil por crianças de três a quatro anos de idade”, desenvolvida pela pesquisadora Marinês Eugênia Alfredo Rodrigues, sob a orientação da Professora Doutora Célia Maria Guimarães, que tem como finalidades investigar a construção das narrativas das crianças e as diversas linguagens utilizadas após o contato com histórias do gênero contos de fadas.

Aceitamos participar dos encontros (dois dias semanais: às terças e quintas-feiras), realizados no CCI, permitindo que sejam desenvolvidas atividades conosco que contemplem a observação e a contação de histórias do gênero contos de fadas, a discussão das histórias e o registro das ações e manifestações do nosso grupo, através de anotações escritas, fotos e filmagens.

Concordamos que os dados coletados sejam confidenciais e, junto à pesquisadora, escolheremos códigos para que nossa identidade seja totalmente preservada.

Após o aceite dos nossos responsáveis, nós, abaixo assinados, aceitamos a nossa participação nessa pesquisa.

Após a leitura, as crianças foram questionadas sobre eventuais dúvidas; assim, fui chamando uma por uma para assinar o nome, que poderia ser escrito ou desenhado. Apenas a V, que estava inibida, não assinou.



Figura 4 – Assinatura do consentimento pelas crianças

Essa prática do contrato com a turma possibilitou a escuta da voz das crianças participantes, além de situá-las sobre os passos a que serão submetidas. Segundo Oliveira-Formosinho e Azevedo(2007), é aceitar a criança como ser com agência⁷:

No âmbito de uma pedagogia da Infância cultural, preconiza-se a instituição de um cotidiano educativo que conceptualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. No centro da construção dos saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos, os alunos e os professores. Assim, os “ofícios” de aluno e professor são reconstruídos com base na reconceptualização das pessoas como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor. (p. 31).

Depois de situar as crianças na pesquisa, a pesquisadora explicou como elas deveriam proceder no momento da escuta da história:

Pesquisadora: [...] vou começar a história, mas antes vamos combinar uma coisa: quando eu estiver contando a história,

⁷ Segundo Barnes (2000), apud Oliveira-Formosinho (2007, p. 31), “dispor de agência significa ter poder e capacidade que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta.”

que agora vai ser com o livro, gostaria que vocês prestassem atenção e não conversassem. Sabem o porquê?

Crianças: (silêncio)

Pesquisadora: Atrapalha eu e seus amigos, que podem parar para prestar a atenção em vocês. E nós não combinamos isto no contrato, lembrem... Se vocês quiserem falar algo sobre a história, levantem a mão e aí eu faço assim (gesto com a mão rodando), depois da primeira leitura vocês falam, certo?

Crianças: (silêncio)

Pesquisadora: Quando eu estiver lendo, esperem um pouco, que logo mostro as figuras; enquanto leio, imaginem a história. Tá combinado?

Devido a “abusos” de algumas crianças sobre as outras, tanto no momento da discussão quanto em atividades dirigidas, no segundo dia de intervenção (26 de maio de 2009) foram reelaborados os combinados da turma, que tiveram como objetivo otimizar o contato das crianças com seus pares, educadores e com o espaço da sala, respeitando os limites. Assim, em conjunto, as regras foram elaboradas e a pesquisadora as levou para casa, digitou e trouxe-as impressas no terceiro dia, pedindo às crianças que as ilustrassem para fixar na parede. As regras presentes no combinado foram as seguintes:

- Pedir por favor, pois é bom para o outro.
- Pedir brinquedos emprestados, para não brigar.
- Nos cantos, respeitar as pessoas, para brincarmos bem.
- “Na creche”, podemos brincar, pintar, desenhar, fazer lição, mexer no computador. Ou seja, fazer coisas boas.
- Devemos esperar o outro terminar de falar, para depois falarmos, para que todos entendam e não fiquem com dor na cabeça.
- Não brigar, mas sair de perto, respirar, ficar calminho e chamar a professora.
- Guardar os brinquedos depois de brincar.

Outro ponto a ser destacado dessa fase foi a reorganização do espaço da sala destinado à leitura, a legitimação desse local destinado à leitura não teve como correspondente único a presença de livros ou outros materiais de leitura, mas sim o uso e apropriação desses materiais por aqueles que constituem o ambiente, no caso da pesquisa, as crianças. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança é inserida numa determinada cultura e captará os resultados da produção de significados e símbolos pertencentes àquele grupo social. Para Bruner (1997), a cultura é um conjunto de ferramentas com técnicas e procedimentos que ajuda a pessoa a compreender o mundo e a vivenciá-lo.



Figura 5 – Criança lendo livro

A preocupação, nesta etapa, foi a de garantir a acessibilidade e de promover contato com textos literários, tendo como base os dados fornecidos pela primeira etapa de observação, ocasião em que se detectou o distanciamento das crianças da vasta quantidade de livros literários presentes no grupamento, bem como a afirmação de uma criança, no sentido de não gostar dos livros. Por essa razão, em conformidade com as professoras das crianças participantes do estudo, algumas mensagens pedagógicas para o canto da biblioteca foram criadas:

- Tesouro da Turma: consistiu num dicionário com as palavras novas descobertas nos momentos de interações e de leitura dos contos. Estendendo a participação e colaboração aos pais, enviamos-lhes um bilhete, esclarecendo o objetivo e pedindo a eles que mandassem as palavras novas descobertas pelos seus filhos, em casa, as quais seriam discutidas na roda de conversa e escritas no livro, a fim de promover situações que favorecessem o desenvolvimento da capacidade de expressão/comunicação escrita e, ao mesmo tempo, incentivassem o gosto pela leitura.
- Biblioteca da escola: proposta de atividade para a implementação de empréstimos de livros. A finalidade é promover situações que favoreçam o desenvolvimento do gosto e do hábito de leitura pelas crianças, contribuindo para a construção do leitor e da capacidade de expressão/comunicação escrita. A participação dos pais é de extrema importância, uma vez que, além da interação entre pai e filhos, teremos também a interação com os livros, propiciando ainda a conscientização sobre o zelo e a manutenção dos livros. As crianças passaram a retirar os livros todas as sextas-feiras e, nas segundas-feiras, devem devolvê-los para as professoras.

Após a construção desse espaço favorável à leitura, foram eleitos por meio de conversas informais com as crianças três contos de fadas: “Chapeuzinho Vermelho”, “O patinho feio” e “Branca de Neve” com os nomes das histórias levantados; foram escolhidos livros que as contemplassem, sendo escolhidas três publicações da Editora Ática, devido a sua proximidade com os originais.

Tabela 4: Sinopses dos contos de fadas: *Chapeuzinho Vermelho*, *O Patinho Feio* e *Branca de Neve*.

PENTEADO, Maria Heloisa. *Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo. Ática 1996
(Contos de Grimm)



Figura 6 Livro Chapeuzinho Vermelho

Sinopse: A história clássica dos irmãos Grimm, “Chapeuzinho Vermelho”, com texto de Maria Heloisa Penteado e ilustrações da russa Anastassija Archipowa, traz a versão em que, a caminho da casa da avó, carregando uma cesta com bolo e vinho, a menina do capuz vermelho encontra o lobo mau, animal com grande astúcia, que acaba chegando antes da menina à casa da “boa velhinha”, devorando-a

ocorrendo o mesmo com a menina inocente, que chega depois. Tomado por um sono profundo esse animal tem seu fim pela arma do caçador, que retira da barriga Chapeuzinho Vermelho e sua vovozinha.

FRANÇA, Eliardo. *O Patinho Feio*. São Paulo: Ática, 1997.



Figura 7 livro O patinho feio

Sinopse: A história de Andersen., com texto de Mary França e ilustrações de Eliardo França, narra a vida de um patinho considerado feio por seus irmãos e animais do galinheiro; resolvendo ir embora, depara-se com uma série de acontecimentos. Até que se surpreende em descobrir que não era pato, mas um belo cisne.

PENTEADO, Maria Heloisa. *Branca de Neve*. São Paulo: Ática, 1996
(Contos de Grimm)

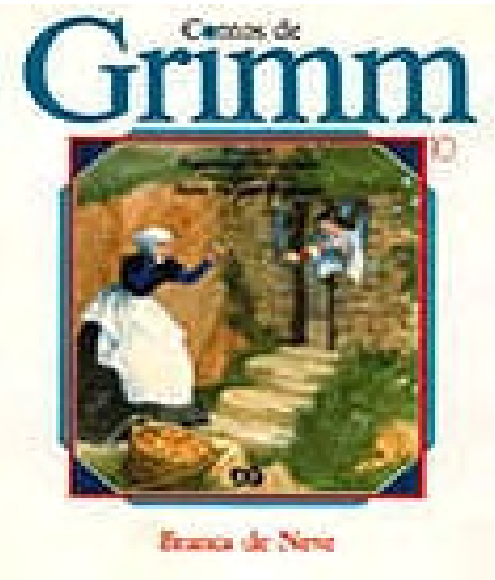


Figura 8 livro Branca de Neve

Sinopse: Órfã de mãe, a bela menina de pele branca como a neve, cabelos pretos como o ébano, conviveu anos com a invejosa Madrasta, até que, delatada pelo espelho como possuidora de tamanha beleza, é levada para a floresta para ser morta pelo caçador, que, tomado por compaixão e impressionado pela beleza, a manda ir embora. Sozinha, encontra a casa dos sete anões, que a acolhem até que a Malvada madrasta a reencontra, oferecendo uma série de coisas envenenadas que a leva à “morte”, para desespero dos sete anões. Mas um príncipe que ali passava, tomado de paixão, leva para casa a bela, que retorna à vida e assim se casa com o príncipe e presencia o fim trágico da Madrasta, em sua festa de casamento.

Para a realização da contação da história, a hora da roda, procedimento já usado pelas professoras para o início das atividades, foi mantido, desdobrando-se para a hora do conto, em que as crianças em círculo escutavam e discutiam a história narrada pela pesquisadora, que designava a construção das narrativas individuais ou coletivas.

A hora do conto esteve presente nos sete dias dessa segunda fase da pesquisa de campo, sendo principiada com uma discussão sobre os autores dos contos de fadas, com o objetivo de despertar o interesse das crianças sobre a história e estreitar o seu contato com os autores, mostrando que eles também foram pessoas e, como eles, as crianças poderiam criar histórias. Após essas preliminares, as histórias *Chapeuzinho Vermelho*, *O Patinho Feio* e *Branca de Neve* foram contadas e/ou recontadas, servindo de suporte para o trabalho com os elementos da narrativa. A hora do conto foi composta por três

momentos: a hora da história, a hora da conversa e a hora das atividades, conforme detalharemos a seguir.

3.3.1 - Preparando as histórias

Após selecionar os três contos de fadas, Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio e a Branca de Neve, a partir do interesse das crianças, foi feita sua leitura, pela pesquisadora, na busca de oferecer às crianças uma melhor apresentação, preparando assim a voz e os momentos necessários da história para serem adequadamente entoados e escolhendo as técnicas literárias que melhor contemplassem o conteúdo da história. Segundo Coelho (1997), a preparação da história favorece ao narrador um melhor conhecimento sobre o texto, garantindo assim uma compreensão mais abrangente, por parte dos ouvintes.

Com o intuito de tornar a história mais prazerosa, o narrador pode utilizar-se de algumas técnicas literárias como estratégias para apreensão dos ouvintes, de modo que foram priorizadas, em todos os contos de fadas, as seguintes: a simples narrativa, a narrativa com auxílio dos livros e o uso dos fantoches, respectivamente.

Baseando-se em Coelho (1997), a técnica da simples narrativa é a mais fascinante entre todas as técnicas, uma vez que emprega apenas a voz e a expressão do narrador como forma de dramatização. Geralmente, é usada em histórias transmitidas de geração em geração.

Já a narrativa com auxílio do livro é uma técnica utilizada quando os textos são extensos e as ilustrações bastante ricas. O narrador não deve comentar as imagens, cabendo essa interpretação aos ouvintes.

Outra técnica adotada foi a do fantoche de vara, que, como as outras, também serve para a apreensão dos ouvintes, sendo utilizada em histórias em que as personagens estão em constante movimento, simbolizando um teatro.

Após a escolha da história e da técnica para melhor contá-la, chegamos ao ato de contá-la às crianças. Nesse momento, elas foram narradas pela

pesquisadora, com o intuito de despertar nos pequenos ouvintes o gosto e o prazer pela leitura.

A hora da história ocorria na própria sala em que as crianças ficavam, numa roda, com as cadeiras dispostas uma ao lado da outra; com a ajuda do gravador, a pesquisadora captava as interações das crianças, que foram depois transformadas em registro escrito.

3.3.2 - A hora da conversa

A hora da conversa foi o momento em que se discutia sobre a história, seu enredo e personagens, buscando uma melhor compreensão sobre o conto de fada apresentado, com a finalidade de aproximar as crianças da história, revelando momentos não percebidos, auxiliando-as a compreender e partilhar do conto. Assim, elas falavam sobre a história, sobre momentos interessantes, sobre os personagens e, por vezes, recordavam situações vividas – como a presença de um ladrão em casa, comparada com a presença do lobo mau da história “Chapeuzinho Vermelho”.

Após o contar e essa discussão não direcionada, trabalhávamos através de perguntas orais com as crianças para auxiliá-las compreensão do texto.

3.3.3 - A hora da atividade

Este subitem teve a pretensão de explicitar as atividades desencadeadoras das narrativas individuais e coletivas das crianças, de forma que procuraremos exemplificar as atividades realizadas com os contos de fadas Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio e Branca de Neve.

Durante a pesquisa, as atividades propostas após a leitura dos contos de fadas permitiam a emissão de opiniões sobre as histórias trabalhadas, seus autores, a trama, os personagens, as ideologias, bem como os elementos das narrativas presentes nas obras. Depois da leitura, tínhamos o momento em que o leitor avaliava o livro, porque a leitura tem por objetivo refletir sobre as relações estabelecidas entre o leitor e o texto; no caso da pesquisa, a intenção era possibilitar às crianças o contato com textos narrativos pertencentes ao gênero contos de fadas, que contemplassem os elementos da narrativa.

Para os três contos de fadas, as atividades foram iniciadas com a apresentação do livro e da vida dos autores, com o intuito de despertar na criança o interesse pela história da elaboração do conto original e pela capacidade que temos de escrever boas histórias.

Em seguida, tivemos a leitura das obras primeiramente empregando a técnica da narrativa com o auxílio do livro, passávamos para a discussão da história, com perguntas norteadoras, cujo objetivo era problematizar a histórias, mediante os três níveis da compreensão da leitura, de maneira oral com as crianças. A partir desse momento, as atividades preparadas após o contar da história para os contos de fadas foram diferentes, conforme exemplificaremos na exposição dos procedimentos abaixo:

3.3.3.1 - Atividades desenvolvidas com o conto de fada Chapeuzinho Vermelho



Figura 9 – Primeira atividade com o conto de fada *Chapeuzinho Vermelho*

Após a discussão da obra *Chapeuzinho Vermelho*, realizamos a atividade de sequência de narrativa com o grupo, com a premissa de auxiliar a criança na apropriação da efabulação da história, quando as crianças permaneciam sentadas nas cadeiras, formando um grande círculo. Para execução dessa atividade, primeiramente nós a explicamos para as crianças e, sanadas as dúvidas sobre como proceder, na espera da vez e no apontamento de eventuais erros sobre a disposição das sequências, colocamos catorze fichas ilustradas com partes do conto *Chapeuzinho Vermelho* no chão, que as crianças iam ordenando, uma a uma, colocando as fichas na lousa. Nesse momento, houve a participação de todas, assim como discussões sobre eventuais erros apontados pelas crianças que estavam sentadas nas cadeiras, não sendo necessária a intervenção da pesquisadora, pois aquelas que ocasionalmente erravam olhavam com calma para as fichas dispostas na lousa e procuravam a sequência julgada certa, com o objetivo de auxiliar a criança na apropriação da efabulação da história. Com essa atividade, tivemos uma narrativa conjunta das crianças⁸ do conto *Chapeuzinho Vermelho*, muito próxima do original dos Grimm.

⁸ Esta narrativa não é a narrativa coletiva, uma vez que as crianças tiveram auxílio das imagens, para ordenar seu pensamento.

Num outro momento, relemos a história com a técnica das figuras ampliadas, a fim de despertar nas crianças o interesse pela leitura, passando para a segunda atividade – o reconto da história – atividade desencadeadora da narrativa coletiva, que possibilitou às crianças compreenderem que o falado também pode ser escrito, pois, a partir das suas narrativas, a pesquisadora, como escriba, escrevia numa folha disposta na lousa. Nessa atividade, as crianças ficaram um pouco alvoroçadas e não permitiam que os colegas falassem antes delas; assim, foi sugerido que elas levantassem as mãos e, antes de ser escrita a frase da narrativa, todas deveriam concordar. Com o escrito em mãos, a pesquisadora o guardou, seguindo para outra atividade – a ilustração do reconto coletivo. O reconto coletivo teve como objetivo permitir a imaginação e averiguar a utilização dos elementos narrativos.

A terceira atividade foi o reconto individual, que tinha como finalidade a obtenção das narrativas individuais das crianças. Nessa etapa, a pesquisadora chamava, por vez, três ou quatro crianças para se assentarem na mesa do cantinho da leitura, enquanto as demais brincavam nos cantos presentes no agrupamento. Primeiramente, houve a explicação, sendo mostradas quatro folhas de papel sulfite preliminarmente grampeadas, para que desenhassem a história. Sanadas as dúvidas, as crianças iniciaram sua narrativa iconográfica com o uso de canetas hidrocores, ao término da qual, individualmente, a pesquisadora pedia para narrarem suas histórias. Essa atividade foi muito rica para as crianças, que, na sua maioria, queriam devolver à pesquisadora o entendimento da história e, a todo tempo, perguntavam se já podiam falar sobre sua versão e mostrá-la para os amigos. Apenas uma menina menor de três anos e um menino, igualmente menor de três anos, não quiseram participar desse momento. Nos itens 4.1.1 As narrativas individuais de Alice três para o conto de fada *Chapeuzinho Vermelho*,” 4.2.1 A narrativa individual de Laura, quatro anos, para o conto de fada *Chapeuzinho Vermelho*, e 4.3.1 A narrativa individual de Guilherme, quatro anos, para o conto de fada *Chapeuzinho Vermelho*, temos três narrativas individuais das crianças.

Como quarta atividade, foi feito o cartaz dos personagens, segundo a idéia de Yopp e Yopp (2001) apud Souza (2005) no qual as crianças elencavam o nome das personagens e suas principais características; essa

atividade teve o intuito de ampliar, na criança, a quantidade e a importância desse elemento da narrativa para a trama. Assim, fizemos o seguinte cartaz:

Tabela 5: Cartaz dos personagens do conto de fada Chapeuzinho Vermelho.

Personagens	Características
Personagem Chapeuzinho Vermelho	Bonita Desobediente Falante
Personagem Lobo	Mau Feio Bravo
Personagem Vovozinha	Boazinha Velhinha
Personagem Caçador	Forte
Personagem Mamãe	Boazinha

Para essa construção, as crianças foram unânimes em dizer que o Lobo era feio, por ser mau, e que a Chapeuzinho era bonita. Uma menina de quatro anos disse que a protagonista foi teimosa, por ter conversado com o Lobo Mau, de modo que acaba por descrevê-la como falante. Quando a pesquisadora perguntou para as demais crianças se elas tinham a mesma opinião, estas prontamente concordaram. A participação nessa atividade foi bem proveitosa e teve a participação ativa da maioria das crianças.

A quinta e última atividade para esse conto foi a ilustração do reconto coletivo. A pesquisadora, no momento da roda, releu a versão do agrupamento e perguntou para as crianças quem gostaria de ilustrar, utilizando, como material, lápis de cor e canetinha hidrocor. Como a narrativa foi separada em oito folhas e o mesmo número de crianças desejaram desenhar, a pesquisadora as levou para o refeitório, releu para cada uma o que estava escrito em sua folha e, assim, calmamente foi iniciada e terminada a ilustração. No item 3.4.4.1 Análise da narrativa coletiva para o conto *Chapeuzinho Vermelho*, temos essa narrativa coletiva das crianças.

3.3.3.2- Atividades desenvolvidas com o conto de fada O Patinho Feio

Como no conto de fada *Chapeuzinho Vermelho*, após a leitura da obra e a problematização da história com questões norteadoras realizamos a primeira atividade, ou seja, a confecção de um cartaz contendo os elementos espaço e tempo, segundo a idéia de Yopp e Yopp (2001) apud Souza (2005), para promover nas crianças o entendimento sobre esses elementos da narrativa.

Tabela 6: Cartaz dos elementos tempo e espaço do conto de fada O Patinho Feio.

	Tempo	Ambiente
Patinho feio pequeno	Quente, com flores (primavera e verão)	Sítio, com lago, galinheiro
Patinho feio adolescente	Frio e neve	“Casa do homem” (de que ele fugiu por derrubar leite) Rio Casa da velha que pensava que ele era pata
Patinho feio adulto	Primavera, com flores	Lago com cisne

A participação das crianças foi efetiva e centrava-se nas ações desencadeadoras presentes no conto de fada “O Patinho Feio”; as maiores de quatro anos conseguiram compreender que o personagem principal se tornou cisne, depois de passar pelas quatro estações, ou seja, um ano. Já as menores de quatro anos compreenderam o passar dos dias pelas mudanças na temperatura.

Num outro momento, tivemos a segunda atividade – o reconto individual – que, como no conto de fada *Chapeuzinho Vermelho*, tinha como finalidade a obtenção das narrativas individuais das crianças. A pesquisadora chamava de três a quatro crianças, por vez, para se assentarem na mesa do cantinho da leitura, no qual explicava a atividade, lembrando o ocorrido no da *Chapeuzinho Vermelho*. Assim como no primeiro conto, as crianças estavam muito entusiasmadas, de maneira que, ao finalizarem a última folha, mostravam para as outras e narravam sua história, pedindo para a pesquisadora escrever para ver as letras. Todas as crianças, presentes nesse dia, participaram desse reconto. Nos itens 4.1.2 As narrativas individuais de Alice, 3 anos, para o conto de fada *O Patinho Feio*, 4.2.2 A narrativa individual de Laura, 4 anos, para o conto de fada *O Patinho Feio* e 4.3.2 A narrativa individual de Guilherme, 4 anos, para o conto de fada *O Patinho Feio*, temos três narrativas individuais das crianças.

Num outro dia, foi proposta a escuta do conto *O Patinho Feio* da Coleção Disquinho, seguida da música *O Pato*, de Toquinho e Vinícius de Moraes. Nesse momento, foram estabelecidas oralmente semelhanças e diferenças entre os dois textos e os dois patos existentes neles: as crianças explicaram que o pato da Coleção Disquinho ⁹era feio, enquanto o da música era tão pateta e atrapalhado, que se machucou tanto quanto o Patinho Feio, mas que diferentemente do personagem do conto, o pato da música morre. Na sequência, tivemos a atividade do reconto coletivo, no qual a pesquisadora foi escreva.

Como as crianças já haviam experimentado a atividade do reconto coletivo, no primeiro conto, elas estavam mais calmas, de sorte que a pesquisadora lembrou as regras, que consistiam na elevação das mãos para falar e, antes de ser escrita a frase da narrativa, todas deveriam concordar – e assim foi feito. Com o escrito em mãos, a pesquisadora o guardou, passando para outra atividade, a ilustração do reconto coletivo.

A quinta atividade para esse conto foi a ilustração do reconto coletivo. A pesquisadora releu a versão e perguntou para as crianças sobre quem gostaria

⁹ BARRETO, Sonia. *O Patinho Feio*. Continental, 1960. Coleção Disquinho. 1 disco de vinil (10min.).

de ilustrar. Como todas queriam, foram dispostas duas crianças por folha, para ilustrarem. No item 3.4.4.2 Análise da narrativa coletiva para o conto *O Patinho Feio*, temos essa narrativa coletiva das crianças.



Figura 10 – Ilustração da narrativa coletiva

3.3.3.3 - Atividades desenvolvidas com o conto de fada Branca de Neve

Após a leitura da história, com a utilização da técnica simples narrativa, discutimos com as crianças sobre a estrutura da história, seus personagens, o enredo, a efabulação, mostrando a estrutura do conto lido, de maneira que as crianças, juntamente com a pesquisadora, descreviam os personagens, o enredo, o ambiente etc. Depois disso, problematizamos a história por meio de questões, sobre as quais não entraremos em discussão na presente dissertação.

A primeira atividade foi a elaboração individual da narrativa, em que a pesquisadora retirava de duas as três crianças da sala e as levava para o pátio, a fim de narrar suas histórias. Assim que acabavam de ilustrar, as crianças liam sua história para a pesquisadora, que as escrevia no papel. Algumas narrativas

foram muito extensas e, como não cabiam no papel entregue às crianças, a pesquisadora escreveu no seu caderno de registro de campo e, após ter digitado, colocou nas narrativas individuais das crianças. Nos itens 4.1.3 As narrativas individuais de Alice, 3 anos, para o conto de fada *O Patinho Feio*, 4.2.3 A narrativa individual de Laura, 4 anos, para o conto de fada *O Patinho Feio* e 4.3.3 A narrativa individual de Guilherme, 4 anos, para o conto de fada *O Patinho Feio*, temos três narrativas individuais das crianças



Figura 11 – Narrativa individual

Numa outra narrativa da história com o auxílio de fantoches, a pesquisadora narrou novamente o conto de fada para as crianças que estavam sentadas em cadeiras na hora da roda; como, ao término da narrativa, elas queriam pegar os fantoches, a pesquisadora os utilizou como suporte para a terceira atividade, o reconto coletivo, no qual a função de um dos fantoches foi a de auxiliar as crianças na narrativa. Dessa forma, ele foi posto do lado da pesquisadora e, quando alguma criança queria contribuir com a produção oral do texto, ela se levantaria do seu lugar e o pegaria, para narrar. Todas queriam contribuir e a narrativa coletiva ficou rica em detalhes, como se pode observar no subitem 3.4.4.3 Análise da narrativa coletiva para o conto *Branca de Neve*, onde temos essa narrativa coletiva das crianças.

Num outro dia, ocorreu a ilustração do reconto coletivo, com a participação conjunta das crianças, que, em pares, ilustraram as folhas.

3.4 - Análise das narrativas das crianças

Da contação dos três contos de fada, obtivemos trinta e sete narrativas individuais e três narrativas coletivas, sendo estas últimas referentes, cada uma, ao conto de fada trabalhado. Diante da grande quantidade de narrativas individuais, nove delas foram selecionadas para a análise, estabelecendo-se como critério de escolha aquelas nas quais as crianças-autoras estivessem presentes na elaboração das três narrativas individuais dos contos *Chapeuzinho Vermelho*, *O Patinho Feio* e *Branca de Neve*. Assim, foram selecionadas três crianças, apresentadas abaixo com nomes fictícios, com uma breve descrição da sua participação na pesquisa:

- Alice tinha três anos de idade, na época. Durante a pesquisa, mostrou-se entusiasmada com todas as atividades propostas e, quando questionada a respeito das histórias, respondia às perguntas prontamente, sem receio de estar errada. Sua preferência na sala era brincar com panelinhas, no canto do faz de conta.
- Laura tinha quatro anos e frequentava o Pré II, no período da tarde, no CCI. Era comunicativa e, às vezes, indecisa, porém gostava de defender seu ponto de vista, sendo que muitas vezes não aceitava a opinião diferente dos outros, principalmente dos meninos. Ela foi a criança que dissera, na fase da observação da pesquisa de campo, não gostar de livros. Porém, em conversas informais com ela, a pesquisadora descobriu que possui vários, em sua residência, lidos por alguns de seus familiares, mas ela não esclareceu o motivo por tal desprezo pelos livros, quando novamente a questioneei.
- Guilherme tinha quatro anos e frequentava o Pré II, no período da tarde, no CCI, possuía muitos amigos e não se influenciava pelas ações dos outros. Gostava de representar o personagem Naruto, desenho animado transmitido pelo Sistema Brasileiro de Televisão – SBT, em suas brincadeiras.

Os dados das narrativas individuais e coletivas foram agrupados em duas categorias: 1) as produções das narrativas individuais das crianças e 2) as produções das narrativas coletivas das crianças. Em ambas as categorias, a ênfase está nas produções narrativas das crianças. Por essa razão, a análise seguirá a estrutura narrativa de Coelho (1993), conforme discutido no capítulo 1. “Era uma vez... um pouco da história das histórias” – bem como a teoria de Claude Bremond. A seguir, apresento sumariamente o modelo da análise que prevê etapas de realização:

1. História: a criança reconta a história toda ou se centra nas ações do personagem principal?
2. Efabulação: a criança narra com início, meio e fim?
3. A escolha dos personagens: principal, vilão, aliado etc.
4. O espaço: nas narrativas, a criança se refere ao ambiente?
5. O tempo: nas narrativas, a criança se apropria de um tempo ou não?
6. Os momentos de degradação e melhoramento dos contos de fadas: a criança parte do acontecimento inicial e alterna a narrativa, nos momentos de degradação e de melhoramento?

Para melhor compreensão, a seguir, apresentaremos os contos de fadas e as narrativas individuais propostas para as crianças. Organizamos as análises da seguinte maneira: primeiramente, as narrativas individuais de Alice com o conto de fada *Chapeuzinho Vermelho*, seguida do conto *Patinho Feio*, finalizando com o conto de fada *Branca de Neve*. Para cada conto, faremos uma análise e, no término da terceira narrativa, traremos os objetivos da pesquisa e as possíveis respostas para as questões desencadeadoras: “A intencionalidade do trabalho com os contos de fadas favorece a construção das narrativas infantis de três a quatro anos de idade?”, e “Como os contos de fadas propiciam o uso dos elementos da narrativa pelas crianças de três a quatro anos de idade?” O mesmo procederá com as narrativas de Laura e com as de Guilherme.

3.4.1- As narrativas individuais de Alice

3.4.1.1 - A narrativa individual de Alice para o conto de fada Chapeuzinho Vermelho

Chapeuzinho Vermelho

Chapeuzinho e a mamãe.

O Lobo e a Chapeuzinho estão falando.

Vovó saiu da barriga do Lobo.

Narrativa 1- Alice: Chapeuzinho Vermelho

A narrativa de Alice pode ser considerada uma pseudonarrativa, pois possui apenas o início e o fim, centra-se nas ações dos personagens principais da história e se esquece do aliado da protagonista: o caçador. O clímax é ignorado, truncando todo o entendimento do leitor sobre a trama. Utiliza o foco narrativo memorialista para contar os feitos dos personagens, e não menciona nem o espaço, nem o tempo ocorrente no desenrolar da história.

Ao analisar conjuntamente sua oralidade e suas ilustrações, alguns detalhes presentes nesses signos evidenciam que ela não atenta para eles, na sua narrativa oral, como a presença de três personagens na capa: Chapeuzinho Vermelho, Vovozinha e o caçador.

Salienta Pereira: “O desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói” (2009, s/p). Na narrativa, o desenho desempenha o papel de auxiliador da fala de Alice, que, ainda devido à pouca idade, não possui um arsenal de palavras suficientes; na verdade, o desenho complementa sua intenção narrativa.

Derdik (2003, p. 118) contribui com a análise, ao afirmar:

Através dos desenhos é possível acompanhar o processo de internalização de elementos visuais, o que juntamente com a fala, oferece uma compreensão melhor no entendimento de sua elaboração. O mesmo “lida com os elementos do tempo e do espaço. O ato de desenhar congrega o presente com um passado e um futuro. Imagens nascem da observação, da memória, da imaginação”.



Figura 12: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Alice - primeira página

Assim que entreguei o bloco com quatro folhas, ela procurou fazer a capa e desenhou a Chapeuzinho Vermelho, porém, com caneta hidrocor azul e não vermelha, como menciona a história, e de cabelos loiros como os dela; coloriu o caçador também de azul (cor caracterizada por ela como de menino) e a vovó de cor amarela; fez a escrita do título da história na parte superior da folha de papel, copiando da capa do livro da Editora Ática.

Na segunda folha (Figura 13), temos a mamãe sendo representada pela figura maior e a menina, pela figura menor, desenhada em vermelho. Podemos observar a correlação entre os tamanhos, notando como a Chapeuzinho Vermelho é uma criança e esta é menor, na estatura, que as mães; todavia, ambas as personagens foram ilustradas dessa maneira. Atentemos para a mão da mamãe do seu desenho, que, segundo Alice, significa “Vai para a casa da Vovó”. Podemos perceber que, mesmo que sua narrativa oral permaneça apenas na frase “*Chapeuzinho e a Mamãe*”, o desenho permite fazermos a seguinte leitura: “A Mamãe chamou Chapeuzinho e disse: – ‘Vai para a casa da vovó, por este caminho’.” A orientação que a mamãe dá, ficou subentendida nesse levantar da mão da Mamãe de Chapeuzinho.

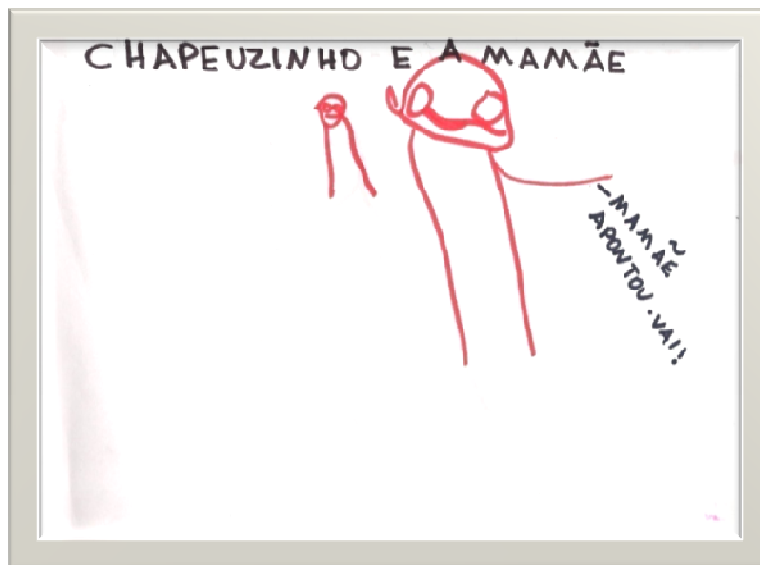


Figura 13: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Alice - segunda página

Na figura 14, conforme pode ser observado abaixo, a criança representa o lobo com a cor preta, possivelmente simbolizando o mal, enquanto a Chapeuzinho com a cor rosa, remetendo à pureza, além de esta ser tida por ela como “cor de menina”. Sua fala e seu desenho congregam a mesma narrativa: “*O Lobo e a Chapeuzinho. Eles estão falando.*” Alice não diz sobre o que conversavam, já que inferia, ainda que inconscientemente, que eu já sabia sobre o assunto, já que era eu quem lia a história para eles.

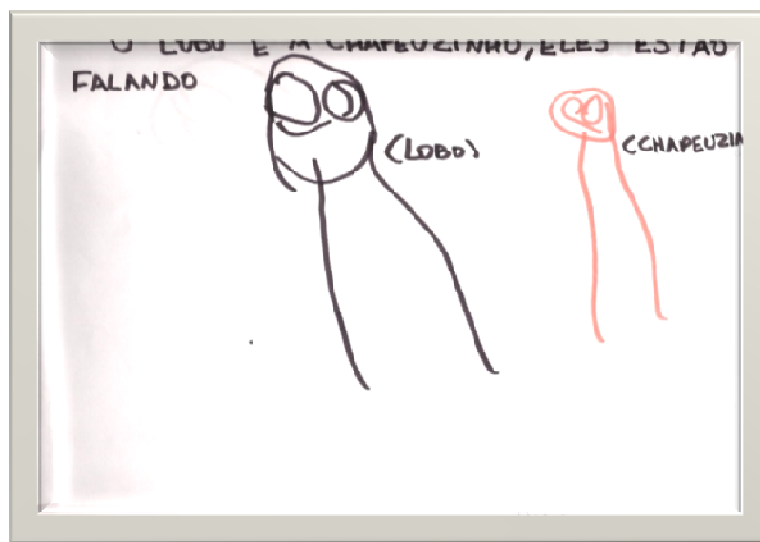


Figura 14: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Alice terceira página

Na última folha (Figura 15), temos a narrativa: “*Vovó saiu da barriga do Lobo*”. Conforme já foi frisado, Alice não menciona o personagem aliado, o caçador. No seu desenho, observamos a faca do caçador, instrumento que trouxe a Vovó de volta à vida. Percebe-se que a criança escolheu o final dos Grimm, em que a Vovó é salva pelo caçador, porém, Alice não descreve como o caçador ficara sabendo que o Lobo havia comido a Vovozinha e onde estava Chapeuzinho Vermelho.



Figura 15: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Alice - quarta página

A análise à luz da teoria de Bremond nos possibilita verificar, na narrativa de Alice, o estado de equilíbrio – “*Chapeuzinho e a mamãe. O Lobo e a Chapeuzinho estão falando.*” – e a reparação: “*Vovó saiu da barriga do Lobo*”, sendo suprimido por Alice o momento de degradação da história, no qual o Lobo devora a Vovó e a Chapeuzinho Vermelho.

3.4.1.2- A narrativa individual de Alice para o conto de fada Patinho Feio

PATINHO FEIO

O cisne nasceu por último do ovo da pata. E era feio.

Os patinhos batiam nele e ele fugiu no frio.

Passou a neve e ele virou bonito e casou feliz pra sempre.

Narrativa 2- Alice: Patinho Feio

Alice demonstrou uma melhora significativa, em sua capacidade de narrar, porque, em relação a este conto, ela, além de ressaltar as ações dos personagens, trouxe para seu texto algumas situações que desencadearam a fuga do Patinho. Sua narrativa oral emprega os elementos espaço e tempo; quanto ao primeiro, podemos constatar no seguinte trecho de sua narrativa: “[...] *nasceu por último do ovo da pata*”, “[...] *fugiu no frio*”, enquanto o elemento tempo é marcado na frase: “*Passou a neve e ele virou bonito e casou feliz pra sempre*”, além de esta presente na caracterização do personagem: “*E era feio*”; “[...] *e ele virou bonito...*”

É possível observar a influência dos filmes da Disney, ressaltada na expressão “*feliz pra sempre*”, mesmo não estando presente no conto de Andersen, recontado por França (1997). A análise nos autoriza a reafirmar a importância da literatura infantil para as crianças, desde a mais tenra infância, no sentido de proporcionar a incorporação de expressões, em seu vocabulário, como sendo próprias delas.

Desde o começo da sua história, Alice revela a identidade do Patinho, que, na verdade, era um Cisne e muito feio, quando nascera. Em poucas palavras, ela narra uma história com início, meio e fim, em que as partes se ligam entre si e conduzem o leitor para uma narrativa compreensível.

Seus desenhos se assemelham com sua narrativa oral e permitem ao leitor intuir sobre o que está sendo narrado, como pode ser observado na Figura 16, abaixo:

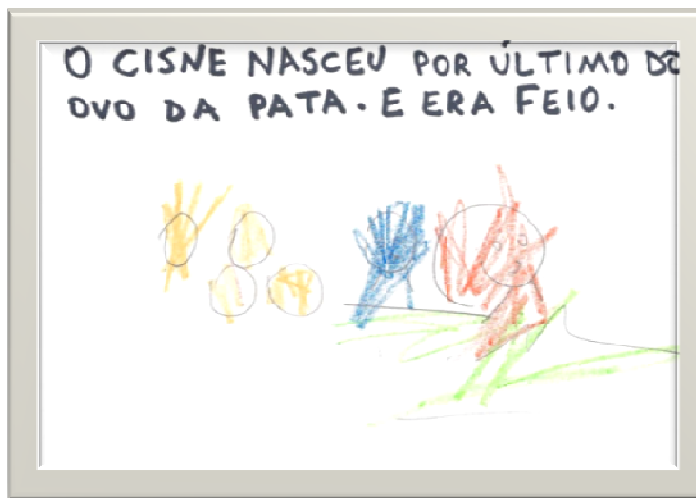


Figura 16: Narrativa Individual “O Patinho Feio” de Alice - primeira página

A narrativa de Alice principia num estado de equilíbrio: “*O cisne nasceu por último do ovo da pata. E era feio*”. Por intermédio da ação de outros personagens, temos a degradação da história: “*Os patinhos batiam nele e ele fugiu no frio*”, porém, com o passar de um tempo, sublinhado pela existência da neve, e do seu amadurecimento, a trama é restaurada e o final feliz é assegurado: “*Passou a neve e ele virou bonito e casou feliz pra sempre.*”

3.4.1.3 - A narrativa individual de Alice para o conto de fada Branca de Neve

Sem título

A menina bonita era a Branca de Neve que morava no castelo com a Bruxa feia e o espelho.

O caçador queria matar e ela fugiu na floresta.

Aí ela encontrou uma casa pequena ouviu: Eu vou. Eu vou.

Ela foi a mamãe dos anões.

A bruxa deu uma maçã ruim e ela “morreu de mentira”.

Aí ela casou com o príncipe que deu um beijo e ela acordou.

E viveram felizes.

Narrativa 3- Alice: Branca de Neve

Essa narrativa de Alice está mais extensa, contendo alguns elementos típicos da narrativa (personagem e espaço) e a presença de algumas lacunas, assinaladas pela falta de palavras para externar seus pensamentos.

A narrativa de Alice possui início, meio e fim, centrando-se nas ações e nos momentos mais significativos da trama. Alice utiliza todos os personagens do conto de fada (principal, aliado, secundário, vilão, aliado do vilão) e caracteriza a personagem principal e a vilã como sendo, respectivamente, bonita e feia. Segundo Bruner (1972,1997), essa comparação entre o feio e o bonito, que nomeia de “pensamento binário”, é própria do pensamento da criança. Por meio dos desenhos, representa com cores claras a bondade – a Branca de Neve – e com cores escuras a maldade – a Bruxa (Figura 17).

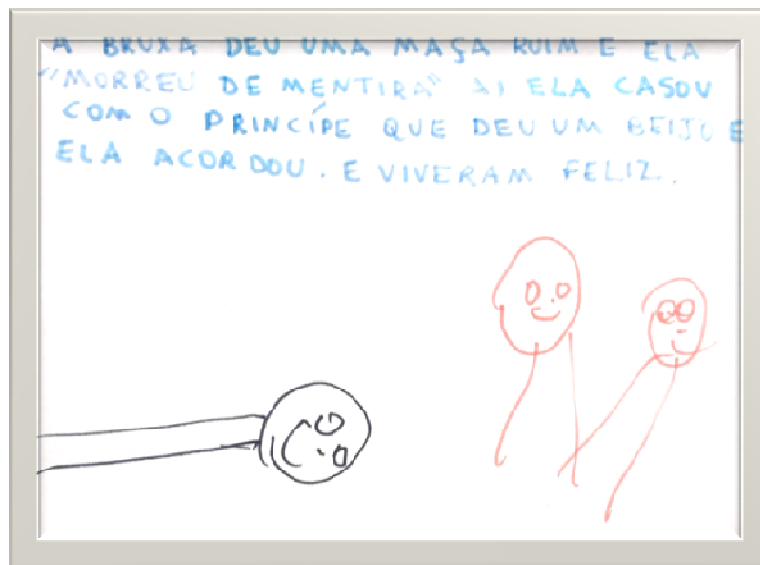


Figura 17: Narrativa Individual “Branca de Neve” de Alice - quarta página

A análise revela um dos elementos da narrativa, o espaço, com os seguintes componentes: castelo e floresta.

Nota-se claramente a influência do vídeo “Branca de Neve”, da Walt Disney, uma vez que é nele que temos a personagem limpando a casa dos anões, como uma verdadeira dona de casa: uma mãe. Alice compreende e nomeia essas ações, ao dizer: “*Ela foi a mamãe dos anões*”, já que as mulheres ainda têm como característica a limpeza da casa. Com efeito, aqui temos a simbolização e a representação da realidade na própria história. Outra menção ao vídeo está na cantoria dos anões, ao regressarem para casa: “Eu vou. Eu vou, para casa agora eu vou...”, quando a criança relata: “*Aí ela encontrou uma casa pequena ouviu: Eu vou. Eu vou*”.

Ao descrever que Branca de Neve “*morreu de mentira*”, a ludicidade invade a narração de Alice e, na ausência de um vocabulário mais ampliado, verbaliza “[...] *a maçã era ruim...*” empregando a palavra “ruim” como sinônimo para a palavra “veneno”.

Alice delega ao príncipe o poder de salvar Branca de Neve com um beijo; em outras palavras, o amor presente no beijo fez com que o “ruim”, o

veneno da maçã, desaparecesse e trouxesse a personagem da morte. A criança emprega a expressão “*E viveram felizes*”, para terminar sua narrativa de um autêntico conto de fada divulgado pela mídia, em que o amor vence o mal, restaurando a harmonia.

Tomando a teoria de Bremond (1972), visualizamos os momentos de equilíbrio (*A menina bonita era a Branca de Neve que morava no castelo com a Bruxa feia e o espelho.*), o estado de degradação (*O caçador queria matar...*), o estado de melhoramento a obter ([...] *e ela fugiu na floresta.*), de restauração do equilíbrio (*Aí ela encontrou uma casa pequena ouviu: Eu vou. Eu vou. Ela foi a mamãe dos anões.*), o novo estado de degradação (*A bruxa deu uma maçã ruim e ela “morreu de mentira”.*) e o melhoramento obtido (*Aí ela casou com o príncipe que deu um beijo e ela acordou. E viveram felizes*).

Com as análises das narrativas de Alice, é possível concluir que o trabalho com os contos de fadas, quando intencionalmente realizado, favorece o uso dos elementos da narrativa por crianças de três anos de idade, porque a narrativa oral de Alice, para o conto de fada Chapeuzinho Vermelho, é considerado como pseudonarrativa, em que apenas as ações dos personagens são retratadas, porém, ao se exercitar com as atividades da hora do conto, hora da conversa e hora da atividade, no decorrer das histórias do Patinho Feio e da Branca de Neve, os elementos da narrativa começam a ser descritos nas suas histórias, numa linearidade em que os leitores, ao se depararem com sua terceira narrativa, relativa a Branca de Neve (Narrativa 3 – Alice: Branca de Neve), conseguem entender a história.

3.4.2 - As narrativas individuais de Laura

3.4.2.1- A narrativa individual de Laura para o conto de fada Chapeuzinho Vermelho

Chapeuzinho Vermelho

A mamãe deu os doces e disse para ela ir pela estrada.

A Chapeuzinho encontrou o lobo e o lobo falou:

- Pra onde você vai?

- *Pra casa da minha vó.*

Aí ele foi para o caminho mais perto e ela para o mais longo.

O lobo estava roncando e o caçador o matou. E tirou a vovó e a Chapeuzinho.

Narrativa 1- Laura: Chapeuzinho Vermelho

A narrativa de Laura respeita a efabulação, contendo início, meio e fim, descreve o começo da história com alguns detalhes, como “*A mamãe deu os doces e disse para ela ir pela estrada. O Chapeuzinho encontrou o lobo...*” e, através do diálogo, indica o momento de degradação da história, ao narrar a conversa entre a personagem principal, Chapeuzinho Vermelho, e o vilão, o Lobo Mau “- *Pra onde você vai? - Pra casa da minha vó.*” Porém, acaba truncando o desenrolar da história, ao omitir a chegada do lobo à casa da Vovozinha e o ataque a Vovó e a Chapeuzinho.

Assim, na narrativa de Laura, há uma omissão dos momentos dramáticos: O Lobo Mau atacando a Vovozinha, o Lobo Mau enganando a Chapeuzinho, ao travar o famoso diálogo presente na obra de Grimm: “Que olhos grandes você tem, vovó? É para te ver melhor minha netinha etc”. As omissões apontadas nos remetem a uma história em que o desfecho não explica o real motivo que levou o caçador a matar o lobo, que não possui o adjetivo “mau”, deixando ao leitor a impressão de que o vilão da história é o caçador, o qual matou o lobo, quando este estava dormindo: “*O lobo estava roncando e o caçador o matou*”, sem revelar ao receptor o lugar em que a vovozinha e a Chapeuzinho Vermelho estavam e o real motivo que levou o caçador a retirá-las de lá: “*E tirou a vovó e a Chapeuzinho.*”

A análise da narrativa de Laura revela que ela narra centrando-se nas ações dos personagens, nas quais todos eles são referenciados.

Quando a pesquisadora pediu para que ela desenhasse a história, ela rapidamente desenhou a capa e esperou que a amiga desocupasse a canetinha vermelha, para que pudesse usá-la, na escrita de uma parte do nome do conto e para pintar a roupa de Chapeuzinho, como mostra a Figura 15. De fato, o segmento “A mamãe deu os doces e disse para ela ir pela estrada” é semelhante à narrativa iconográfica, em que vemos a personagem Chapeuzinho Vermelho andando pela estrada.

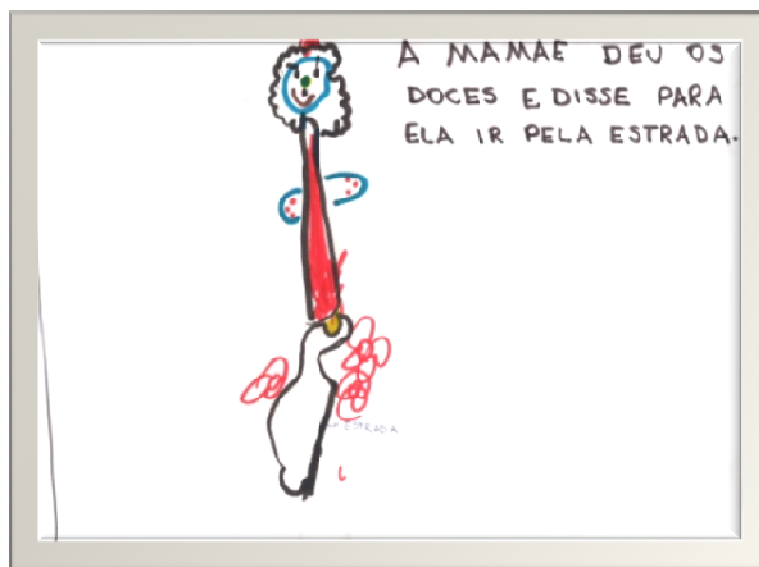


Figura 18: Narrativa Individual “O Patinho Feio” de Laura - segunda página

Ao contar que “*A mamãe deu os doces e disse para ir pela estrada*”, encontramos a referência a um tipo de espaço que não é o urbano, já que, se fosse, ela se referiria provavelmente à rua (Figura 18).

Seguindo a história, Laura procura descrever o diálogo entre o vilão e a personagem principal: “*A chapeuzinho encontrou o lobo e o lobo falou: - Pra onde você vai? - Pra casa da minha vó. Aí ele foi para o caminho mais perto e ela para o mais longo.*” Porém, ela não desenhou o Lobo-Mau, justificando que não sabia desenhá-lo, conforme a Figura 19.



Figura 19: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Laura - quarta página

Laura finaliza sua narrativa, destacando que *“O lobo estava roncando e o caçador o matou. E tirou a vovó e a Chapeuzinho.”*, sem se preocupar com a moral da história, que é o respeito à ordem dos pais ou responsáveis e a proibição da conversa com estranhos. Porém a criança ao escrever que *“O lobo estava roncando...”* deixa indício que levou o caçador a entrar e a matar o lobo.

A narrativa examinada usa todos os personagens citados, diferentemente da primeira narrativa de Alice (3 anos): há uma breve menção ao espaço, na parte em que narra: *“A mamãe deu os doces e disse para ela ir pela estrada.”* Contudo, a criança não se preocupa com o detalhe das flores, borboletas etc. O elemento tempo ainda está ausente, em sua narrativa.

Laura, mesmo centrando sua história nas ações dos personagens, retrata a sequência narrativa preconizada por Bremond:

Estado de equilíbrio: *A mamãe deu os doces e disse para ela ir pela estrada.*

Degradação: *A Chapeuzinho encontrou o lobo e o lobo falou:*

- *Pra onde você vai?*

- *Pra casa da minha vó.*

Aí ele foi para o caminho mais perto e ela para o mais longo.

Reparação: *O lobo estava roncando e o caçador o matou. E tirou a vovó e a Chapeuzinho.*

Laura se esquece de uma das degradações, que foi o momento da chegada do Lobo à casa da vovó, em que esta está sendo devorada, e do clímax presente no momento de degradação, que se refere à captura, pelo Lobo, da Vovó e da Chapeuzinho.

3.4.2.2- A narrativa individual de Laura para o conto de fada Patinho Feio

Patinho feio

Ele fugiu.

Ele ficou sozinho.

Ele “morreu” um “sisnem”.

Narrativa 2- Laura: O Patinho Feio

Laura pediu a uma amiga que escrevesse sua narrativa, sendo esta a razão de uma história tão curta. Porém, como podemos observar nas Figuras 20 e 21, abaixo, a riqueza de detalhes no desenho apresenta uma narrativa um pouco mais elaborada que a Narrativa 1- Laura: Chapeuzinho Vermelho.



Figura 20: Narrativa Individual “O Patinho Feio” de Laura - primeira página

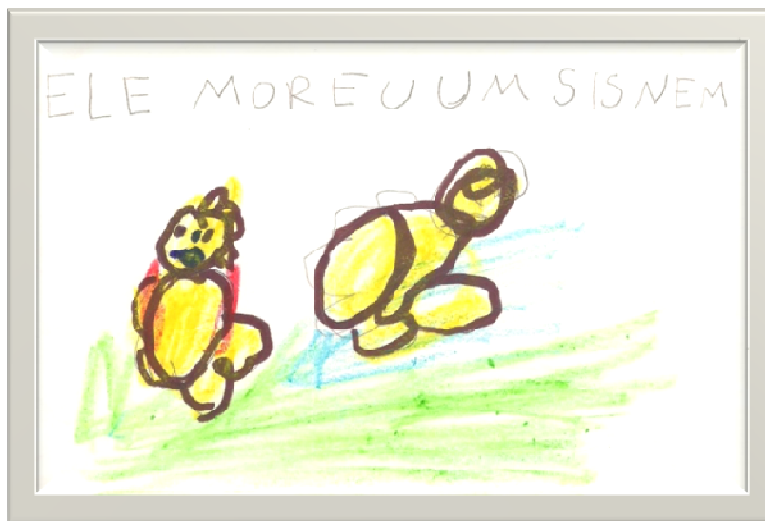


Figura 21: Narrativa Individual “O Patinho Feio” de Laura - quarta página

A narrativa de Laura decreta o fim das tragédias vivenciadas pelo personagem Patinho Feio, que, segundo ela, foge, fica só e assim morre, quando vira um cisne. O conto de Andersen, recontado por França (1997), é marcado por uma sucessão de situações tristes que vive o personagem, como:

- O patinho é humilhado por seus irmãos e animais do terreiro,
- O patinho assiste à morte do pato selvagem que conversara com ele,
- A fuga por medo da casa que o havia acolhido,
- O frio que o congelava etc.

Sua versão põe um fim ao sofrimento, com a morte do Patinho (Figura 21) e não a superação das tragédias da sua vida, ao se transformar num cisne, como na versão traduzida por França (1997).

Sua narrativa não reproduz os diálogos, como na *Narrativa 1- Laura: Chapeuzinho Vermelho*, nem faz menção ao nome do personagem principal, talvez por ter ditado para sua amiga escrever ou por não entender a importância do nome do personagem, para a compreensão da sua história, pelo leitor.

Seus desenhos vão além do que está escrito e revelam elementos da narrativa, como o espaço, outros personagens e o tempo; as diferenças entre as caracterizações do personagem, nas Figuras 20 e 21.

Na narrativa de Laura, não existem os estados de equilíbrio e de melhoramento, apenas o de degradação: “*Ele fugiu. Ele ficou sozinho. Ele “morreu” um ‘sisnem’*”. Não há, assim, igualmente a reparação da história, já que o personagem morre, de sorte que sua narrativa em análise não é a reprodução de um conto de fadas, pois a efabulação básica dos contos de fadas se centra na superação das situações-problema e no alcance da realização ideal, que é o amor da pessoa amada ou do próprio “eu”.

3.4.2.3- A narrativa individual de Laura 4 anos para o conto de fada Branca de Neve

Sem título

A mãe sonhou com uma menina da cor da neve, de cabelos assim preto. Mas ele morreu e a Branca de Neve cresceu com a madrasta invejosa no castelo.

A madrasta pediu ao caçador para matá-la. E ele mandou a Branca de neve fugir e ela foi morar com os anões. Tudo era pequeno cadeira, cama e casa.

Um dia a bruxa olhou no espelho e viu ela limpando a casa e jantando com os anões.

A bruxa foi atrás dela e envenenou três vezes. Todos choraram, os sete anões colocaram num caixão de vidro.

O Príncipe deu um beijo ela acordou e casou com ele. A madrasta, bem feito para ela, morreu com o pé no chinelo quente.

Narrativa 3 - Laura: Branca de Neve

A narrativa de Laura para o conto de fada Branca de Neve encontra-se mais elaborada, com riqueza de detalhes sublinhados por nós: “*A mãe sonhou com uma menina da cor da neve, de cabelos assim preto [...] a madrasta invejosa no castelo. [...] Tudo era pequeno cadeira, cama e casa. Um dia a*

bruxa olhou no espelho e viu ela limpando a casa e jantando com os anões. A bruxa foi atrás dela e envenenou três vezes. Todos choraram, os sete anões colocaram num caixão de vidro. O Príncipe deu um beijo ela acordou e casou com ele. A madrasta, bem feito para ela, morreu com o pé no chinelo quente.”

Sua narrativa iconográfica está próxima dos fatos narrados, como pode ser ressaltado na relação entre a seguinte narrativa – “A madrasta pediu ao caçador para matá-la. E ele mandou a Branca de neve fugir e ela foi morar com os anões. Tudo era pequeno cadeira, cama e casa. Um dia a bruxa olhou no espelho e viu ela limpando a casa e jantando com os anões.” – em comparação com a Figura 22, na qual há somente a presença dos personagens Branca de Neve e do caçador na floresta.

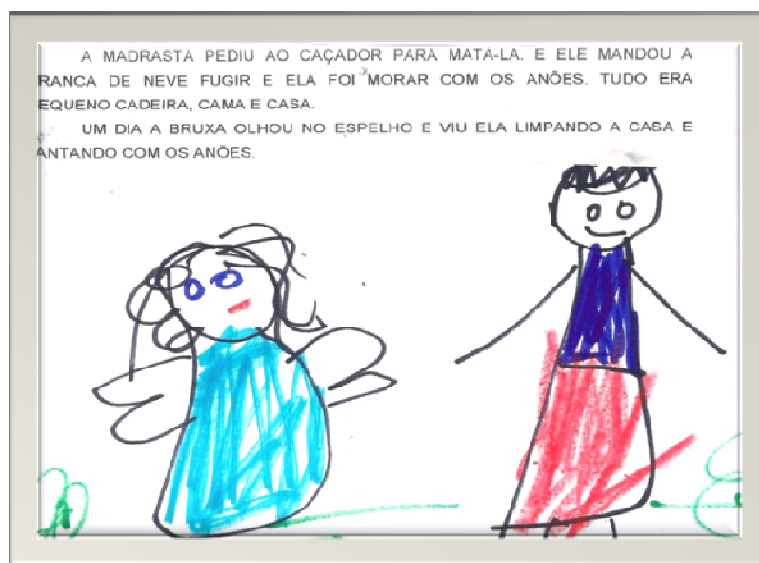


Figura 22: Narrativa Individual “Branca de Neve” de Laura - terceira página

Todos os personagens estão presentes e ligados às suas principais ações na história, como:

Mãe de Branca de Neve – personagem secundário – ao caracterizar a filha.

Madrasta – personagem vilão – “[...] pediu ao caçador matá-la”, “Um dia a bruxa olhou no espelho e viu ela limpando a casa e jantando com os anões”, “A bruxa foi atrás dela e envenenou três vezes”, e “[...] e a madrasta, bem feito para ela, morreu com o pé no chinelo quente”.

Caçador – personagem secundário aliado – *“E ele mandou a Branca de neve fugir...”*.

Espelho – personagem aliado do vilão – *“Um dia a bruxa olhou no espelho e viu ela limpando a casa e jantando com os anões”*.

Anões – personagens aliados da personagem principal – *“[...] ela foi morar com os anões”* e *“Todos choraram, os sete anões colocaram num caixão de vidro”*.

Príncipe – personagem aliado – *“O Príncipe deu um beijo ela acordou e casou com ele”*.

Branca de Neve – personagem principal – *“[...] e a Branca de Neve cresceu com a madrasta invejosa no castelo”*. *“[...] a Branca de neve fugir e ela foi morar com os anões”*, *“A bruxa foi atrás dela e envenenou três vezes.”*, *“Colocaram num caixão de vidro”* e *“O Príncipe deu um beijo ela acordou e casou com ele. A madrasta, bem feito para ela, morreu com o pé no chinelo quente.”*.

Laura situa todos os personagens e faz referência ao espaço, um dos elementos da narrativa, em dois trechos da sua história: *“[...] a Branca de Neve cresceu com a madrasta invejosa no castelo”* e *“Tudo era pequeno cadeira, cama e casa”*, ao descrever a casa dos anões.

O elemento tempo também é destacado por Laura, ao utilizar as seguintes palavras: *“[...] e a Branca de Neve cresceu...”*, *“Um dia a bruxa olhou no espelho...”* e *“Aí passou um príncipe”*.

Segundo a teoria de Bremond (1972), uma narrativa como essa é marcada pelas mudanças provocadas nos momentos de degradação, com o auxílio do aliado caçador, causando novos estados de melhoramento. Assim, o momento de degradação do conto original é destacado pela criança: *“A madrasta pediu ao caçador para matá-la”*, porém, ocorre o melhoramento em curso, mediante a ajuda do personagem aliado caçador: *“E ele mandou a Branca de neve fugir e ela foi morar com os anões. Tudo era pequeno cadeira, cama e casa.”*

Devido ao aliado do vilão, o espelho, acontece uma degradação na história: *“Um dia a bruxa olhou no espelho e viu ela limpando a casa e jantando com os anões. A bruxa foi atrás dela e envenenou três vezes. Todos choraram, os sete anões colocaram num caixão de vidro.”* Porém, Laura, como os Grimm,

propõe a reparação, exterminando o mal: “*O Príncipe deu um beijo ela acordou e casou com ele. A madrasta, bem feito para ela, morreu com o pé no chinelo quente*”. A criança utiliza outro elemento presente na narrativa destacado por Bremond o castigo, ao narrar a morte da madrasta.

As análises das histórias de Laura nos possibilitam acompanhar a evolução das suas narrativas. Nesse sentido, para o conto Chapeuzinho Vermelho, temos omissões dos momentos dramáticos e, pela falta de informações, faz com que o leitor intua que o caçador era o vilão, ao matar o lobo que apenas dormia. Já no conto de fada O Patinho Feio, temos uma pseudonarrativa, simples, sem detalhes no texto, porém em conformidade com os desenhos, acompanhamos uma boa evolução. O terceiro e último reconto individual de Laura, além de possuir riquezas de dados, como os elementos da narrativa, no texto, é acompanhado de uma narrativa iconográfica rica em detalhes e cores, que enfatizam os elementos formadores da narrativa, de modo a sublinhar que o trabalho intencional com os contos de fadas favorece o uso dos elementos da narrativa, por crianças de quatro anos de idade.

3.4.3- As narrativas individuais de Guilherme

3.4.3.1- A narrativa individual de Guilherme para o conto de fada Chapeuzinho Vermelho

- sem título

A mamãe deu a cesta.

O lobo apareceu e foi para casa da vovó.

A vovó assustou com o lobo.

O lobo comeu a vovó e o caçador cortou a barriga do lobo.

Narrativa 1 – Guilherme: Chapeuzinho Vermelho

Ao analisar a narrativa textual de Guilherme, nota-se que ele ignora a personagem principal, sendo necessária a leitura conjunta dos signos

iconográficos e dos verbais para compreendermos que, na história, há uma menina de vestido vermelho (Figura 23). Mesmo omitindo a personagem principal, a efabulação da história é mantida e a criança, ao se centrar nas ações do personagem lobo, descreve o início, meio e fim.

Logo que a pesquisadora entregou as quatro folhas, Guilherme desenhou a capa do livro de sua narrativa, porém, não se preocupou em escrever o nome da história, passando a desenhar a personagem principal com as cores sugeridas pelo título “Chapeuzinho Vermelho”, conforme mostra a Figura 23.



Figura 23: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Guilherme - primeira página

Na segunda folha (Figura 24), ele narra que “*A mamãe deu a cesta. O lobo apareceu e foi para casa da vovó*”. Não possibilita, assim, ao receptor saber para quem a mamãe deu a cesta e o motivo de o lobo aparecer e ir para a casa da vovó, da maneira como, resumidamente, a criança escreve o começo da história. Como destacado acima, seus desenhos nos permitem compreender a história, que contempla o espaço, por meio dos desenhos de várias árvores e uma casinha, demonstrando-nos que é uma floresta próxima à casa de Chapeuzinho Vermelho; também, em suas ilustrações, temos o

elemento tempo, sendo representado pelo sol, simbolizando que a trama ocorreu no período diurno (Figura 24).



Figura 24: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Guilherme - segunda página

Ao examinarmos a terceira folha (Figura 25) da história, a partir da leitura conjunta do desenho e do texto – “*O lobo comeu a vovó. O caçador cortou a barriga do lobo*” –, percebemos que a ação do caçador e sua valentia são enfatizadas pela criança, que ilustra apenas o personagem caçador e sua arma, que, segundo Guilherme, é um revólver, mostrando mais uma vez a identificação da criança com esse personagem. De acordo com Bruner (2001), a narrativa favorece a construção do eu, auxiliando no desenvolvimento da autonomia através da identificação com os personagens, de sorte que encontramos nas histórias uma maneira de expormos nossas vontades.

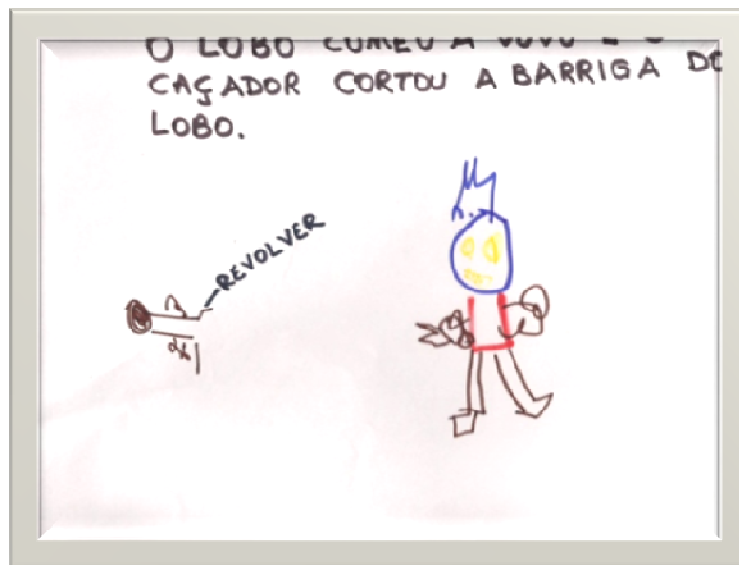


Figura 25: Narrativa Individual “Chapeuzinho Vermelho” de Guilherme - quarta página

Nessa narrativa, há uma ênfase na figura do Lobo e nos momentos de degradação – “*O lobo apareceu e foi para casa da vovó. A vovó assustou com o lobo. O lobo comeu a vovó...*” – e na reparação do dano, retornando ao bem-estar, o que ocorre repentina e brevemente: “*... e o caçador cortou a barriga do lobo.*”

3.4.3.2 A narrativa individual de Guilherme para o conto de fada O Patinho Feio

Patinho feio

O Patinho feio foi na casa do homem e daí tinha muitos patinhos ele pensou que queria brincar e brigaram.

O Patinho derrubou o leite e saiu.

E aí ele virou um cisne bonito.

Narrativa 2 – Guilherme: O Patinho Feio.

Guilherme reproduz o conto do Patinho Feio a partir de momentos significativos para ele, não se atendo ao ninho e à mãe Pata, mas remetendo aos acontecimentos que fizeram com que o Patinho saísse de casa. Na ótica de sua narrativa, percebe-se o início, o meio e o fim, centrando-se nas ações do personagem principal: o Patinho Feio. Ao ler sua narrativa, o leitor intuirá que as ações do Patinho, de derrubar o leite e sair de casa, são fatores preponderantes para sua transformação em cisne.

Nessa narrativa, Guilherme procurou fazer a capa e solicitou que a pesquisadora escrevesse o nome da história. Na segunda folha (Figura 26), ele situa o elemento espaço e a ação ocorrida: *“O Patinho feio, foi na casa do homem e daí tinha muitos patinhos ele pensou que queria brincar e brigaram.”* Em comparação com a história original, ele uniu duas partes: *“[...] foi na casa do homem”*, o local onde havia crianças de onde ele foge e, assustado, derruba o leite com que a mulher iria fazer manteiga, com a parte *“tinha muitos patinhos...”*, início da história, em que a mamãe Pata passeia com ele e seus irmãos, pelo terreiro. A análise da narrativa iconográfica realça sua correspondência com a narrativa verbal.



Figura 26: Narrativa Individual “O Patinho Feio” de Guilherme - segunda página

Na terceira folha (Figura 27), Guilherme continua descrevendo a ação: “*O Patinho derrubou o leite e saiu*”, empregando a palavra “sair” como substituta da palavra “fugir”, haja vista que o personagem Patinho Feio foge da casa do homem, na história de França (1997), pois estava amedrontado e, ao derrubar o leite que seria utilizado para fazer manteiga, teme a mulher. Podemos afirmar, com base em Freitas (2006): até os quatro anos de idade, as narrativas das crianças manifestam um conhecimento da experiência humana em termos de acontecimentos físicos e de estados físicos ligados numa sequência simples de ação.



Figura 27: Narrativa Individual “O Patinho Feio” de Guilherme - terceira página

A análise da narrativa faculta compreender que a história efabulada por Guilherme, segundo a teoria de Bremond (1971), a criança narra uma das degradações da história ao escrever que “*O patinho derrubou o leite...*” porém não descreve a reparação do dano, pois a linearidade do conto apresentado não evidencia as tragédias envolvidas pelo personagem Patinho Feio.

3.4.3.3 A narrativa individual de Guilherme para o conto de fada Branca de Neve

A Branca de Neve morava com a madrasta no castelo junto com o caçador.

O caçador foi passear com ela e não matou e levou um coração para bruxa.

Ele pediu para ela ficar com anões.

Ela ficava sozinha sem anões aí a bruxa envenenou a maçã e ela morreu.

Os anões choraram e o caçador também. Aí o príncipe né viu e beijou e casaram.

Guilherme centra sua narrativa na história de Penteado (1996), porém dedicou grande parte dela para relatar fatos e ações do personagem-aliado caçador, circunstância reforçada pelo fato de tê-lo citado três vezes, no início do seu relato, e uma vez, no final, porque provavelmente foi esse personagem que lhe chamou mais a atenção:

*A Branca de Neve morava com a madrasta no castelo junto com o **caçador**.*

*O **caçador** foi passear com ela e não matou e levou um coração para bruxa.*

***Ele** pediu para ela ficar com anões.*

[...].

*Os anões choraram e o **caçador** também. Aí o príncipe né viu e beijou e casaram.*

Sua fascinação por esse personagem também pode ser mais bem visualizada pelos seus desenhos (Figura 28), deixando clara a identificação com esse personagem bondoso, forte e corajoso, que, não temendo a bruxa/madrasta, salva a Branca de Neve, ao não matá-la.

Em relação ao elemento da narrativa: personagens, temos todos nomeados sem serem caracterizados; porém, Guilherme denunciou os sete anões, ao narrar: “*Ela ficava sozinha sem anões aí a bruxa envenenou a maçã e ela morreu*”. Devido ao descuido deles, Branca de Neve é envenenada e morre. A criança em questão se esqueceu de mencionar o aviso dos anões, para que ela não aceitasse coisas de estranhos.

O desfecho da história é breve: “*Aí o príncipe né viu e beijou e casaram*”. Não se enunciam as circunstâncias em que o príncipe encontrou Branca de

Neve, o casamento e a morte da Bruxa, não se importando a criança em eliminar por completo a vilã.

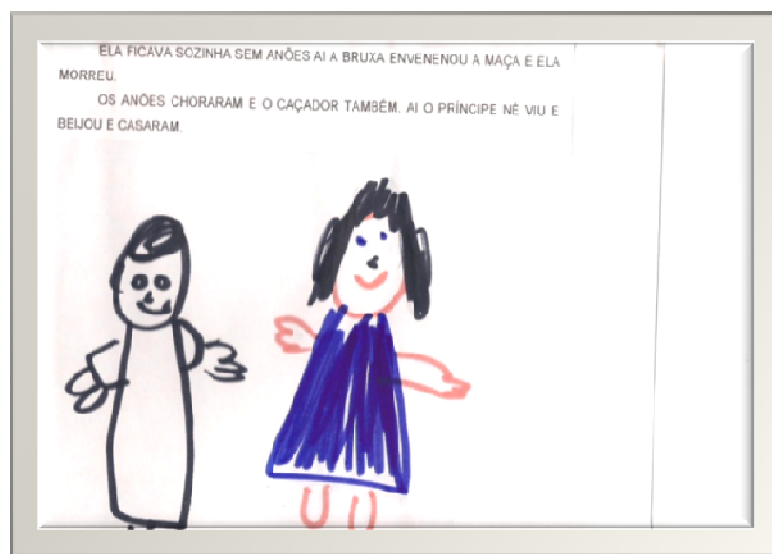


Figura 28: Narrativa Individual “Branca de Neve” de Guilherme - quarta página

O beijo do príncipe é encarado pela criança como finalizador da história, isentando-se de explicar que foi devido a esse ato que a personagem Branca de Neve retornou à vida, para assim casar com o príncipe, pois a leitura literal de sua narrativa nos faz intuir que o príncipe se casou com uma defunta.

Pela teoria de Bremond, podemos concluir que se trata de uma sequência de junções sucessivas, aparecendo dois estados: o de melhoramento – “*A Branca de Neve morava com a madrasta no castelo junto com o caçador. O caçador foi passear com ela e não matou e levou um coração para bruxa. Ele pediu para ela ficar com anões*” – e o de degradação “*Ela ficava sozinha sem anões ai a bruxa envenenou a maçã e ela morreu. Os anões choraram e o caçador também. Ai o príncipe né viu e beijou e casaram*”. O beijo do príncipe não restaura a harmonia da história, uma vez que não sabemos se a personagem retornou à vida.

As análises das três narrativas de Guilherme nos possibilitam afirmar que a linguagem iconográfica está bem elaborada, contendo os elementos da narrativa personagem, espaço, tempo, permitindo ao leitor acompanhar sua narrativa oral.

No primeiro conto, Chapeuzinho Vermelho, a criança não nomeia a personagem principal e, por várias vezes, referencia o personagem vilão, o lobo, porém sua narrativa respeita a linearidade da história. Assim, esse primeiro texto de Guilherme tem como foco narrativo o memorialista, limitando-se a relatar as ações do Lobo, descaracterizando a história do Chapeuzinho Vermelho contada por Penteado (1996). Caso alguém não conhecesse o conto de fada, nunca imaginaria que se tratava de acontecimentos envolvendo uma menina de capuz vermelho.

Já em sua segunda narrativa, a do conto “O Patinho Feio”, temos a omissão das situações degradantes da história, como a fuga devido às humilhações sofridas no terreiro, a morte do pato selvagem com quem o Patinho feio conversava, a fuga da casa do homem por medo etc.; o elemento tempo ainda é ignorado, porém, há alusões ao elemento espaço, tanto pelos desenhos, quanto pelo seu texto oral.

No seu terceiro conto, temos, além da riqueza dos detalhes iconográficos e textuais, a descrição dos elementos da narrativa – tempo, espaço e personagem – e mesmo centrando sua oralidade no personagem caçador, podemos compreender sua narrativa. As análises das narrativas de Guilherme autorizam-nos a enfatizar que o trabalho intencional com os contos de fadas favorece o uso dos elementos da narrativa por crianças de quatro anos de idade.

3.5 Análise das narrativas coletivas das crianças

Nesta parte da apresentação das análises, expomos primeiramente as narrativas coletivas do conto de fada Chapeuzinho Vermelho, seguida do conto Patinho Feio, finalizando com o conto de fada Branca de Neve. Para cada

conto de fada, faremos uma análise e, no término da terceira narrativa, traremos os objetivos da pesquisa e as possíveis respostas para as questões desencadeadoras: “A intencionalidade do trabalho com os contos de fadas favorece a construção das narrativas infantis de três a quatro anos de idade?”, e “Como os contos de fadas propiciam o uso dos elementos da narrativa pelas crianças de três a quatro anos de idade?”

3.5.1- Análise da narrativa coletiva para o conto Chapeuzinho Vermelho

Chapeuzinho Vermelho

A mamãe falou para ela levar um bolo.

A Chapeuzinho encontrou o Lobo Mau.

Depois o lobo falou:

- Aonde você vai?

E aí ela disse: Na casa da vovó.

E aí o Lobo foi correndo para casa da vovó. Bateu na porta, e o Lobo engoliu a vovó.

Depois veio o caçador.

O caçador entrou devagar, cortou a barriga do lobo.

A Chapeuzinho e a vovozinha saíram. Aí colocaram pedras.

O caçador foi para casa.

E o Lobo com muitas pedras não conseguiu andar e morreu.

Narrativa 1: Coletiva Chapeuzinho Vermelho

Ao analisar a narrativa coletiva “Chapeuzinho Vermelho”, percebemos que ela possui uma estrutura linear, com início meio e fim, porém, não aparecendo descrições dos personagens, nem do enredo e da moral da história, havendo uma sucessão das principais ações dos personagens que desencadearam o conto de fada.

A ação dos personagens constrói essa narrativa, porém, as crianças narraram o diálogo desencadeador da degradação do conto de fada, em que Chapeuzinho Vermelho, ao desobedecer a mãe e falar com um estranho, acaba sinalizando a casa da vovó ao vilão, que terminaria por comê-las. Há uma lacuna nessa narrativa, pois as crianças não focalizaram o Lobo Mau atacando Chapeuzinho, mas contam que ela e a vovó foram salvas pelo caçador: *“O caçador entrou devagar, cortou a barriga do lobo. A Chapeuzinho e a vovozinha saíram. Aí colocaram pedras.”* Todos os personagens são citados.

O início desse reconto é semelhante ao do original, assim como o meio; já o final tem a ênfase na morte do lobo *“E o Lobo com muitas pedras não conseguiu andar e morreu”* – enquanto, no conto de fada dos Grimm, o fim se dá com a moral e o retorno da menina para casa.

As expressões linguísticas “depois” e “aí” representam o elo que liga os acontecimentos, ajudando as crianças a continuarem a história

Comparando a narrativa escrita com a iconográfica, podemos perceber que os elementos da narrativa espaço e tempo aparecem: quanto ao primeiro, temos árvores, estradas, flores e casa; do segundo, temos o sol, evidenciando que a trama aconteceu durante o dia

A capa traz três personagens: Vovó, Chapeuzinho Vermelho e caçador, nessa ordem, ocupando a protagonista o centro da folha, talvez para enfatizar que o conto a tem como centro, como mostra a Figura 29.

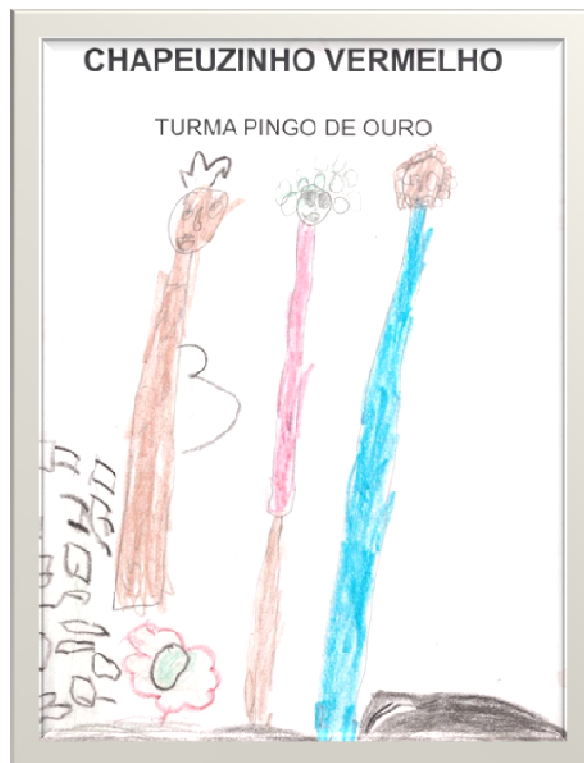


Figura 29: Narrativa coletiva “Chapeuzinho Vermelho” - primeira página

Na Figura 30, “A mamãe falou para ela levar um bolo”, temos três personagens desenhadas e duas citadas, na narrativa: a mamãe e a Chapeuzinho Vermelho, que é indicada pelo pronome “ela”. Já a terceira personagem, quando questionada a criança que ilustrava essa folha, seria o Lobo Mau esperando Chapeuzinho no caminho. Há também um coração, de cuja existência a própria criança não esclarece o motivo, contudo, segundo Bettelheim (2004), os contos de fadas podem intervir nas vida das crianças e auxiliá-las a resolverem seus conflitos emocionais inconscientes, externando assim no coração um eventual símbolo do amor entre mãe e filha. Todavia, não é possível afirmar com certeza a respeito dessa ocorrência.



Figura 30: Narrativa coletiva “Chapeuzinho Vermelho” - segunda página

Assim, as ilustrações possuem uma semelhança com a narrativa oral, como podemos ver na Figura 31 “*E aí o Lobo foi correndo para casa da vovó. Bateu na porta.*”, além de nos oferecer uma riqueza de detalhes com sol, plantas e numeração na casa da vovó (número oitenta e nove), com os quais a criança representa sua realidade.



Figura 31: Narrativa Coletiva “Chapeuzinho Vermelho” - quinta página

“*E o lobo engoliu a vovó.*” – a criança desenha o Lobo Mau como se fosse uma pessoa, procurando pintá-lo com cores escuras, ao passo que a vovó de Chapeuzinho Vermelho está em vermelho, para retratar o parentesco, com a mesma cor da neta (Figura 32). É interessante destacar que a criança utiliza a onomatopéia *TOC! TOC!* para incrementar sua narrativa iconográfica.

“*Depois veio o caçador. O caçador entrou devagar, cortou a barriga do lobo. A Chapeuzinho e a vovozinha saíram. Aí colocaram pedras.*” A criança desenha o Lobo Mau, mas também a Vovó e a Chapeuzinho, que são salvas. E, finalizando: “*O caçador foi para casa. E o Lobo com muitas pedras não conseguiu andar e morreu.*” Nesse passo, temos o desenho do Lobo Mau morto, deitado sobre o chão vermelho, cor do sangue que representa a morte (Figura 33).



Figura 32: Narrativa Coletiva “Chapeuzinho Vermelho” - sexta página

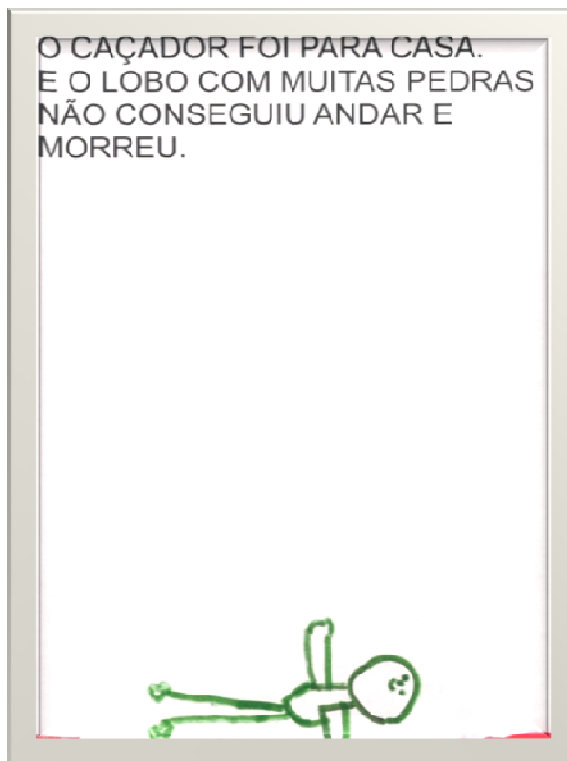


Figura 33: Narrativa Coletiva “Chapeuzinho Vermelho” - sétima página

Com base em Bremond (1971), pode-se notar que a sequência narrativa das crianças começa no estado de equilíbrio: Chapeuzinho indo para a casa da Vovozinha. No entanto, ao conversar com o lobo, produz-se uma degradação – a a morte da vovó – desencadeando uma degradação possível: sua própria morte. Porém, com a interferência do personagem caçador, temos a reparação do dano e a restauração da harmonia, ao se obter o melhoramento.

Essa primeira narrativa coletiva, analisados conjuntamente a oralidade e os desenhos, possui os elementos necessários para compreendermos a história, mesmo não tendo sido relatado o clímax, momento em que Chapeuzinho Vermelho pergunta ao Lobo Mau: *“Que olhos grandes você tem?”* De fato, o desenrolar da trama nos leva à compreensão. Assim, podemos afirmar, ao compararmos a narrativa coletiva com as três individuais do conto de fada Chapeuzinho Vermelho, que o trabalho em grupo, que envolve a aceitação de todos, possibilitou uma narrativa mais elaborada, contendo detalhes na sua oralidade.

3.5.2- Análise da narrativa coletiva para o conto O Patinho Feio

A pata estava chocando.

Passou uma pata muito feia.

Daí os ovos “foi” quebrando e saiu o Patinho Feio.

A pata foi fazer experiência para eles “nadar”.

Aí o Patinho Feio foi embora.

Encontrou os outros cisnes.

Narrativa 2: Coletiva O Patinho Feio

A narrativa coletiva das crianças possui apenas início e fim iguais aos da história, omitindo todo o desenrolar do conto de fada apresentado por França, a sequência de situações degradantes vivenciadas pelo personagem principal (1997), além de igualmente não sinalizar, no final da história, que o Patinho Feio se transformou num cisne e vive feliz. O conto de fada “Patinho Feio”, de

acordo com Bremond (1973) faz parte daquelas narrativas “[...] nas quais as infelicidades se sucedem em cascata, como se uma degradação chamasse outra”.

Porém, a narrativa coletiva das crianças parte de uma efabulação própria, em que existe um início – *“A pata estava chocando. Passou uma pata muito feia. Daí os ovos “foi” quebrando e saiu o Patinho Feio.”* – o meio da trama – *“A pata foi fazer experiência para eles “nadar” Aí o Patinho Feio foi embora.”* – e um final – *“Encontrou os outros cisnes.”* Mesmo não explicando o que ocorreu para o patinho ir embora ou como e por que ele encontrou outro cisne, as crianças formularam uma outra efabulação diferente da de Andersen.

Ademais, a narrativa textual das crianças é fragmentada, não favorecendo ao leitor a possibilidade de intuir sobre o real motivo que fez com que o Patinho Feio saísse de casa, o porquê de a pata feia passar, se a quebra dos ovos foi responsável pelo fato de o Patinho Feio ter nascido feio, se a experiência de levá-los a nadar deixou O Patinho Feio triste e, por isso, este foi embora. Algumas ações foram relatadas, mas não esclarecidas pelas crianças, truncando esse relato.

Se alguns dos elementos da narrativa não aparecem, no texto escrito, nos desenhos temos a menção ao elemento tempo, pela presença do sol, e do elemento espaço, pelo rio, o ninho e o mato (Figura 34).

Não há uma sequência narrativa; da mesma forma, as causas desencadeadoras da história são omitidas, havendo assim duas lacunas associadas aos momentos de degradação:

Primeira lacuna: omissão da rejeição motivo da fuga do personagem principal. *“Aí o Patinho Feio foi embora”.*

Segunda lacuna: não esclarecem qual a importância que o encontro com outros cisnes tem, para o Patinho Feio, nem o que fizeram depois: *“Encontrou os outros cisnes”*

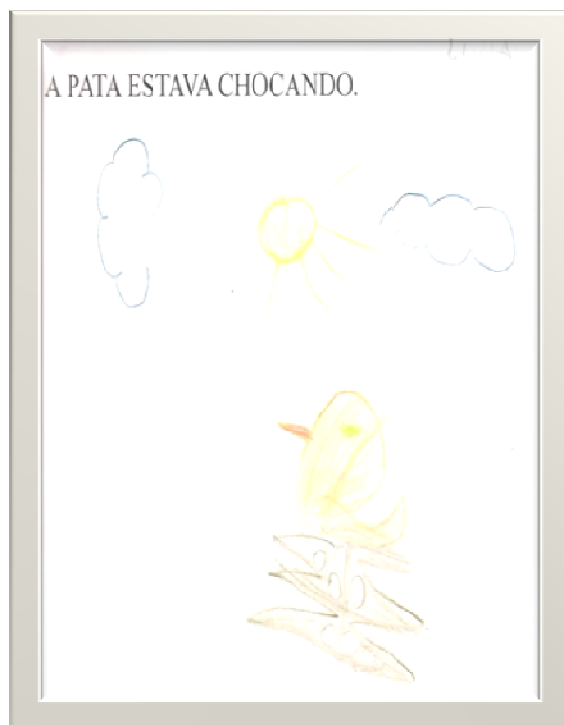


Figura 34: Narrativa Coletiva “O Patinho Feio” - primeira página

Em comparação com a narrativa coletiva do conto de fada Chapeuzinho Vermelho, podemos frisar que as crianças narraram um texto cuja estrutura linear da história não se parece com a original de Andersen, haja vista que o meio da trama se centra na pata, fazendo “ [...] *eles “nadar”*. *Aí o Patinho Feio foi embora.*” Seu término se dá com o seguinte segmento: “*Encontrou os outros cisnes.*” Assim, a coletividade criou uma nova história, cheia de lacunas.

3.5.3 Análise da narrativa coletiva para o conto Branca de Neve

Branca de Neve

A rainha espetou o dedo, aí de repente saiu três sangue na mesa.

De repente ela falou assim:

- *Ai!!! Eu queria ter uma filha branca como a neve, de cabelo preto e branquinha. Aí de repente nasceu a branca de neve.*

Daí depois um dia a madrasta falou:

- *Espelho, espelhou meu, quem é bonita que eu?*

A madrasta pediu para o caçador pegar a menina. Daí a madrasta falou: “Mate a menina”.

Daí o caçador não matou, porque ela era linda. E disse: “Fuja da madrasta”.

A Branca de Neve encontrou uma casinha, bebeu suco, o papa e aí ela deitou na cama.

Os sete anões viram ela.

Aí a branca de neve acordou.

E aí depois que ela acordou, os setes anões viram ela e um perguntou qual é o seu nome.

Aí os sete anões disseram: “Não abre a porta para ninguém”.

Aí a rainha ela deu uma maçã envenenada, daí ela morreu.

Aí ela ficou no caixão

Aí veio um príncipe e disse você pode dar ele para mim e os anões:

- *não.*

Daí ele levou e tropeçou numa raiz e ela caiu do caixão.

De repente ela acordou e ficaram no castelo.

Aí depois: - Espelho, espelho meu, Quem é mais bela do que eu

Eles se casaram e a rainha morreu.

Narrativa 3: Coletiva Branca de Neve

A terceira e última narrativa coletiva apresenta uma estrutura linear bem definida, as crianças não se limitaram apenas a narrar as ações dos personagens, esclarecendo, por meio de diálogos, os motivos que as explicam. Assim, para exemplificar, tomamos o trecho inicial dessa narrativa: “A rainha espetou o dedo, aí de repente saiu três sangue na mesa. De repente ela falou assim: - *Ai!!! Eu queria ter uma filha branca como a neve, de cabelo preto e branquinha. Aí de repente nasceu a branca de neve.*”

As expressões linguísticas “De repente”, “aí”, “daí”, “aí” e “depois” são utilizadas como suportes narrativos para a continuação da história, agindo como substitutos de palavras que determinam o elemento tempo: “ - Ai!!! Eu

queria ter uma filha branca como a neve, de cabelo preto e branquinha. Aí de repente nasceu a branca de neve.”, como determinante de uma ação: “A madrasta pediu para o caçador pegar a menina. Daí a madrasta falou: “Mate a menina”.”

A narrativa iconográfica é semelhante à narrativa textual, sendo representada por desenhos coloridos, como podemos perceber na Figura 35. A personagem Branca de Neve, por várias vezes, é representada com as vestimentas (azul e amarela) como as de Walt Disney, porém, a história narrada não possui o mesmo desfecho, porque a madrasta/bruxa morre, no conto de fada dos Grimm, enquanto na versão de Disney não sabemos com certeza o fim dela.

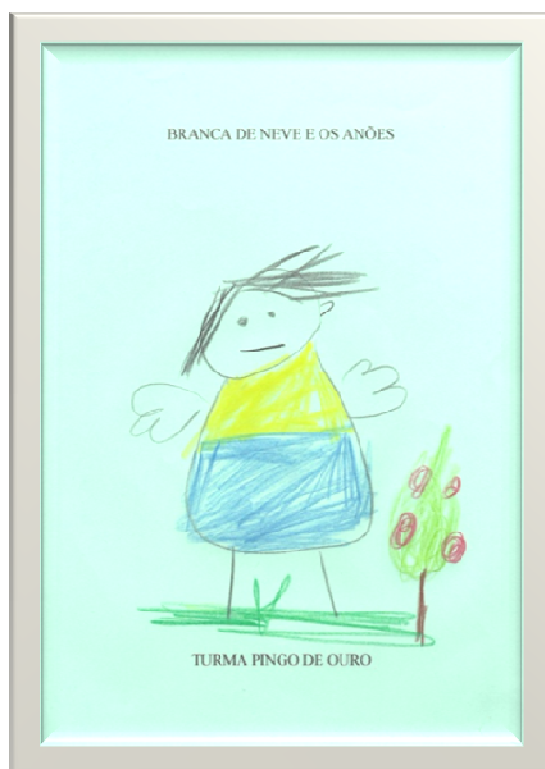


Figura 35: Narrativa Coletiva “Branca de Neve” - primeira página

A personagem principal é caracterizada: “*Ai!!! Eu queria ter uma filha branca como a neve, de cabelo preto e branquinha. Aí de repente nasceu a branca de neve*”, ao mesmo tempo em que todos os outros personagens são citados:

- personagens: todos os personagens são apresentados (Branca de Neve, Mãe de Branca de Neve, Bruxa/madrasta, caçador, anões, espelho e príncipe) e suas principais ações são narradas: *“A madrasta pediu para o caçador pegar a menina. Daí a madrasta falou: “Mate a menina”. Daí o caçador não matou, porque ela era linda. E disse: “Fuja da madrasta”.*

Em acréscimo, há a presença dos elementos da narrativa tempo e espaço; para o primeiro, temos sua utilização através das expressões linguísticas seguintes: “ - *Aí!!! Eu queria ter uma filha branca como a neve, de cabelo preto e branquinha. Aí de repente nasceu a branca de neve.*”, além das narrativas iconográficas: *“A Branca de Neve encontrou uma casinha, bebeu suco, o papa e aí ela deitou na cama.”* Destaca-se o desenho de uma das crianças representando o momento da morte de Branca de Neve, em que as cores são escuras e já é noite, pois estrelas estão no céu, com elementos simbolizando a dor, a morte e o medo (Figura 36).

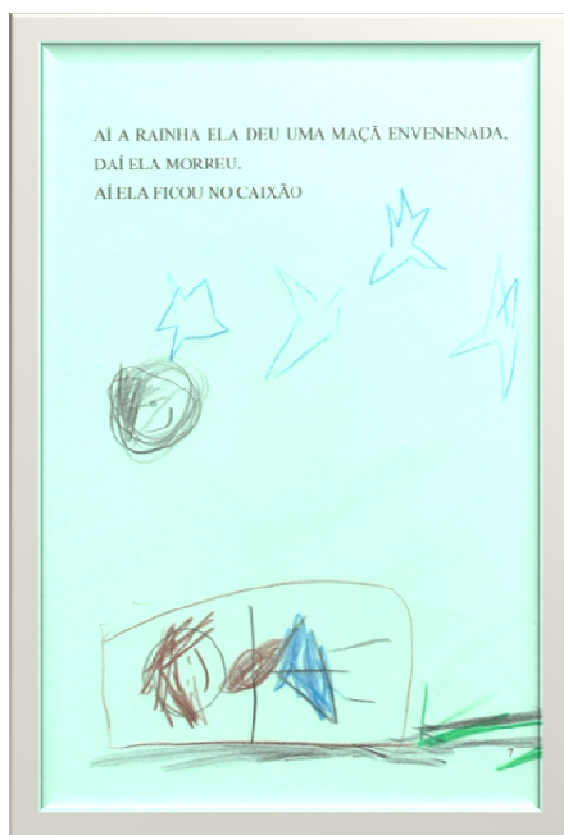


Figura 36: Narrativa Coletiva “Branca de Neve” - sétima página

Para o elemento espaço, as crianças empregam as palavras “casinha” e “castelo”, a fim de ilustrar os diferentes ambientes; contudo, os desenhos vão além, como o abaixo, que fixa o momento da fuga de Branca de Neve, em que uma linda floresta é representada pela criança (Figura 37).



Figura 37: Narrativa Coletiva “Branca de Neve” - quinta página

A estrutura linear nos encaminha para uma sequência narrativa, iniciada pela função que abre a possibilidade para as ações num estado de equilíbrio: *“A rainha espetou o dedo, aí de repente saiu três sangue na mesa. De repente ela falou assim: - Ai!!! Eu queria ter uma filha branca como a neve, de cabelo preto e branquinha. Aí de repente nasceu a branca de neve.”* Leva para o desenvolvimento, ocasionando uma degradação possível: *“ Daí depois um dia a madrasta falou: - Espelho, espelho meu quem é bonita que eu? A madrasta pediu para o caçador pegar a menina. Daí a madrasta falou: ‘Mate a menina’”.* Todavia, pela ação do personagem aliado, a degradação não foi obtida: *“Daí o caçador não matou, porque ela era linda. E disse: ‘Fuja da madrasta’”.* E surge um novo melhoramento a ser obtido com o acolhimento dos anões pela protagonista: *“E aí depois que ela acordou, os setes anões*

viram ela e um perguntou qual e o seu nome. Aí os sete anões disse: 'Não abre a porta para ninguém'". Com uma ação de Branca de Neve, gera-se uma nova degradação: "Aí a rainha ela deu uma maçã envenenada, daí ela morreu. Aí ela ficou no caixão". Porém, no desfecho, temos a reparação do dano pelo personagem príncipe e o extermínio do mal: "Aí veio um príncipe e disse você pode dar ele para mim e os anões: - Não! Daí ele levou e tropeçou numa raiz e ela caiu do caixão. De repente ela acordou e ficaram no castelo. Aí depois: - Espelho, espelho meu, Quem é mais bela do que eu? Eles se casaram e a rainha morreu." Observa-se que novamente o elemento castigo da narrativa de Bremond aparece "... rainha morreu."

A narrativa coletiva Branca de Neve evidenciou que o trabalho intencional com as crianças favorece a construção de histórias que contemplem os elementos das narrativas, pois todos os elementos trabalhados nesta pesquisa foram empregados nessa produção, que manteve uma fidelidade ao texto dos irmãos Grimm.

3.6 - Análise das narrativas das crianças de três a quatro anos de idade

A análise final das narrativas individuais e coletivas das crianças nos mostrou a evolução, no decorrer do trabalho com as três narrativas, no simbolismo próprio da efabulação literária presente na criança, revelando seu modo de ver ou sentir o mundo, externando muitas vezes os seus sentimentos, situações ainda não compreendidas, deixando algumas lacunas nas narrativas, nas primeiras ausências dos elementos na verbalização ou nos desenhos produzidos pelas crianças. É necessário ressaltar que a contação dos três contos de fadas com a utilização de técnicas diferentes em cada história, auxiliou a criança na compreensão da narrativa e na apropriação de seus elementos, por exemplo: enquanto na recepção da história com a utilização da técnica da simples narrativa a criança atentava para a efabulação da história,

já na técnica com o auxílio do livro ela observava os personagens, o ambiente e quando foi utilizado o fantoche ela imaginava toda a história narrada por alguns personagens. Assim, podemos dizer que a utilização desses recursos auxiliou no desenvolvimento e nos resultados da pesquisa.

Concebendo o narrar como o relato dos fatos e acontecimentos vividos, imaginados, contados através de histórias, podemos ressaltar que todos os dias narramos eventos. O mesmo ocorre com a criança, que, se estiver dentro de um ambiente estimulador, no qual se dê a ela “vozes”, suas narrativas serão repletas de simbolismos e das diversas linguagens, como suporte para elucidar para si e para os outros suas histórias. Para Bruner (1972), a propriedade principal da narrativa talvez seja a sequência inerente, uma vez que ela é composta por uma “sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens. [...] Seu significado é dado pelo lugar que ocupam no [...] enredo ou fábula” (p. 46).

Das doze narrativas, encontramos nove que possuem uma estrutura linear, uma que possui o início e o fim, suprimindo o desenrolar da história e truncando o entendimento do leitor sobre a razão de determinada ação, ao lado de duas pseudonarrativas, concebidas nesta Dissertação como aquelas que não evoluem devido à falta dos elementos narrativos e da estrutura linear. Exemplificando:

Patinho feio

Ele fugiu.

Ele ficou sozinho.

Ele “morreu” um “sisnem”.

Laura, 4 anos, narrativa de O Patinho Feio

Por intermédio das produções, observa-se a presença de alguns elementos da narrativa, porém, a preocupação das crianças, ao narrar, centrava-se mais na ação dos personagens. Percebe-se, por conseguinte, que as narrativas se conservam num padrão de recordação da história, numa preocupação com início, meio e fim, e não com os detalhes do espaço, ambiente e personagens. Discretamente, na terceira narrativa coletiva, as crianças descrevem a personagem Branca de Neve: “A rainha espetou o dedo,

aí de repente saiu três sangue na mesa. De repente ela falou assim: - Ai!!! Eu queria ter uma filha branca como a neve, de cabelo preto e branquinha. Aí de repente nasceu a Branca de Neve". Nesse mesmo conto, elas relatam as ações da personagem com mais detalhes: "*A Branca de Neve encontrou uma casinha bebeu suco, o papa e ai ela deitou na cama*". Enquanto isso, nas outras duas coletivas (Chapeuzinho Vermelho e O Patinho Feio), as ações dos personagens e pequenos diálogos são evidenciados.

Das doze analisadas, onze usam algum elemento da narrativa; também em onze temos a presença do personagem. Com efeito, a narrativa categoriza os acontecimentos, implicando "discriminar diferentes coisas como equivalentes, agrupar objetos, eventos e povos em classes, em termos de membros de classe" (BRUNER; GOODNOW; AUSTIN, 1956, p. 1, apud KISHIMOTO, 2007, p.430). A categorização favorece a aprendizagem, porque identifica objetos do mundo, possibilitando a compreensão da complexidade do ambiente, apesar de requerer motivos postos pela criança e estratégias para sua finalização.

As narrativas das crianças manifestaram um conhecimento da experiência humana, em termos de acontecimentos físicos ligados numa sequência simples de ação. Podemos considerar um avanço, se compararmos com os dois primeiros contos, em que não há preocupação com detalhes oriundos da história, mas somente com as ações dos personagens. Deste modo, o processo narrativo das crianças não foi estanque, mas ocorreu num crescente, ao lado do trabalho com a estrutura da narrativa.

Já nas narrativas individuais, aquelas provenientes dos dois primeiros contos de fadas – Chapeuzinho Vermelho e Patinho Feio – os detalhes são escassos, aparecendo discretamente; no último conto, Branca de Neve, as crianças já possuíam um melhor entendimento e aplicabilidade dos elementos narrativos.

Podemos considerar que o trabalho desenvolvido privilegiou o estudo dos autores, levando as crianças a observarem que todos somos escritores, assim como, dos cartazes do personagem e do ambiente/tempo, que nortearam as crianças sobre sua importância para um melhor entendimento da trama, e principalmente, no prazer em ouvir histórias. Isso foi seguramente revelado por

Laura, que dizia não gostar de livro, mostrando-se interessada nas histórias, o que pode ser comprovado pela bela narrativa de Branca de Neve que ela faz:

“A mãe sonhou com uma menina da cor da neve, de cabelos assim preto. Mas ele morreu e a Branca de Neve cresceu com a madrasta invejosa no castelo.

A madrasta pediu ao caçador para matá-la. E ele mandou a Branca de neve fugir e ela foi morar com os anões. Tudo era pequeno cadeira, cama e casa.

Um dia a bruxa olhou no espelho e viu ela limpando a casa e jantando com os anões.

A bruxa foi atrás dela e envenenou três vezes. Todos choraram, os sete anões colocaram num caixão de vidro.

O Príncipe deu um beijo ela acordou e casou com ele. A madrasta, bem feito para ela, morreu com o pé no chinelo quente.” (Laura, Conto de Fada: Branca de Neve).

Outra característica relevante da reconstituição fantasiosa de histórias, segundo Souza (2001), é a justaposição, na qual a criança aproxima ideias, na tentativa de compreender a história. Segundo a autora, a justaposição ocorre pela incapacidade de fazer sínteses e de compreender as relações entre parte e todo, o que revela Alice, na narrativa de Branca de Neve, ao agregar trechos de outros contos de fada, para seu melhor entendimento:

- Cachinhos Dourados e os Três Ursos: *“A Branca de Neve encontrou uma casinha, bebeu suco, o papa e aí ela deitou na cama.”*

De fato, é a personagem Cachinhos Dourados que come todo o papa dos ursos e em seguida vai dormir. Assim, as narrativas sempre se constituíram como evidência da capacidade humana de criar, tratando da passagem do real para o simbolismo. Rodrigues (2008, p.204) ressalta:

O ponto de partida do desenvolvimento da competência narrativa seria a brincadeira de faz-de-conta, tendo como aliada à linguagem infantil que se parece com as fórmulas repetitivas e rimadas dos contos de fadas. Inicialmente, os cenários das histórias seriam concebidos como fantasiosos e os personagens preferidos seriam tidos como reais.

As crianças utilizaram algumas expressões linguísticas para desenvolver seu pensamento e, assim, contar a história, especialmente os marcadores discursivos *aí, né, daí, de repente*, como suporte para fruição do reconto.

Sobre o faz de conta, podemos citar Guilherme, que centra sua atenção no caçador e não na personagem principal, Branca de Neve, devido a sua admiração por personagens valentes, como o do desenho animado Naruto: “*A Branca de Neve morava com a madrasta no castelo junto com o caçador. O caçador foi passear com ela e não matou e levou um coração para bruxa. Ele pediu para ela ficar com anões. Ela ficava sozinha sem anões aí a bruxa envenenou a maçã e ela morreu. Os anões choraram e o caçador também. Ai o príncipe né viu e beijou e casaram.*” (Guilherme, *Conto de Fada: Branca de Neve*).

Para Bruner (2001), o emprego das narrativas serve para o reconhecimento do “eu” – o *self*, mediante a vontade própria, capacidade para escrever o que queremos e também na relação com o mundo, implicando na nossa autonomia.

Nos três recontos, as crianças aprendiam sobre a importância do início, meio e fim da história, bem como a relevância dos personagens e as situações geradas, através das discussões dos contos. Outro fator que podemos perceber está nas situações de degradação e melhoramento, descritas por Bremond (1971), uma vez que cinco narrativas seguem a estrutura narrativa estudada por esse autor: estado de equilíbrio, degradação, melhoramento.

Temos ainda nove que narram a restauração da harmonia, finalizando com o êxito do personagem principal, privilegiando o bem; cinco narram a morte do vilão; por exemplo; as narrativas coletivas da Chapeuzinho Vermelho e da Branca de Neve, nas quais se deixa clara, nas últimas frases, a eliminação total dos personagens: “*E o Lobo com muitas pedras não conseguiu andar e morreu*” e “*Aí depois: - Espelho, espelho meu, Quem é mais bela do que eu? - Você minha rainha, mas Branca de Neve é dez vezes mais. Eles se casaram e a rainha morreu*”. Assegura-se um final que permita “Viverem felizes para sempre”, mesmo sem usar esse clichê. Por fim, duas não descrevem os acontecimentos finais para os personagens principais e secundários, por exemplo:

- *sem título*

A mamãe deu a cesta.

O lobo apareceu e foi para casa da vovó.

A vovó assustou com o lobo.

O lobo comeu a vovó e o caçador cortou a barriga do lobo.

Guilherme (Narrativa Individual Chapeuzinho Vermelho)

Nesse sentido, temos que, ao narrar os acontecimentos vividos, ouvidos, imaginados ou extraídos de um livro, a criança constrói o seu “eu”. A narrativa, na perspectiva de Bruner (1997), interpreta a vida em seus acontecimentos, lidando com a ação e a intencionalidade humana.

Retomamos a tentativa de responder às questões norteadoras:

- A intencionalidade do trabalho com os contos de fadas favorece a construção das narrativas infantis de três a quatro anos de idade?
- Como os contos de fadas propiciam o uso dos elementos da narrativa pelas crianças de três a quatro anos de idade?

Podemos dizer que o trabalho intencional do professor para a construção de narrativas com os contos de fadas é determinante para o êxito de um trabalho, pois esse gênero deixa fluir o imaginário e leva a criança a emaranhar-se pela trama, em busca da resolução dos conflitos. Salieta Aguiar (apud ABRAMOVICH, 1990, p.120):

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filhos), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos. A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo-se desta estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitir à criança a idéia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo.

Como já mencionado no capítulo 1 – “Era uma vez... um pouco da história das histórias”, sua estrutura linear e a presença dos elementos das narrativas levam as crianças a apropriarem dessa forma de escrita prazerosamente, desenvolvendo sua capacidade de produzir textos ricos em detalhes, com uma trama fascinante, além de auxiliá-las na resolução de alguns conflitos:, uma vez que o conto de fadas concentra “[...] significado em

tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança" (BETTELHEIM, 2004, p.20). Conforme os resultados da pesquisa, um avanço significativo foi alcançado com um trabalho interventivo de sete encontros, num total de 21 horas, permitindo concluir que, num trabalho sistemático ao longo de anos letivos, a escrita textual das crianças estará mais concisa e coerente, sem ser necessária a obrigatoriedade de redações com temas determinados ,como o clássico "Minhas Férias!!!"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso escolher um caminho que não tenha fim, mas, ainda assim, caminhar sempre na expectativa de encontrá-lo.

Geraldo Magela Amaral

Esta parte, mesmo expressando minhas considerações finais, não é o término de uma narrativa, mas o início de várias outras. Esta pesquisa gerou outras questões em mim, sobre o não uso dos contos de fadas na Educação Infantil: “O vocabulário dos contos de fadas não é compreendido pelas crianças pequenas, por isso os professores não utilizam os originais”; “Por serem caros, as crianças de baixa renda e de escolas públicas não têm acessibilidade aos contos de fadas” e “Por serem histórias de príncipes e princesas, tornam-se histórias apenas para as meninas” – entre outras inquietações a que pretendo responder, além de outras questões talvez geradas no leitor.

A partir desta experiência reveladora, pude constatar que o ato de ouvir boas histórias ajuda na construção de boas narrativas, assim como a proliferação da leitura, no ambiente escolar, através de uma reorganização do ambiente, criando momento para a “Hora do Conto”, possibilitam nas crianças um prazer em ler histórias. Tal mudança podemos perceber na frase de “L”, a Laura das narrativas individuais: “Eu *não gosto de livro...*”, que obteve melhora significativa, durante o percurso, com as elaborações das narrativas individuais dos três contos de fadas: Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio e Branca de Neve. Demonstra-se a importância da Literatura Infantil para a formação dos pequenos, devido à estética dos seus textos, de sorte que os contos de fadas devem ser levados à escola, por sua estrutura textual e pela presença dos elementos da narrativa, para serem oferecidos às crianças em leituras de bons livros que contemplem a riqueza dos elementos dessas narrativas, pois a seleção de boas histórias e a intencionalidade no trabalho favorecem a construção das narrativas infantis.

As atividades desenvolvidas com as catorze crianças participantes da investigação proporcionaram um trabalho de formação humana, fazendo aflorar todos os elementos das narrativas, que foram sendo explorados gradativamente em atividades e amplamente discutidos oralmente, criando um ambiente profícuo para a construção de narrativas, que se mostraram simples no início, mas mais elaboradas, no final do trabalho realizado. Através desta experiência, pude constatar alguns procedimentos que favorecem a construção da narrativa pelas crianças:

- a seleção de bons livros;

- o planejamento constante sobre a prática;
- a reflexão sobre a ação e, quando necessário, a proposta de mudança;
- a elaboração de atividades que contemplem os objetivos, porém que estejam em conformidade com o grupo;
- a reorganização do espaço dedicado aos livros;
- a oportunidade de que todos os envolvidos, os quais desejarem, narrem as histórias;
- a ludicidade que possibilitou as crianças expressarem seus sentimentos;
- a mediação das atividades por meio das ações do professor e
- o incentivo aos inibidos, nas narrativas individuais.

Mesmo que o ambiente da Educação Infantil não tenha sido o foco da pesquisa, pude observar que este, ao privilegiar bons hábitos leitores e a estruturação do tempo, em rotina, possibilita uma maior segurança das crianças, nas atividades a serem desenvolvidas no dia-a-dia.

O trabalho com as narrativas individuais e coletivas evidenciou um salto qualitativo nas produções grupais, mas o professor, com base nesse dado, não pode desconsiderar a produção individual, já que esse procedimento facilita a participação de todos, dos desinibidos e dos inibidos, oferecendo a todos uma igual chance em produzir textos

Ao contar cada conto, pude notar a fascinação da criança, ao adentrar no universo da fantasia, que permitia um vivenciar das histórias e uma identificação com os personagens, além de possibilitar as manifestações dos conteúdos internos das crianças. Guilherme (4 anos), por exemplo, identificou-se com o personagem caçador do conto de fada Branca de Neve, enquanto Alice (3 anos) desenhou a Chapeuzinho Vermelho de cabelos louros, como os dela. Se, com este trabalho intencional de 42 horas, foi possível obter uma melhora nas narrativas das crianças, imaginemos o que poderá ocorrer numa sala de Educação Infantil que possui 200 dias letivos e aproximadamente 800 horas para serem trabalhadas.

O trabalho com os contos de fadas, cada um na singularidade das atividades propostas, fez com que as narrativas das crianças fossem se

reestruturando. Dessa forma, notei que, ao recontar as histórias da Chapeuzinho Vermelho, as crianças omitiam fatos, centravam-se nas ações e várias lacunas eram deixadas; porém, com o conto de fada Branca de Neve, as narrativas foram elaboradas com maior rigor, contemplando as atividades trabalhadas, tanto na narrativa oral quanto na iconográfica.

Como professora, sei que há muitas linguagens a serem trabalhadas na Educação, em especial na Educação Infantil, e que todas devem ser observadas e potencializadas. Particularmente, fixei meu olhar na linguagem oral, desdobrando-a para a capacidade narrativa das crianças em chamar a atenção de que a produção textual não é “uma parte da disciplina de língua portuguesa” presente no Ensino Fundamental, mas atividade que deve penetrar nas salas de Educação Infantil, porque a capacidade narrativa auxilia, além da mera expressão, a construção do self, sendo necessário um contexto propiciador e transformador.

Entendendo que, na escola, devem ocorrer momentos de leituras que tenham como finalidade estimular o prazer das crianças em apreciar as histórias, é imperiosa igualmente a intenção do professor em propor atividades com obras literárias, previamente planejadas para seus alunos, com objetivos de auxiliar na sua formação, pois a literatura infantil é possuidora de um leque de opções de trabalho, seja para a produção de narrativas, como desenvolvido no presente trabalho, seja em atividades que os auxiliem a expressar suas angústias. Para tudo isso, é necessário conceder à criança o direito de falar, livre de privações, possibilitando assim desenvolver um trabalho de parceria”

Referência

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1994

AMARILHA, M.. **Estão mortas as fadas?** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei 9394 – LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. promulgado em 13 de julho de 1990. 9 ed. São Paulo. Saraiva. 1999 (Coleção Saraiva e Legislação)

BRASIL, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer n° 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF

BETTELHEIN, B. A. **Psicanálise dos Contos de Fadas**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOGDAN, R.E BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. porto: porto editora, 1994.

BREMOND, C. **A lógica dos possíveis narrativos**. In. BARTTHES, R. Análise estrutural da narrativa. Petrópolis: Vozes, 1971.

BRUNER, J. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997

BRUNER, J. **O Processo da educação**. São Paulo : Cia. Ed. Nacional, 1972

BUJES, M. I. E. (2001). **Escola Infantil: Para que te quero?** En: Craidy, M.; Kaercher, G.E. P. da S. (org.) Educação Infantil: Para que te quero?

CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Coelho, N. N. **Uma gramática da literatura infantil**. In: Coelho, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo. Moderna 2000.

_____. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo. Moderna 1993.

_____. **O conto de fadas** -. São Paulo Ática, 1991 (série Princípios)

_____. **Contos de fadas – Símbolos mitos arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

COSTA, P. de F. A. **Os contos de fadas: de narrativas populares a instrumento de intervenção**. 2003. 69 f (Mestrado em Letras). Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR . Três Corações

CORREIA, M. F. B.; MEIRA, L. R. L. **Explorações acerca da Construção de Significados na Brincadeira Infantil**. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Vol. 21, Num. 3, 2008, pp. 356-364 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Brasil

Declaração dos Direitos das crianças:
<http://www.culturabrasil.pro.br/direitosdacrianca.htm> Acessado 10 de fevereiro de 2009.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho** – desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.

EDWARDS. C. P. **Ensinando as crianças através de centenas de linguagens**. In: REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL. As múltiplas linguagens da criança. Ano III nº 8, julho/outubro. Porto Alegre: Artmed, 2005 pg. 06 – 08

EVARISTO, M. C. **Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário**. In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. v. II, São Paulo: Cortez, 2002, p. 117 - 142.

ECO, U. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**, Tradução. Giovanni CUTOLO, São Paulo: Perspectiva, 2005.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa** - Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª ed., 1993,

FORMOSINHO, J. O., LINO, D., NIZA, S. **Modelos Curriculares para a**

Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. Porto, Portugal. Porto Editora. 2007.

FUSARI, J. C; RIOS T.A **Formação continuada dos profissionais do ensino.** Cadernos Cedes. Campinas. V 36. p 36-45, 1995

FRANÇA, E. **O patinho feio.** São Paulo: Ática,1997.

FREITAS. A. M. F. de S. A. **O Desenvolvimento Narrativo na Infância.** Minho. Universidade do Minho -Portugal, 2005

FRIEDMANN, A. **As linguagens simbólicas das crianças.** In: REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL. As múltiplas linguagens da criança. Ano III nº 8, julho/outubro. Porto Alegre: Artmed, 2005 p. 13-15

GERALDI, J. W. **Prática de leitura na escola.** In: _____. O texto em sala de aula.3. ed. São Paulo: Atica, 1995. p. 88 -103.

GANDINI. L.; GODHABER. J. **Duas reflexões sobre a Documentação.** In: GANDINI. L.; EDWARDS. C. Bambini: A Abordagem Italiana Á Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002

GARMS, G. M. Z. **Trabalho diversificado no cotidiano da educação infantil:Algumas reflexões teóricas necessárias à sua aplicação** In: GUIMARÃES, C. M. Perspectivas para Educação Infantil. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005

HADDAD, **Que currículo para a educação infantil?** Ano II nº 5, Agosto/Novembro. Porto Alegre: 2004. p

ISER, W. **A interação do texto com o leitor.** In: LIMA, Luiz Costa (org). A literatura e o leitor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUME, M. A. R. **O ambiente e a distribuição dos espaços.** In: ARRIBAS, T. L. (Org.) Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. e., Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAUFMAN, A. M. e RODRIGUES, M. E. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, T M. **Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 427-444, set./dez. 2007

KRAMER, S.M. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo. Cortez, 2002

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo. Ática, 1993

LÜDKE, M. S. ; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU). 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos, 74).

MELLO S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007 (<http://www.perspectiva.ufsc.br>) acessado 02 de abril de 2009.

MOSS, P. **Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais**. In: MACHADO, M. L. de A. (org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; AZEVEDO, A. **A documentação da aprendizagem: a voz da criança**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A escola vista pelas crianças. Porto Editora. Porto (Portugal), 2008

PEREIRA, L. de T. K. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso** retirado do site <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891lais-krucken-pereira.pdf> acessado 26 de maio de 2009

PENTEADO, M. H. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo. Atica 1996 (Contos de Grimm)

PENTEADO, M. H. **Branca de Neve**. São Paulo. Atica 1996 (Contos de Grimm)

PROENÇA, M. A. de R. **A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil**. In: Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre: Artmed, ano II nº 4 abril-julho/2004, p. 13-15.

RESENDE, V. M. **Literatura Infantil e Juvenil. Vivências de leitura e expressão criadora**. Saraiva, 1993.

ROCHA, E. A. C. **A pedagogia e a educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, Campinas Jan/Fev/Mar/Abr 2001 Nº 16 p. 27-34

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**.

Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

RODRIGUES, M. do R. de F. et.al **Possíveis influências da elaboração de desenhos sobre narrativas infantis: Análise de narrativas infantis.** *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* _ Volume 12 Número 1 *Janeiro/Junho 2008* _ 203-219. Disponível em <http://pepsic.bvspsi.org.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a14.pdf>. Acesso em 12 de jan. 2009.

SARMENTO, M. J. As **culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade** In: Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana Beatriz (orgs.). *Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores. 2004.p.9-34.

SOUZA, R. J. **Narrativas infantis: a literatura e a televisão – de que as crianças gostam.** Bauru, Universidade do Sagrado Coração – Cadernos de divulgação, 1992

_____. **Poesia infantil: concepções e modos de ensino.** (Dissertação / Tese de Doutorado – FCL – Assis, Universidade Estadual Paulista), Assis, 2000.

_____. **As possibilidades do ensino da leitura através da literatura.** Suportes pedagógicos no ensino e na formação de professores. VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. UNESP, São Paulo, 2005.

SANTOS, C. C. S. dos; SOUZA, R. J.. **A leitura da literatura infantil na escola.** In: _____. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

TATAR, M. **Contos de Fadas – edição comentada e ilustrada.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

TUFANO, D. **Literatura e educação.** Literatura Infanto-juvenil e seus caminhos. São Paulo: Paulus, 2002.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. **Política para os centros de convivência infantil da UNESP.** São Paulo, 2008.

VIGOTSKY. L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo : Martins Fontes, 1989

ZILBERMAN, R; Magalhães, L. C. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação.** São Paulo Ática, 1987.

ZORZI, J. L. **Distúrbios de linguagem em crianças pequenas.** In: LOPES FILHO, Otacílio. *Tratado de Fonoaudiologia*. 1. ed. São Paulo: Editora Roca, 1997

