

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**VOZES INFANTIS: ENTRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURAS AS
NARRATIVAS SE (RE)INVENTAM**

LUIZA CORRÊA CUNHA

ORIENTADORA:

Prof.^a Dr.^a SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO

COORIENTADORA:

Prof.^a Dra.^a BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA

Joinville - SC
2021

LUIZA CORRÊA CUNHA

**VOZES INFANTIS: ENTRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURAS AS
NARRATIVAS SE (RE)INVENTAM**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas Educativas. Áreas de Concentração: Práticas Educativas; Contação de Histórias e Leituras; Infâncias; Narrativas; Processos Inventivos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto. Coorientadora: Prof.^a Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia.

**Joinville – SC
2021**

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C972v	Cunha, Luiza Corrêa Vozes infantis: entre contação de histórias e leituras as narrativas se (re)inventam / Luiza Corrêa Cunha; orientadora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto ; coorientadora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia. – Joinville: Univille, 2021. 148 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) 1. Arte de contar histórias. 2. Crianças – Livros e leitura. 3. Prática de ensino. I. Pillotto, Silvia Sell Duarte (orient.). II. Garcia, Berenice Rocha Zabbot (coorient.). III. Título.
-------	---

CDD 028.55

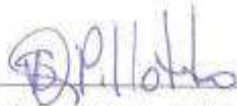
Termo de Aprovação

**“Vozes Infantis: Entre Contação de Histórias e Leituras as Narrativas se
(Re)Inventam”**

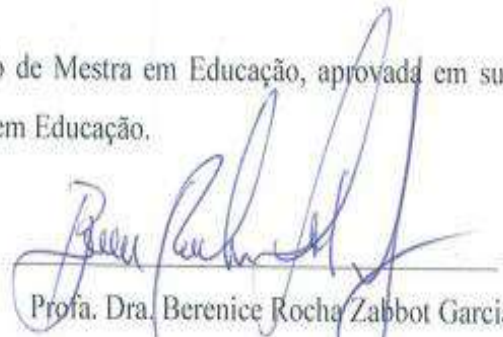
por

Luiza Corrêa Cunha

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
Coorientadora (UNIVILLE)

AGRADECIMENTOS

Quando penso nos agradecimentos, de imediato, meus olhos se enchem de lágrimas, pela emoção que sinto de ter encontrado em minha jornada tantas pessoas que de alguma forma me afetaram e me incentivaram a continuar em busca de meus objetivos.

O Mestrado em Educação foi isso, foi um objetivo que tracei e que com muita determinação fui atrás para cumprir as metas propostas. Então, por tudo que alcancei, por esta dissertação, sou grata.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* por viabilizar, por meio da bolsa, a minha dedicação ao Mestrado, durante os dois anos.

Grata imensamente a *Deus* pelo dom da vida, por estar comigo em todos os momentos, em minhas orações, me dando esperança e fé. E minha avó *Maria Luiza de França Corrêa* que está no céu, mas que sei que intercede por mim.

Gratidão aos meus pais, *Luiz Cunha e Eliane Corrêa Cunha* que sempre lutaram para me dar o melhor, incluindo meus estudos e por estarem sempre comigo. Faço tudo para orgulhá-los imensamente! Pai, obrigada pelos sacrifícios feitos para eu seguir meus sonhos. Mãe, obrigada por ser essa mulher guerreira, tão forte e ao mesmo tempo tão cheia de luz, você é meu exemplo como pessoa e profissional. Sem dúvidas, é a pedagoga que mais admiro no mundo, minha maior inspiração!

Agradeço ao meu amor, *Erik Victor de Souza*, por me permitir viver tudo isso ao seu lado, nada seria tão especial se você não estivesse comigo. Você é aquele que me escuta, que debate os assuntos comigo, que me deixa contar o que aprendi. Você é meu companheiro de vida e sempre tem me auxiliado, com sua paciência, sabedoria e amor.

Agradeço a todos os meus familiares próximos, que de alguma forma torceram e se envolveram nesta dissertação.

Agradeço a todos os meus colegas do *Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE)* pelas trocas de conhecimentos de nossas pesquisas (entre)laçadas, pelo carinho e pelas sensibilidades.

Além de, claro, agradecer a um dos presentes que o NUPAE e o Mestrado me proporcionaram, a *Letícia Caroline da Silva Jensen*, que se tornou minha amiga para a vida. Obrigada pelas conversas, risadas, cafés, pelo auxílio nesta dissertação. Ah, obrigada pela amizade!

Gratidão aos colegas do *Projeto de Híbrido na Literatura Infantil e Juvenil* -

(HLIJ). Obrigada pelos livros emprestados, pelas reuniões, por tanto acolhimento.

Agradeço também aos meus *professores do curso de Pedagogia* que marcaram muito minha caminhada acadêmica e profissional.

Aos *professores do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação* pelos debates em sala, conversas e conhecimento compartilhado. Aos *colegas do Mestrado em Educação* pelas disciplinas que fizemos juntos e que tanto aprendemos.

Também agradeço aos professores que trabalham comigo no *Colégio Univille*, que me ensinam diariamente em todos os níveis da escola, afinal aprendemos juntos no cotidiano. Agradeço à diretora e à coordenadora da época da pesquisa, *Margaret Schmockel de Ramos* e *Juliana Schenfert* respectivamente, por terem me apoiado e pelas liberações nos eventos que participei.

Agradeço tantos outros *professores*, aqueles da minha família, aqueles que passaram pelo meu caminho na infância e de alguma forma me sensibilizaram, àqueles que aprendi a admirar em meu trabalho, aqueles que estudaram comigo na faculdade ou no Mestrado, e sim, aqueles que encontrei na jornada, em um estágio, em uma contação de história, enfim, são tantos. A todos os profissionais que de alguma forma me marcaram.

Agradeço a minha professora orientadora *Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto* por todos os ensinamentos, por ter me afetado e mobilizado tanto. Impossível mensurar o quanto aprendi e o quanto sou grata pela permissão de compartilhar com você minha experiência no Mestrado. Obrigada pelo acolhimento, pelo respeito, por ter me ensinado a ser uma pesquisadora sensível.

A minha professora coorientadora *Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia* pelo encontro no Mestrado. Por ter visto minha pesquisa e ter se interessado em contribuir com ela, por esse encontro de pensamentos e vontades. Com certeza, o presente fui eu que ganhei. Aprendi demais com sua forma humana de ser e com a profissional maravilhosa que é.

Às professoras *Dra. Sueli de Souza Cagneti* e *Dra. Eliane Santana Dias Debus*, por terem aceitado o convite para serem a banca examinadora desta dissertação, pelas inúmeras contribuições valiosas.

Por fim, quero agradecer às famílias e às crianças do *Pré 'B' 2019* por terem aceitado fazer esta pesquisa comigo. Vocês, crianças, foram os mais importantes para a realização desta dissertação, suas falas enriqueceram todo o processo. Parabéns por tanto e muito obrigada! Fui afetada por cada um e espero tê-los afetado para sempre.

“É muito melhor aprender e ensinar quando existe afeto envolvido [...] Afeto é afetar. É compromisso de transformar o outro. O coletivo. Afeto é desafiar, abrir caminhos. Dar as mãos. É parceria. Afeto é generosidade. Não se educa sem generosidade”, Marcelo Cunha Bueno, No Chão da Escola: Por uma Infância que Voa.

RESUMO

A pesquisa/dissertação *Vozes Infantis: entre contação de histórias e leituras as narrativas se (re)inventam* foi realizada no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville (Univille), vinculada à linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE). Teve como objetivo problematizar sobre as narrativas infantis, suas escutas e oralizações, pautadas em práticas de contação e leitura de histórias, a fim de entender a contação de histórias não somente como um recurso pedagógico, mas, sobretudo, como fruidora de processos inventivos. Nesse âmbito, algumas questões de investigação foram mobilizadas: *a experiência sensível da contação de histórias pode ser fruidora de processos inventivos? Como as crianças narram suas próprias histórias? O que as histórias representam para as infâncias? Como as histórias contribuem para os processos de relações humanas, de sensibilidade e afetamento?* Para aprofundar essas reflexões, foi realizado um levantamento bibliográfico com base em Agamben (2005), Larrosa (2003, 2016), Meira (2014), Pillotto (2007), Meira e Pillotto (2010), Machado (2004, 2015), Coelho (2000), Cagneti (2013, 2018), Barthes (1999, 2007), Bachelard (1997, 1998), Cunha (2012, 2013, 2015, 2017), entre outros encontrados durante o percurso, que subsidiaram esta pesquisa/dissertação no que diz respeito às experiências sensíveis, às infâncias e à literatura infantil. Além disso, o estudo partiu do método (auto)biográfico com abordagem narrativa, baseando-se em Benjamin (1994, 2009), Clandinin e Connelly (2015) e Martins, Tourinho e Souza (2017). A partir da pesquisa teórica e de campo, percebemos algumas pistas relevantes: a abordagem narrativa mostrou-se adequada e essencial na pesquisa/dissertação, pois uma das intenções da investigação foi evidenciar as narrativas das crianças e minha também. As crianças puderam (re)inventar e narrar as próprias histórias por meio de processos de inventabilidade, fortalecendo seus papéis como autoras. As histórias mediadas por meio das contações e leituras sensibilizaram e afetaram as crianças, o que reiterou nossa ideia de que a literatura infantil não se resume apenas a um recurso pedagógico ou a um passatempo em sala, mas, sobretudo, como fruição. Por meio das histórias, as crianças fortaleceram vínculos afetivos, compartilhando experiências sensíveis no grupo. Por fim, minha experiência como pesquisadora (auto)biográfica/docente/contadora de histórias foi o que me moveu ao longo dos dias da pesquisa de campo permitindo momentos de afetos e sensibilidade, que ao final se condensaram na escrita desta pesquisa/dissertação. Ficou ainda mais potente que o trabalho do contador de histórias não é simples. É uma ação/ofício, que exige muito estudo, sensibilidade e que não deve ser banalizado. Para ser contador de história, é preciso ser leitor; para ser pesquisador, é preciso ser curioso; e para ser professor, é preciso paixão, determinação e estar na condição permanente de aprendiz.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Contação de Histórias e Leituras; Infâncias; Narrativas; Processos Inventivos.

ABSTRACT

The Research/essay “Infant Voices: Between storytelling and reading narratives (re)invent themselves” took place in the Postgraduate Program – Masters on Education, in Joinville’s University (Universidade da Região de Joinville – Univille), linked to the line of research *Políticas e Práticas Educacionais* and the *Núcleo de Pesquisa em arte na Educação* (NUPAE). The goal was to problematize children’s narratives, its readings and telling, founded on practises of storytelling e reading stories, intending to understand storytelling, not only as a pedagogic resource, but, above all, as fruition of inventive processes. In this domain, some questions were mobilized: the sensible experience of storytelling can come to fruition inventive processes? How children tell their own stories? What do stories represent to our infancies? How do stories contribute to processes of human relationships, of sensibility and affection? To deepen these reflections, a bibliographic search was conducted, based on Agamben (2005), Larrosa (2003, 2016), Meira (2014), Pillotto (2007), Meira e Pillotto (2010), Machado (2004, 2015), Coelho (2000), Cagneti (2013, 2018), Barthes (1999, 2007), Bachelard (1997, 1998), Cunha (2012, 2013, 2015, 2017) amongst others found along the path, who helped this research/essay in regard to sensible experiences, infancies and children literature. Furthermore, the study has started from the (auto) biographic method, with the narrative approach, based on Benjamin (1994, 2009), Clandinin and Connelly (2015) and Martins, Tourinho and Souza (2017). From the theoretic and field research, we realised some relevant clues: the narrative approach has shown itself to be adequate and essential in the research/essay, since one of the investigation intentions was to highlight the children’s narratives, as well as mine. The children were able to (re)invent and narrate their own stories through inventive processes, fortifying their roles as authors. The stories mediated through storytellings and readings touched and affected the children, which reaffirmed our idea that children’s literature doesn’t summarise itself in pedagogic resource or a pastime in the classroom, but, above all, as fruition. Through the stories, children strengthen emotional bonds, sharing sensible experiences in the group. Finally, my experience as a (auto)biographic/teacher/storyteller was what moved me through the field research days allowing affectionate and sensible moments, which at the end, were condensed in writing this research/essay. It’s even more potent that the storyteller’s job is not simple. It’s an action/craft which demands much study, sensibility and which should not be trivialized. To be a storyteller, one must be a reader; to be a researcher, one must be curious; and to be a teacher, it takes passion, determination and being a permanent apprentice.

Key words: Educational Practices; Storytelling and Reading; Infancies; Narratives; Inventive Processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Contação de histórias na Semana da Comunidade.	21
Figura 2 - Vestida de Emília para a realização de uma contação de histórias na biblioteca do Colégio.....	23
Figura 3 - Contação de história ‘A colcha de retalhos’, na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, do Colégio Univille.	24
Figura 4 - Colégio Univille.....	42
Figura 5 - Contação de história na Clínica de Nefrologia Joinville.	48
Figura 6 - Atividade e mural de uma pintura de observação da natureza utilizando uma tela de papelão.	52
Figura 7 - Uma de (nossas) histórias: fazendo a releitura de um conto japonês de maneira oral.	56
Figura 8 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sendo assinado pelas crianças	79
Figura 9 - Crianças com suas autorizações.....	80
Figura 10 - Personagens criados após a mediação do livro ‘Folha’.....	86
Figura 11 - Miguel mostrando no livro a parte da constituição familiar.....	87
Figura 12 - Sophia criando seu personagem com folhas, gravetos e canetinhas.....	90
Figura 13 - Página que demonstra ser uma edição <i>pop up</i> do livro ‘Uma lagarta muito comilona’, por apresentar dobras e altorrelevo.	94
Figura 14 - Mediação da história na Biblioteca.....	95
Figura 15 - Miguel e Rafael olhando o livro <i>pop up</i> . Lorenzo observando a última página da obra.....	98
Figura 16 - Pintura da borboleta nas folhas secas.	99
Figura 17 - Pintura corporal finalizada. Sophia e Pamela mostrando suas lagartas.....	101
Figura 18 - Indo ao encontro de nossa árvore (o lugar surpresa).	105
Figura 19 - Contação de história acontecendo ao pé da árvore.	106
Figura 20 - Nosso diálogo sobre ‘A árvore generosa.’	107
Figura 21 - Buscando elementos da natureza.	110
Figura 22 - Elementos da natureza no retroprojektor.	111
Figura 23 - Produção de mandalas.	112
Figura 24 - Pré ‘B’ junto da árvore com as mandalas realizadas.	113
Figura 25 - Confeccionando os peixes e o aquário.....	115
Figura 26 - Exposição do aquário de poemas.....	116
Figura 27 - Apresentação da história ‘Este é o lobo’.	119
Figura 28 - Apresentação da contação na quadra do Colégio.	119
Figura 29 - Elemento não estruturado sendo usado para criar história.	121
Figura 30 - Parte do panô coletivo: confecção Lorena e Gabriel.	127
Figura 31 - Confecção da Pamela e Sofia: metamorfose.....	127
Figura 32 - A árvore generosa do Rafael e do Miguel.	128
Figura 33 - O peixe de Cauã e Lorenzo.....	129
Figura 34 – ‘Este é o lobo’, da Gabriela.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

FURJ - Fundação Educacional da Região de Joinville

GPEI - Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas para a Infância

HLIJ - Projeto de Híbridismo na Literatura Infantil e Juvenil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUPAE - Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROLIJ - Programa de Literatura Infantil e Juvenil

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SLIJ - Seminário de Literatura Infantil e Juvenil

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INÍCIO DA TRAJETÓRIA: ENCONTROS DE AFETAMENTOS COM A LITERATURA INFANTIL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	17
1.1 Uma investigação sobre a temática: o estado do conhecimento.....	27
1.2 Os autores fundantes e seus conceitos.....	35
1.3 Colégio Univille: meu trabalho, minha pesquisa, minha morada.....	41
1.4 Para além de narrar histórias de literatura infantil: a pesquisa qualitativa com abordagem narrativa	42
1.5 Trilhar da pesquisa: narrando os próximos passos	44
2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURAS COM A INFÂNCIA: PROCESSOS INVENTIVOS E DE AUTORIA	47
2.1 Concepções conceituais e metodológicas do Colégio Univille.....	51
2.2 Pesquisa narrativa em contação e leitura de histórias, mediante ao fazer docente e às expressões das crianças	53
2.3 Os pequenos ‘grandes’ narradores da pesquisa/dissertação: as crianças do Pré ‘B’	57
2.4 Movimentos que se (entre)laçam nos caminhos da história: leitura, contação e mediação.....	63
2.5 Pesquisar <i>com</i> crianças: planejando e tracejando experiências de escuta e narração	71
3 CONTANDO E LENDO HISTÓRIAS: AS NARRATIVAS SE (RE)INVENTAM	74
3.1 Natureza e literatura: a combinação perfeita para a inventabilidade.....	81
3.2 Narrativa visual: 'Folha' e suas imagens que fazem ler	82
3.3 O encanto da metamorfose: mediando a leitura de um livro objeto.....	93
3.4 Uma experiência de fruição com ‘A árvore generosa’	102
3.5 Entre os poemas dos peixes e a (re)invenção do lobo	114
3.6 Con(fiança) narrativas e criando novos enredos	120
4 PERCURSOS ERRANTES: ATRAVESSAMENTOS DE UM INÍCIO SEM FIM	124
4.1 (Entre)laçando narrativas: o alinhavar de histórias	125
4.2 Amarrando conceitos: da (auto)biografia à literatura infantil	130
4.3 Uma contadora de histórias e docente em (trans)formação, uma pesquisadora em (re)construção	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A - Livros de literatura infantil, pistas e efeitos <i>com</i> as crianças.....	143
APÊNDICE B - Autorização para o Uso de Imagem e Som.....	144

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais das crianças	145
APÊNDICE E - Declaração de Instituição Coparticipante	147

CARO LEITOR,

Esta pesquisa/dissertação tem abordagem narrativa especialmente porque se centrou na escuta e significação das falas das crianças, sujeitos (co)autores da pesquisa. Também porque escrevi sobre meus pensamentos, minha história/trajetória de vida e minha ligação com a literatura infantil e com a prática educativa de contação de histórias, a qual escolhi como objeto de estudo, ou, melhor dizendo, o objeto de estudo que me escolheu.

Em cada um dos capítulos da pesquisa/dissertação, o leitor irá encontrar trechos e ilustrações de livros de literatura infantil, que não foram usados aqui como um mero enfeite, mas, sim, como recortes de imprescindível valor, pois me constituíram como pesquisadora, docente, contadora de histórias e agora também narradora.

Nas minhas relações identitárias pessoais e profissionais, perpassam a minha consciência, a minha convivência com o outro e o modo como compreendo o mundo ao qual pertença. Penso que a arte de contar histórias é a comunicação da palavra (...), que na sociedade é uma ferramenta essencial ao sujeito, seja ao escrever, ao ler, ao dizer. Ao narrar uma história, o contador tem a possibilidade de ouvir, de falar, de sentir, de se expressar. Todas essas são experiências

sensíveis humanas que despertam no sujeito sua expertise em descobrir, interpretar, viver. A palavra forma quem sou, a palavra forma também o outro.

Desse modo, faço o convite ao leitor para adentrar as páginas desta pesquisa/dissertação e a partir dela conhecer trechos e ilustrações de clássicos da literatura infantil, ao mesmo tempo ler/vivenciar as múltiplas narrativas infantis das crianças com as quais fiz a pesquisa e me tornei autora da minha própria história.

Com estima,

Da autora.

**1 INÍCIO DA TRAJETÓRIA:
ENCONTROS DE AFETAMENTOS
COM A LITERATURA INFANTIL
E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**



1 INÍCIO DA TRAJETÓRIA: ENCONTROS DE AFETAMENTOS COM A LITERATURA INFANTIL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

*[...] o ser humano é um ser de palavra. Que a sua humanidade se expressa essencialmente pelas histórias que ouve, conta, lê e escreve. Ao contar, quer falando, escrevendo, ou desenhando, o homem se conta. E ao ouvi-la, se ouve. Vai daí que elas, as histórias, embora mudem de roupagem, continuam a habitar nosso imaginário [...]*¹

“Fiquei falante com uma pílula que o célebre Doutor Caramujo me deu. Narizinho conta que a pílula era muito forte de modo que fiquei falante demais. Assim que abri a boca, veio uma torrente de palavras que não tinha fim”
(LOBATO, 2009, p.15).



Ilustração: Manoel Victor Filho, 1986.

Enquanto criança, minha ligação com os livros foi distante, minha alfabetização foi um processo difícil. Consigo lembrar somente o quanto tinha medo de ler na frente dos meus amigos de sala e o quanto a timidez me consumia nos primeiros anos escolares.

Aprender a codificar e decodificar o código da língua escrita aos sete anos de idade, na primeira série do Ensino Fundamental, como era a nomenclatura da época, não foi algo simples ou natural, mas isso não fez com que eu perdesse a vontade de estudar, de aprender a ler e a escrever. Tudo isso não impediu com que mais tarde me apaixonasse pela literatura.

Era uma criança que não gostava de me expressar na frente dos outros, todavia isso não significava que na garagem da casa da minha avó, onde passava exatamente todas as tardes depois da escola, brincando, fazendo minhas tarefas, tomando meu café com rosquinhas e achocolatado bem quentinho, minha imaginação e oralidade não fluíssem.

Minha professora da segunda série, Dona Tereza, era vizinha da minha avó e ficava muito admirada ao escutar minha ‘tagarelice’ na garagem. Naquele lugar, eu era falante como a Emília, de Monteiro Lobato.

¹ CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto**: novos jeitos de ler - São Paulo: Paulinas, 2013.

A boneca de pano se definia eloquente e eu também. Ali, as palavras saíam todas de uma vez, era minha ‘fala recolhida’², sendo colocada para fora.

Na escola, não articulava bem as palavras nem mesmo nos momentos das brincadeiras, mas em casa era a ‘professora de minhas bonecas na escolinha’. Para meus amigos imaginários e brinquedos, contava muitas histórias, pegava meus livros de literatura infantil e, mesmo sem saber ler, fantasiava e criava tudo o que acontecia ali.

Minha imaginação era tão fértil que tinha dias em que eu era a aluna e a professora ao mesmo tempo. Escrevia a matéria na lousa, depois sentava na cadeira/carteira e em meu caderno de rascunho voltava a copiar todas as frases do quadro. Nesses momentos de faz de conta, eu era tudo o que em meu íntimo gostaria de ser.

Em casa, conseguia ‘contar minhas próprias histórias’, principalmente para minha avó e para minha mãe, que é professora e de alguma forma me inspira com seu trabalho desde sempre.

Ia muitas vezes à escola com minha mãe, sentava no final da sala e assistia a toda à aula de sua turma. Sei que foi a partir daí que tive minhas primeiras aspirações. Anseios que seguem comigo até hoje.

Creio que decidi ser professora justamente por ter o desejo de fazer da escola um local onde as crianças também pudessem ser o que quisessem, ‘contando suas próprias histórias’, sejam essas histórias de vida, histórias de aprendizagens ou histórias de imaginação.

A escola foi para mim um local de superação dos medos. Por mais que nem todas as lembranças sejam felizes, a maioria delas retrata algo demasiadamente profundo.

Cada vez que conseguia falar em público, quando efetivamente aprendi a ler e a escrever, vivenciei experiências, em especial, quando ia à biblioteca escutar ‘O pequeno príncipe’, de Antoine de Saint-Exupéry, na voz da bibliotecária.

“As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, ficar toda hora explicando.”
(SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 11).



Ilustração: Antoine de Saint-Exupéry, 1943.

² Neste trecho, Doutor Caramujo explica à Narizinho que Emília não para de falar porque ficou muito tempo sem se expressar antes de virar uma boneca falante. Diz que Emília estava com a “fala recolhida”.

Falo de experiência não na acepção racional, da pesquisa científica quantificada, mas na experiência dialogando com Benjamin (1994, 2009) e Agamben (2005), que a entendem como algo impactante na vida, seja ela boa ou ruim, mas que produz sentidos e significados para os sujeitos.

Porque a experiência tem o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto, e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade suficiente para garantir uma experiência, e se dela dispõe, nem ao menos o aflora a ideia de fundamentar em uma experiência a própria autoridade (AGAMBEN, 2005, p. 23).

Para Agamben (2005), os seres humanos estão cada vez mais pobres de experiência, porque insistem em se cercar de certezas. De tal modo que isso ocorre desde a modernidade, quando a ciência e sua desconfiança deliberaram a busca e transformaram toda validação do saber humano em experimento, construindo uma inteligência autorizada pela razão.

Ainda de acordo com o autor: “[...] todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é algo que ainda nos seja dado fazer” (AGAMBEN, 2005, p. 21). Assim, não podemos de forma palpável ‘ter’ ou ‘fazer’ a experiência, simplesmente podemos tornar o que vivemos uma experiência por meio da narração, afinal: “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: Sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Escrevi para tornar minha pesquisa/dissertação uma experiência e (trans)formar minhas vivências.

Ambos os autores, apesar de serem de épocas diferentes, dialogam sobre a infância e a experiência, e as experiências do pensamento por meio da infância.

Benjamin (1994, 2009) não chegou a alcançar os 50 anos, mas deixou uma obra extensa de escritos diversos, ensaios, cartas, críticas e resenhas de grande densidade teórica, que provocam muitas reflexões. Viveu em um período conturbado da história (1892-1940) e assistiu à eclosão de duas guerras mundiais, vivenciando a ascensão de regimes totalitários, em uma época não frutífera em questões de ordem ética, estética e política. O filósofo e autor alemão ganhou notoriedade a partir da segunda metade do século XX, devido, sobretudo, ao alcance crítico de seus escritos, embasados na sua filosofia da história, que descreve a realidade olhando para o passado, ao mesmo tempo em que aponta para o futuro da humanidade. Até hoje os pensamentos de Benjamin (1994, 2009) são extremamente atuais. Benjamin (1994, 2009) percebe a criança com

toda sua complexidade, no contexto histórico social; criança com potência e autoria: “[...] as crianças [...] ensinam e educam os atentos educadores” (BENJAMIN, 1994, p. 88). Além disso, para Benjamin (1994, 2009), a criança tem sua própria experiência, diferente da experiência do adulto (crítica que o autor faz em relação aos adultos serem cada vez mais pobres em experiência). Enquanto o adulto descreve sua experiência, a criança a repete, a vivencia e a (re)cria por meio dos jogos, brinquedos e histórias.

Já Agamben (2005), filósofo e autor italiano ‘utiliza’ e ‘estuda’ alguns conceitos de Benjamin, bem como de outros autores. Agamben (2005) foi um estudioso das áreas da política e da estética. É possível identificar nos estudos e pesquisas do referido autor, que em seus conceitos se apropria de Benjamin no que diz respeito à filosofia da linguagem. As imbricações e ‘comunicações’, em alguns momentos, entre as teorias, me impulsionaram à análise de algumas hipóteses de investigação voltadas ao inter-relacionamento das teorias desses dois autores.

Agamben (2005) vê a criança como um corpo sensível que aprende com o seu entorno e por meio das experiências, experiências que perpassam e são de todo o corpo, ou seja, para além da palavra, criança *infante* (etimologicamente aquele que não fala), aquela que se relaciona com a experiência por meio sensorial, de uma linguagem atravessada na outra, do movimento, do som, entre outros.

Benjamin (1994, 2009) e Agamben (2005), portanto, são autores que me ofereceram elementos para que pudesse fazer algumas análises das implicações políticas, de linguagem, de experiência e de infâncias nesta pesquisa/dissertação. Refletir sobre os escritos de Benjamin (1994, 2009) e de Agamben (2005) me levou a compreender as experiências das infâncias como algo que está no campo da linguagem, localizada na possibilidade do indizível e do sensível, no âmbito das artes e principalmente do humano. Aproximo-me do pensamento dos filósofos quando ambos falam da experiência e do ato de narrá-las, como fiz aqui.

Quando decidi qual profissão seguir e entrei para o curso de Pedagogia, tive meu primeiro grande contato com a literatura infantil e juvenil, me encantando por ela. Foi na disciplina de Práticas de Leitura e Escrita, no primeiro ano de graduação, que conheci as práticas educativas mais sensíveis com relação ao escutar e oralizar as histórias. A cada noite de segunda-feira, a professora Dra. Sueli de Souza Cagneti lia para a turma um trecho da obra ‘Aqualtune: e as histórias da África’, de Ana Cristina Massa. A partir daí, iniciou-se essa trajetória, de milhões de encontros de afetamentos com a literatura infantil e a contação de histórias.

Escolhi a professora Sueli para fazer a abertura desta pesquisa/dissertação porque seu livro ‘Leituras em contraponto: novos jeitos de ler’ é uma espécie de âncora para mim. Nele encontro alguns dos motivos que me fazem ser contadora de histórias, ou melhor, ser esse humano da palavra, que escreve, que conta, que lê e que ouve. Porque acredito que: “[...] contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Foi no curso de Pedagogia também que me deparei pela primeira vez com a contação de história como um movimento artístico. Foram nas aulas de ‘Intertextualidade e estudos literários’, com a professora MSc. Alcione Pauli, no segundo ano de graduação, que vi pela primeira vez uma contação de história, com figurino, gestos, cenários. Dessas leituras especiais, que não havia presenciado nem na infância.

Além das aulas, comecei a participar dos eventos da Universidade, como a Semana da Comunidade³ e de algumas oficinas de contação de história para aprender sobre. Utilizei desses conhecimentos para contar histórias com as crianças nos eventos da Univille. No primeiro ano me ofereci, nos anos seguintes, a secretaria do curso começou a solicitar minhas apresentações para as crianças que vinham das escolas para conhecer a Universidade. Aos poucos, estudando e narrando as histórias, fui me tornando uma contadora (Figura 1).

Figura 1- Contação de histórias na Semana da Comunidade



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2014

Unido a isso, estava meu desejo de me tornar pesquisadora. Aproveitei cada uma das oportunidades da Universidade para fazer pesquisa. Durante os anos da graduação,

³ A Semana da Comunidade é uma ação de extensão da Universidade da Região de Joinville - Univille. Todos os anos, a Univille abre as portas para toda a comunidade de Joinville. A semana conta com atrações da feira de profissões, oficinas de arte, apresentações culturais, entre outros.

participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Ambos me inseriram no universo da pesquisa científica. Foi a partir daí, escrevendo artigos para os mais variados eventos, que nasceu a vontade de não parar após o término do curso de Pedagogia, e continuar estudando e pesquisando para ingressar logo no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação.

No último ano da graduação, já eram claras as temáticas de minhas pesquisas de conclusão de curso. Não havia dúvida de que gostaria de trabalhar com a contação de histórias. Foram duas pesquisas realizadas. A primeira intitulada: 'Um, dois, três...era uma vez: ressignificando as contribuições afro-brasileiras na Educação Infantil acerca da população negra em Joinville', que visava constatar a importância da literatura e da contação de histórias como possibilidade de abordar questões étnico-raciais, apresentando a cultura afro-brasileira numa perspectiva histórica de Joinville. A segunda, com estudantes do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nomeada: 'As crianças como atores sociais, produtoras de memórias', que objetivou constatar a importância da literatura e da contação de histórias como possibilidade de apresentar diferentes manifestações culturais às crianças e auxiliá-las em suas constituições como produtoras de memórias. Neste projeto, foi possível realizar uma aula de campo em locais culturais de Joinville, como a Estação da Memória, a Biblioteca Pública, entre outros. E também levar até a escola o Jura Arruda, autor de literatura infantil que reside em Joinville, para as crianças conhecerem.

Após esse primeiro contato na graduação, busquei me aperfeiçoar e pesquisar sobre a experiência sensível da narração, que vai além da leitura de histórias e do conhecimento sobre a literatura infantil.

A contação de história é uma arte, que está no pulsar, no sentir e no experimentar de modo estético a história. Apresenta-se cada uma das entrelinhas, quando o livro é narrado de maneira oral. A voz e os gestos do contador/narrador tornam-se também parte da história.

O percurso mais intenso com o ato de contar histórias aconteceu com o convite para trabalhar no Colégio Univille, na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, em Joinville - SC (Figura 2). Trabalhei no local, especialmente atendendo na biblioteca, durante dois anos. Sendo que em um deles ainda estava no final da minha graduação em Pedagogia.

Figura 2 - Vestida de Emília para a realização de uma contação de histórias na biblioteca do Colégio



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2016

Nesse trabalho, todos os dias da semana, recebia crianças da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com as mais diferentes abordagens nas contações de histórias, ora com fantoches, ora com a leitura de um livro mostrando suas ilustrações e, às vezes, com a elaboração de fantasias inusitadas e com a utilização de objetos diversos para compor a narrativa.

As crianças do Colégio Univille, antes do trabalho realizado por mim, tinham o hábito de ir à biblioteca, mas somente para o empréstimo e devolução de livros ou para a escuta de uma história lida pela própria professora de sala (não que isso não fosse significativo, mas não existia um trabalho de mediação de leitura). Isso me inquietava significativamente, o que me impulsionou a realizar o trabalho de uma forma diferenciada.

Durante os anos em que fiquei na biblioteca, quando as crianças entravam no local o percebiam modificado, pois para cada história havia um cenário ou um figurino diferentes (Figura 3). O centro da sala da biblioteca tornou-se um palco de encantamento.

Figura 3 - Contação de história 'A colcha de retalhos', na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, do Colégio Univille



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2016

Depois da minha formação como pedagoga, saí da biblioteca para lecionar no Colégio Univille. Foi difícil deixar a biblioteca, aquele era um trabalho muito necessário no Colégio e ao mesmo tempo muito prazeroso para mim. Havia aprendido muito e desenvolvido até mesmo artigos frente a essa experiência. Todavia, a docência era meu sonho de infância e ao mesmo tempo minha efetiva realidade, afinal foram anos de formação para me constituir como uma profissional competente e de identidade docente subjetiva.

Nesse momento da minha vida, estava formada e como professora iria dar oportunidade para as crianças contarem suas próprias histórias. Algo que durante minha formação entendi como raro de acontecer em sala de aula. As crianças nem sempre são respeitadas e vistas com todo seu potencial, sendo elas o centro do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, assumi uma turma na Educação Infantil, a turma do Jardim III, no meu primeiro ano de trabalho como docente.

Para as crianças de 4 anos do Jardim III, eu era ‘Uma professora muito maluquinha’, não idêntica à personagem criada por Ziraldo, mas que dava a oportunidade de todos ali criarem, pensarem e brincarem. A infância pede e necessita vivências significativas na Educação Infantil.

Paralelo a esses acontecimentos que fizeram o trilhar de minha trajetória pessoal e profissional, encontrei, após ter frequentado outros grupos de pesquisa da Universidade⁴, o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE⁵. Deixar a pesquisa não era algo cogitado por mim, nem mesmo depois da graduação, ao contrário, queria continuar estudando e desejava me tornar uma pesquisadora.

Por meio da Rita de Cássia Fraga da Costa, que estava fazendo Mestrado em Educação na Univille e tinha realizado algumas disciplinas comigo na graduação, conheci o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE, e comecei a frequentá-lo em 2018.

O ano de 2018 foi de muitas leituras e estudos. Além de frequentar o NUPAE, também fui aluna em Regime Especial do Mestrado em Educação, cursando as disciplinas de ‘Sensibilidade na Ação Pedagógica’ e ‘Educação Não - Formal: Culturas e Práticas Sociais’. Meu objetivo era passar no processo seletivo do Regime Regular do Mestrado em Educação da Univille e realizar com a professora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto uma pesquisa voltada para a contação de histórias como objeto de estudo.

A referida professora é coordenadora do NUPAE e foi ela quem me abriu as portas no grupo e me acolheu no Mestrado em Educação após o processo seletivo,

*“Seu riso era solto
como um
passarinho.”*

*(ZIRALDO, 1995,
p. 10).*



*Ilustração:
Ziraldo, 1995.*

⁴ Frequentei o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas para a Infância - GPEI durante o ano de 2017, a convite da professora MSc. Sonia Regina Pereira, minha professora da graduação.

⁵ O Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação — NUPAE, criado e legitimado pela Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE em 2003 e cadastrado no CNPq no mesmo ano, tem como objetivo desenvolver ações no contexto interno e externo da instituição, com os seguintes parceiros: FURB, UnC, Uniplac, e UMINHO — Braga/Portugal. O grupo é formado por bolsistas dos cursos de graduação, pós-graduação e professores/coordenadores, alunos e ex-alunos dos Mestrados em Educação e Patrimônio Cultural e Sociedade da UNIVILLE. Esse grupo reúne-se com o intuito de desenvolver estudos, pesquisas e produções nas seguintes linhas de pesquisa: A arte/educação e educação patrimonial com foco nas políticas públicas e práticas educativas; Trabalho e formação docente: investiga a educação formal, não formal e informal, currículo e avaliação. Fonte: Disponível em: <<http://gruponupae.blogspot.com.br/p/nupae.html>>. Acesso em 12 mai. 2019.

tornando-se minha orientadora e me dando a oportunidade de pesquisar algo que fazia parte da minha história de vida, do meu caminhar.

Após minha efetivação como mestranda e o início desta pesquisa/dissertação⁶, em 2019, tive a surpresa e o prazer de contar com a coorientação da professora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia que, ao saber da minha pesquisa e interesse pela literatura infantil, me convidou para participar do Programa de Literatura Infantil e Juvenil - PROLIJ⁷, da Univille, precisamente com o estudo: 'Hibridismo na Literatura Infantil Juvenil: contrapontos contemporâneos'. Com todo esse trilhar, iniciei minha pesquisa/dissertação.

Com base em toda essa minha história entrelaçada, pensamos em uma pesquisa/dissertação com o objetivo de problematizar sobre as narrativas infantis, suas escutas e oralizações, pautadas em práticas de contação e leitura de histórias, a fim de entender a contação de histórias não somente como um recurso pedagógico, mas, sobretudo, como fruidora de processos inventivos.

Neste sentido, algumas questões iniciais mobilizaram esta investigação: *A experiência sensível da contação de histórias pode ser fruidora de processos inventivos? Como as crianças narram suas próprias histórias? O que as histórias representam para a infância? Como as histórias contribuem para os processos de relações humanas, de sensibilidade e afetamento?*

Somada a essas questões, segui amparada também pelos objetivos específicos de: investigar sobre as narrativas infantis, entendendo as crianças como coautoras da pesquisa; distinguir os conceitos de mediação, contação e leitura de histórias; e vivenciar com as crianças essas práticas educativas. Assim, esta pesquisa/dissertação acontece. Nela fiz a junção de duas grandes paixões profissionais, a docência com a infância e a arte de contar histórias.

⁶ A escolha do termo - pesquisa/dissertação - tem como base nossas discussões no NUPAE, compreendendo que toda dissertação, independentemente de seu método, é uma pesquisa. A palavra dupla indica também movimento, o que é muito próprio da abordagem narrativa que utilizamos.

⁷ O Programa de Literatura Infantil e Juvenil - PROLIJ é um dos programas institucionais de extensão da Universidade da Região de Joinville - Univille. O PROLIJ hoje congrega atividades de ensino, através de estágio e atividades de conclusão de curso, pesquisa através de projetos de Iniciação Científica e de projetos elaborados pela coordenadora do programa, em conjunto com voluntários (alunos egressos dos cursos de graduação e pós-graduação) e extensão, através de contação de histórias, da divulgação de resultados obtidos nas pesquisas e eventos ligados ao gênero, bem como de resenhas e artigos das seleções feitas, por meios eletrônicos e da imprensa local e externa. Fonte: Disponível em: < https://www.univille.edu.br/account/extensaouniversitaria/VirtualDisk.html/downloadDirect/1541351/Programas_de_Extensao.pdf >. Acesso em 12 mai. 2019.

1.1 Uma investigação sobre a temática: o estado do conhecimento

Para justificar a importância do tema de pesquisa e sua relevância acadêmica e social na comunidade em geral, foi realizado o estado do conhecimento no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Plataforma Sucupira) e uma pesquisa no Banco de Dados de Dissertações da Univille, do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade e do Mestrado em Educação, além das pesquisas vinculadas ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram agrupados os seguintes descritores (palavras-chave): Práticas Educativas; Contação de Histórias e Leituras; Infâncias; Narrativas e Processos Inventivos. Desse modo, apresentarei alguns dos resultados obtidos por meio deste balanço de produções.

Primeiramente, procurei todas as palavras-chave agrupadas sem nenhuma especificação, somente com o ponto e vírgula, e cheguei ao resultado de 1.146.567 trabalhos, dos quais analisei os 20 primeiros. Desses, somente um era uma tese de Doutorado em Educação; quatorze eram dissertações de Mestrados em Educação; duas pesquisas do Mestrado em Ciências e Práticas Educativas; um trabalho do Mestrado Profissional em História; um do Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares; e um do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

Com relação aos temas dessas pesquisas, percebi que efetivamente somente quatro explicitavam já nos títulos que tratavam de contação de histórias e leituras, mas a maioria delas eram anteriores à Plataforma Sucupira. Encontrei apenas uma dissertação: ‘Contando e encantando: a contação de história como recurso didático nas aulas de Educação Física’, de Aparecida Letícia Oliveira Mota da Silva, de 2018. Ao lê-la, me surpreendi, pois em seu título a pesquisadora não tratava de contação de histórias e leituras como um processo artístico, criativo e inventivo e, sim, como um recurso didático/pedagógico para aulas de Educação Física. Pesquisa que, desta forma, iria se contrapor justamente com a que estou realizando. Porém, ao me aprofundar, percebi que o termo recurso didático é usado de maneira equivocada no título, porque na pesquisa em si, principalmente na parte dos resultados, a autora trata a contação de história como um processo fruído, e não ‘didatizado’.

Além disso, ainda com relação a esses 20 primeiros resultados, encontrei duas pesquisas que tratavam de narrativas infantis, sendo uma anterior à Plataforma Sucupira, do ano de 2012, e uma que foi possível visualizar completamente, do ano de

2013, intitulada: ‘Narrativas das Crianças com os Filmes: reflexões sobre infância e consumo a partir do cineclube megacine’, de Erica Rivas Gatto.

Para delimitar o campo, pesquisei as mesmas palavras-chave, nos três últimos anos, de 2016 a 2018. Assim, obtive 256.131 resultados selecionados. Utilizando o mesmo critério, considereei os 20 primeiros. Nesta fase, encontrei três teses de Doutorado, sendo uma do Doutorado em História, uma em Letras e uma em Educação; somente três dissertações do Mestrado em Educação; quatro do Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares; mais três em Mestrado Profissional em História; duas em Mestrado em História; duas do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica; uma do Mestrado em Letras; uma do Mestrado Profissional em Formação de Professores; e uma do Mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas.

Refletindo sobre as pesquisas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes entre os anos de 2016 e 2018, percebo que somente uma delas trata das narrativas infantis: ‘Tia, eu fiz um desenho prá você! Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica’, de Ruttye Silva de Abreu, de 2017. Outras exploram a contação de histórias e as práticas de leitura e escrita, como por exemplo: ‘Experiências (auto)formativas na narração da história de vida de duas professoras: caminhos do ser-fazer docente’, de Thalita Rodrigues Ferreira, de 2016, ou a dissertação: ‘Contação de histórias, seus objetos encantados e a produção de sentidos: recursos de mediação por uma educação inclusiva’, de Adriana de Oliveira Henrique da Silva, de 2016 — todas da perspectiva da prática docente ou da prática da contação de histórias. Nenhuma pesquisa faz a interlocução/combinção entre as práticas educativas de contação e leitura de histórias com a (re)invenção das narrativas infantis, colocando a criança como centro do processo educativo, como coautoras de suas próprias histórias. Marco que me impulsiona com relação à inovação e originalidade da minha pesquisa/dissertação.

Para refinar ainda mais os resultados, separei as buscas em duas palavras-chave, entre os anos de 2016 e 2018. Combinando as palavras práticas educativas com contação de histórias e leituras, cheguei a 256.130 resultados. Dos 20 primeiros trabalhos, encontrei dois de Doutorado em Letras; seis do Mestrado em História; seis dissertações do Mestrado em Educação; mais três do Mestrado Profissional em Educação; uma dissertação no Mestrado Profissional em História; uma do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica; e uma do Mestrado em Letras. Com essa

delimitação de palavras-chave, percebi as inúmeras práticas educativas existentes no cenário formal e não formal de educação, como por exemplo práticas com as temáticas de meio ambiente e alimentação (saúde pública), ou voltadas à música, letramento, memórias, museus, mas somente uma que efetivamente associava a contação de histórias e leituras como uma prática educativa para a Educação Básica, que era a pesquisa: ‘Contação de histórias: sua contribuição para o incentivo à leitura’, de 2017, da autora Jaqueline Pinson Sichelero. Refinando a pesquisa com a área do conhecimento Ciências Humanas e Educação, obtive 14.874 resultados, todavia nenhum relacionado de forma efetiva ao tema desta pesquisa/dissertação.

Buscando as palavras-chave práticas educativas e infâncias, durante os três últimos anos, obtive 35.833 resultados, dos quais dezesseis dissertações eram do Mestrado Profissional em Educação; dois do Mestrado Profissional em Ensino; uma do Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais; e uma do Mestrado em Educação. Neste momento, percebi que a única dissertação do Mestrado em Educação, era justamente a pesquisa: ‘Uma cartografia com a infância: experiências e múltiplas sonoridades’, realizada em 2017, por Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon, integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. Mirtes é minha colega de grupo de pesquisa e fiquei feliz em perceber que estou percorrendo caminhos próximos do dela, bem como constatei com essa parte do estado do conhecimento a importância dos estudos (entre)laçados em núcleos/grupos de pesquisas. Afunilando as palavras práticas educativas e infâncias com a delimitação dos anos e da área de conhecimento, localizei 7.105 pesquisas, sendo a primeira novamente a da Mirtes e as demais sem nenhum diálogo mais próximo com meu estudo.

Após essa sinalização da pesquisa da Mirtes, procurei no banco de dados do NUPAE dissertações das quais eu tinha um diálogo em comum, todas sob a orientação da professora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto. Essas dissertações encontram-se também no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Plataforma Sucupira), entretanto, investigar diretamente no banco de Dissertações do NUPAE possibilitou conhecê-las melhor, assim como (entre)laçar meus pensamentos com a dos pesquisadores do Núcleo, e também para enfatizar, evidenciar e dar visibilidade às pesquisas que realizamos.

Dessa forma, encontrei trabalhos que falavam de infância e práticas educativas sensíveis, como a dissertação de Daniela Cristina Viana, de 2016: ‘Mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de aprendizagem na infância’. Além

dessa, também a pesquisa da Karinna Alves Cargin: ‘Vivências perceptivas com a infância nos espaços da escola e do museu – uma experiência’, do mesmo ano.

Do ano de 2019, as pesquisas das colegas Rita de Cássia Fraga da Costa com: ‘Artesania: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade’; Patrícia Regina de Carvalho Leal com: ‘Percurso de uma professora andarilha na Educação Infantil: narrativas (auto)biográficas’; e Letícia Caroline da Silva Jensen com: ‘Experiências sensíveis atravessadas pela literatura em espaços não formais de educação’ são grandes referenciais de fundamentação teórica para minha pesquisa/dissertação. Principalmente a pesquisa da Letícia, que tem como objeto a literatura e práticas educativas de mediação de leituras com adolescentes. Além da literatura aproximar nossas pesquisas, Letícia e eu nos tornamos grandes amigas durante a disciplina que cursamos juntas no Mestrado em Educação, quando eu era aluna de Regime Especial. Isso fez com que nos tornássemos parceiras de pesquisa, escrevendo artigos e ministrando oficinas juntas.

Ao pesquisar práticas educativas e narrativas, tendo o mesmo critério dos anos das buscas anteriores, encontrei 40.415 respostas. Treze dissertações eram do Mestrado Profissional em Educação; três do Mestrado em Educação; uma do Mestrado em Educação e Contemporaneidade; uma do Mestrado em Letras-Linguagem e Identidade; um trabalho do Mestrado Profissional em História; e um do Mestrado Profissional em Formação de Professores. Aqui, as pesquisas narrativas encontradas davam vozes aos mais diferentes sujeitos, mulheres escravizadas, professores de Educação Infantil, rendeiras, entre outros. Nenhuma pesquisa na busca desses termos trouxe à tona as narrativas infantis. Com o refinamento da área de conhecimento, tive acesso a 7.606 pesquisas, nenhuma delas dialogava com minha pesquisa/dissertação.

A combinação das palavras práticas educativas e processos inventivos resultou em 74.410 estudos. Sendo que exatamente os 20 primeiros resultados eram todos do Mestrado Profissional em Educação. Relevante para a minha pesquisa/dissertação foi o trabalho: ‘Agora é minha vez: um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da Educação Infantil’ (2018), de Juliana Fornech Minella, que colocava em pauta a participação e a ‘voz’ das crianças no espaço da Educação Infantil, ou seja, que de forma indireta abordava o conceito de narrativas infantis. Obtive 9.237 quando refinei a pesquisa de acordo com área de Ciências Humanas e Educação.

Ao utilizar as palavras-chave contações de histórias e leituras junto a infâncias tive uma gama enorme de pesquisas que de alguma forma se assemelhavam com a

minha dissertação, principalmente por tratar do objeto de pesquisa contação de histórias. Ao total foram 256.131 resultados. Dos 20 primeiros, três eram pesquisas de Doutorado, um de Letras, outro de Educação e outro ainda de Educação e Contemporaneidade; três dissertações do Mestrado em Letras; três do Mestrado em Educação; duas do Mestrado Profissional em Letras; uma do Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura; uma do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica; uma do Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável; uma do Mestrado Profissional em Artes; uma do Mestrado em Performances Culturais; uma do Mestrado em Linguística Aplicada; uma do Mestrado em Artes Cênicas; uma do Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde; e uma do Mestrado em Ciência da Informação.

Apesar dos Doutorados e Mestrados terem os nomes dos programas diferentes e bem diversos um dos outros, as pesquisas tinham pontos em comum em seus resumos. As que mais me interessei e que tratavam de práticas educativas da contação intitulavam-se: ‘Contar histórias: um caminho para o leitor literário’ (2018), de Maria Gorette Cogo; ‘A formação do leitor literário: um olhar sobre a Escola Municipal Léia Raquel Dias Mota’ (2016), de Valdivina Telia Rosa de Melian; ‘Contar, cantar e compartilhar histórias no programa viva a palavra: cartografia de letramentos não escolares na Comunidade Garibaldi’ (2018), escrito por Mirian Abondancia; e ‘Aqui tem cheiro de história: ludicidade e estesia em oficina de contação de histórias com adolescentes’ (2018), de Ana Julia Toledo Netto. Já outras pesquisas tratavam das narrativas de histórias na perspectiva do contador, quem é, qual sua formação, entre outros aspectos. Essas pesquisas eram: ‘Jogos para despertar o contador que cada um traz dentro de si’ (2017), dissertação de Alexandre Geisler de Brito Lira; ‘O contador de histórias: perfil social, competências, recursos e locais de atuação, um olhar voltado para a contação de histórias para crianças’ (2018), da autoria de Aline Botelho; ‘Relatos discursivo-antropológicos dos sujeitos narradores na contação de histórias’ (2017), tese de Doutorado de Anderson da Silva Ribeiro; e ‘Mulheres que educam: experiências de contadoras de histórias’ (2017), dissertação de Luciene Freitas Mota.

Por fim, outra pesquisa muito peculiar e atraente para minha dissertação foi a tese de Doutorado em Educação que analisava a contação de histórias no currículo do curso de Pedagogia: ‘A contação de histórias no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery’ (2017), de Ana Beatriz Gama da Mota. A exploração refinada trouxe 14.874 resultados. Destes me ative aos trabalhos: ‘Narrativas

quilombolas: outras histórias e pedagogias’, tese de Doutorado em Educação, de 2017), escrita por Leandro Haerter; ‘A contação de histórias na extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica’, dissertação de Mestrado em Educação, de 2016, escrita por Carla Elisabete Cassel Silva; e ‘Contação de histórias na perspectiva de professoras contadoras: possibilidades de atuação’, dissertação de Mestrado em Educação, de 2017, de autoria de Roger Andrei de Castro Vasconcelos.

Combinando contação de histórias e leituras com a palavra-chave narrativas, localizei 256.131 resultados, exatamente a mesma quantidade já encontrada em pesquisas com palavras-chave anteriores. O mesmo se deu com as palavras contação de histórias e leituras; processos inventivos, com o total de 256.132, quantidade muito aproximada. Dessa forma, percebi que as mesmas pesquisas estavam aparecendo, então, seria mais favorável trabalhar com a junção de outras palavras da minha pesquisa, como: infâncias, narrativas e processos inventivos.

Dessa pesquisa inicial, consegui o total de 53.878 resultados. Uma tese de Doutorado em Educação; uma tese no Doutorado de História; uma tese em Doutorado em Cultura; seis dissertações no Mestrado em Educação; três dissertações no Mestrado de Cinema; duas dissertações no Mestrado em Letras; duas dissertações no Mestrado em História; e somente uma dissertação em cada Mestrado com nome de programas diferentes, Mestrado Formação de Professores, Processos e Manifestações Culturais, Cultura e Sociedade, Comunicação. Afunilando a pesquisa e buscando por áreas do conhecimento, identifiquei no banco de dados 5.422 resultados. Os trabalhos que se destacaram com essa busca são: ‘Narrativas infantis e processo formativos: estudo sobre as significações de crianças na Educação Infantil’, do ano de 2016, de autoria de Ellen Cristine Campos de Souza Coelho; ‘Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de Educação Infantil’, do ano de 2016, de Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra; ‘Tecer e (re)bordar: histórias de leitura em narrativas docentes’, do ano de 2016, de Jacqueline Martins da Silva; e, por fim, a dissertação de Mestrado em Educação ‘Tramando sonhos: infâncias e representações’, do ano de 2018, escrita por Tatiani Muller Kohls.

Após seguir esses critérios e realizar essa forma de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, decidi colocar na plataforma entre as palavras-chave principais da minha pesquisa o sinal de '+'. Dessa forma, tentei encontrar trabalhos que tivessem todos os descritores como os meus, mas não me deparei com nenhum. Relacionando os descritores dessa forma, sem nenhum refinamento, 27.176 resultados foram obtidos.

Percebi que muitas pesquisas se repetiam da busca feita anteriormente na Plataforma Sucupira mesmo sem o sinal de '+'.

Realizando o refinamento dos três últimos anos e usando entre os descritores o sinal de '+', consegui encontrar 6.250 resultados, entre eles pesquisas com a temática da inclusão de deficientes, reflexões das relações étnico raciais, das brincadeiras infantis, entre outros. Por último, nesta plataforma, utilizei a área do conhecimento das Ciências Humanas e Educação, tendo visualizado os 20 primeiros dos 1.775 resultados. Dessas, nenhuma pesquisa se assemelhava a minha.

Além do Banco de Teses e Dissertações da Capes, como já mencionei, também me dediquei a pesquisar as dissertações defendidas do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade e Mestrado em Educação, ambos da Universidade da Região de Joinville - Univille; e também aquelas vinculadas ao grupo de estudo do qual participo, o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE.

No Catálogo de Dissertações do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, encontrei a pesquisa: 'Era uma vez... O poder da floresta e a sabedoria das águas num lugar não tão distante...', do ano de 2010, de autoria de Alcione Pauli, sob orientação da professora Dra. Sueli de Souza Cagneti. Este trabalho é de grande valia para mim, pois foi uma pesquisa desenvolvida pelas professoras que foram minhas referências em literatura infantil na graduação de Pedagogia e que já mencionei nesta dissertação. Além desse, outras dissertações que tratavam de literatura e chamaram minha atenção foram: 'A magia das narrativas africanas – o professor como o griô contemporâneo', de Sonia Regina Reis Pegoreti, do ano de 2011, sob a orientação da professora Dra. Sueli de Souza Cagneti; e a pesquisa 'A narrativa visual em livros no Brasil: histórico e leituras analíticas', sob a orientação da mesma professora e do mesmo ano. Além desses trabalhos, foi uma boa surpresa ler a dissertação 'Mediação cultural para a pequena infância: um projeto educativo no museu Guido Viaro' de Solange Gabre, que foi uma das autoras que utilizei em meu trabalho de Conclusão de Curso da graduação de Pedagogia. Este trabalho é do ano de 2011, sob a orientação da professora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto.

Já no Catálogo de Dissertações do Mestrado em Educação da Univille, procurei desde 2012 até 2018, alguma dissertação que pudesse contribuir com a minha. No ano de 2014, encontrei a dissertação: 'Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?', de Edilamar Borges Dias sob orientação da professora Dra. Rosânia Campos. Essa dissertação aborda a

perspectiva/falas das crianças com relação ao ingresso/antecipação das crianças de seis anos no ensino fundamental, Lei 11.274. Dessa pesquisa, pude aprofundar alguns conceitos sobre a cultura infantil e o lugar da criança na sociedade, bem como os direitos de opinar e se expressar na infância, presentes no capítulo dois.

Em seguida, no ano de 2017, deparei-me com a dissertação, ‘Lugares educativos como possibilidade para as experiências estéticas na Educação Infantil’, de Leonardo Longe Neves, sob orientação da professora Dra. Rosânia Campos, que tratava também da infância, das possibilidades de práticas estéticas na Educação Infantil e principalmente que trazia o subtítulo *Infância e experiência* do capítulo 3 - *O convívio*, em que o autor Larrosa aparece fundamentando os principais conceitos. Tratando de práticas de leitura e escrita, encontrei a dissertação: ‘O professor como agente de letramento e o protagonismo discente nas práticas de leitura e escrita’, pesquisa feita por Nadiny Zanetti da Silva, sob a orientação da professora Dra. Marly Krüger de Pesce e coorientação da professora Dra. Rosana Mara Koerner, que trata principalmente sobre a importância da mediação realizada pelo professor para o pensar práticas ativas de leitura e escrita em sala de aula.

Além desses trabalhos, que se assemelharam a minha pesquisa/dissertação, no Catálogo de Dissertações do Mestrado em Educação da Univille, encontrei outras dissertações de três colegas, que em anos anteriores, de alguma forma me incentivaram a conhecer o Mestrado em Educação. São elas: ‘Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência’, da Luciana Soares (in memoriam), sob a orientação da professora Dra. Sônia Maria Ribeiro. Conheci Luciana quando ainda fazia a graduação em Pedagogia e foi quem inicialmente, de maneira informal, por fazer o Mestrado, ‘plantou a sementinha’ da pesquisa em mim. Depois, do ano de 2016, visualizei a dissertação de Eliane Korh, sob a orientação da professora Dra. Rosana Mara Koener: ‘O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua contribuição aos professores alfabetizadores sobre o sistema de escrita alfabética (SEA)’. Eliane fez seu estágio na turma de Pedagogia em que eu era aluna e foi a partir daí que me encantei pelo seu trabalho e começamos a trocar conhecimentos. Mais recente, no ano de 2019, encontrei a pesquisa: ‘O ingresso do estudante surdo na educação superior: desafios e possibilidades’, de Sônia Márcia Marcilio Fambomel (minha professora na graduação, colega de disciplina quando eu estava no Regime Especial e companheira de viagem para a reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED no ano de 2018), sob orientação da

professora Dra. Sônia Maria Ribeiro. Após realizada todas essas buscas, concluí que a pesquisa/dissertação proposta têm grande relevância por tratar de uma faceta ainda pouco explorada no campo da educação.

Falar e praticar a contação e leitura de histórias é ter o cuidado e comprometimento necessários para fazer boas escolhas referentes aos livros e práticas de literatura infantil. Isso porque, existem falsos profissionais, que ao lerem e contarem histórias, acabam desrespeitando também as próprias 'leituras' das crianças. Cada criança pode ter sua forma de interpretar e sentir o texto. É visível nos dias de hoje o comércio e a divulgação de pseudos cursos de formação com pessoas que se dizem contadores e que realizam um trabalho amador, desprestigiando o importante valor estético e educacional do leitor e contador de histórias.

Nenhum trabalho associa diretamente as práticas educativas de contação e leitura de histórias com as narrativas das crianças da Educação Infantil. Não existindo nenhum que tenha o mesmo objetivo que o meu, de impulsionar os pequenos a criarem suas próprias histórias e a (re)inventarem contos a partir das práticas educativas vivenciadas. Em minha pesquisa/dissertação, o 'dizer' da infância é valorizado, fazendo-se então, uma pesquisa *com* crianças, sendo elas as coautoras principais desta experiência.

O estado do conhecimento revelou a importância de se estudar este tema, práticas educativas de contações e leituras *com* a infância, principalmente considerando tais práticas como fruidoras de processos inventivos, mobilizadoras da arte e das relações entre as sensibilidade e os afetamentos. (Re)significando, (re)criando, (re)inventado *com* as crianças. Pequenas/grandes narradoras de únicas histórias.

1.2 Os autores fundantes e seus conceitos

A fundamentação teórica desta pesquisa/dissertação foi embasada e estruturada por meio das seguintes palavras-chave: Práticas Educativas; Contação de Histórias e Leituras; Processos Inventivos e Narrativas Infantis. Para cada uma delas, foram escolhidos autores fundantes, que subsidiaram os processos teóricos e metodológicos da pesquisa/dissertação. Citarei aqui alguns dos autores e seus conceitos principais, que foram base e sustentação deste caminhar inicial.

A educação é um campo repleto de possibilidades. Uma área das ciências que vai além da sala de aula e dos muros da escola, como também muito mais do que o

ensino de técnicas e métodos. A educação tem o papel fundamental da humanização. Freire (1980) dizia que a educação deveria contribuir para que o homem passasse de homem-objeto para homem-sujeito.

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição (FREIRE, 1980, p. 57).

É partindo desta ideia de educação, que pensei em práticas educativas⁸ que despertassem a sensibilidade e a criticidade das crianças, que as afetassem e as possibilitassem ampliar suas formas de pensar e ver o mundo.

Por que pesquisar *com* crianças? Porque suas narrativas são significativas e pouco escutadas. A pouca valorização do ‘dizer’ da infância ocorre muito antes de 1960. Após esse período, com alguns marcos históricos no Brasil como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, o interesse em desenvolver pesquisas *com* crianças tem crescido consideravelmente. No decorrer dos séculos XX e XXI, as pesquisas sobre o que são as infâncias e as próprias crianças começaram a aumentar na educação brasileira. Embora com esses significativos avanços, ainda se faz necessário romper mais incisivamente com o olhar egocêntrico do adulto, enfatizando as vozes das crianças no contexto social e em especial da educação.

Não pesquisei sobre crianças somente e, sim, *com* crianças, sendo elas coautoras de todo o processo de investigação e inventabilidade. Cunha e Carvalho (2017, p. 25) afirmam que as crianças: “[...] têm compromisso com o seu imaginário e com suas formas singulares e enviesadas de mostrarem seus mundos”. Ainda de acordo com as autoras:

É importante evitar que as ações pedagógicas estejam sustentadas em temas adultos a serem registrados pelas crianças, mas, sim, temas originários das experiências e vivências infantis, para que seus saberes possam vir à tona, desencadeando-se processos imaginativos (CUNHA; CARVALHO, 2017, p. 24).

⁸ Entendo práticas educativas conceitualmente como atividades mobilizadoras que acontecem na escola ou fora dela, no sentido mais amplo de educação. Ações de teoria e prática reflexivas (ou seja, a práxis), que provocam no sujeito sua construção/desenvolvimento integral, cognitivo, psicoemocional, motor... As práticas educativas da pesquisa/dissertação são baseadas em Freire (1980) pelo autor tratar da prática educativa como uma prática libertadora, de uma educação voltada para a humanização, socialização, de subjetivação/singularização.

Portanto, penso ser fundamental que avancemos nas pesquisas que tratam apenas da visão adulta do pesquisador para pesquisas que levem em conta as vozes das crianças como coautoras/autoras de todo o processo de investigação.

As crianças são seres sociais desde sempre, se desenvolvendo a partir das relações que estabelecem com os meios sociais. Porém, para construir suas identidades precisam conhecer seu contexto, estabelecendo relações com sujeito, espaços, objetos, meios a sua volta. Ou seja, é indispensável que os pequenos realizem suas próprias leituras de mundo, reconhecendo-se como partes pertencentes de locais como a escola. Só assim elas poderão se constituir de maneira sensível, crítica e autônoma. Freire (2013, p. 28) assegura essa questão dizendo: “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos de construção e de reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Pensando sobre a constituição dos sujeitos e as transformações ao longo de suas vidas, encontrei nas palavras de Agamben (2005) e Larrosa (2003, 2016) a fundamentação necessária para entender a necessidade das experiências na Educação Infantil, das várias formas de aprendizagem e práticas educativas/sensíveis na infância.

De acordo com Agamben (2005), a origem da experiência é a infância, é na infância que a história dos seres humanos se inicia. Com a linguagem, é possível traduzir o ‘eu penso’ dos sujeitos. Só com a linguagem é que o sujeito se constitui como ser pensante e de subjetividade. “A infância é a origem da linguagem, e a linguagem é a origem da infância” (AGAMBEN, 2005, p. 59). Ou seja, as crianças passam da fase inicial sem a linguagem, intitulada pelo autor como ‘infância’, para a fase de maturidade, conhecimento de si e do seu contexto, com linguagem, intitulada por Agamben (2005) como ‘experiência’.

Na pesquisa, passei a tratar as práticas educativas de contação e leitura de histórias como o início da ‘experiência’, na fase da ‘infância’. E o conceito concreto de ‘experiência’, na fase de maturidade da linguagem, a partir das narrativas das crianças sendo exteriorizadas. Considerei as práticas educativas realizadas como experiência porque, conforme Larrosa (2016, p. 18): “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Nesta pesquisa/dissertação, respeitei, refleti e (re)signifiquei as narrativas das crianças. Pensando para além da pergunta mais comum em sala após as histórias: [...] o que vocês acharam do livro? As indagações foram outras e as crianças tiveram mais liberdade para expressar seus pensamentos. Isso acontece porque: “[...] a literatura nos

diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2006, p. 17).

Se observarmos bem, as crianças, quando estão com seus pares, atribuem suas oportunas regras às brincadeiras. Por isso, nas instituições educacionais, os docentes, gestores e comunidade escolar precisam valorizar os feitos do público infantil, suas falas nas rodas de conversa, seus desenhos no canto das folhas, seus modos de interagir uns com os outros.

As crianças dão significações a tudo em sua volta, expressam suas visões diante da política, das relações familiares e relações com os colegas de turma. São sujeitos em constante constituição, com vontades, desejos e anseios. Elas também se manifestam e precisam ser ouvidas, afinal, crianças também são agentes ativos na sociedade, produtoras constantes de memórias, narrativas, arte e cultura.

Nas práticas educativas que desenvolvi na pesquisa/dissertação, dei crédito às crianças e suas relações com a contação e leitura de histórias, que fazem parte do cotidiano infantil, contribuindo para os seus processos cognitivos e sensíveis.

A literatura oportuniza a criança a liberdade para ela ser o que quiser, instigando-a a criar livremente. “Acreditamos, pois, que a leitura literária possa contribuir para a emancipação do sujeito, libertando-o do processo de massificação a que se vê submetido pela informação dirigida, que encobre as contradições e que não faz apelo crítico” (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 32).

Para que efetivamente tenhamos leitores assíduos, críticos e sensíveis, é preciso que as crianças estejam inseridas em um contexto de literatura. Por isso, a tarefa fundamental do professor de Educação Infantil, que apresenta os livros às crianças, contando histórias e provocando a imaginação, bem como a interação com o outro e com o mundo, seja real ou imagético. De acordo com Yunes e Pondé (1989, p. 60): “[...] o hábito da leitura se forma ‘antes’ mesmo do saber ler - é ouvindo histórias que se ‘treina’ a relação com o mundo”.

Contar histórias é uma prática muito antiga, nossos antepassados necessitavam contar suas histórias, para que os seus ensinamentos fossem compartilhados de geração para geração. As histórias são um modo de manter vivos pensamentos e ações de outras proles, que influenciam direta ou indiretamente na educação e atitudes do cotidiano. Pouco se sabe sobre o surgimento da contação de história efetivamente, pois ela existe antes mesmo do registro escrito e impresso da literatura infantil, como transmissão

cultural dos saberes da humanidade, mas sabemos que até hoje ela permanece extremamente viva em culturas de povos indígenas, africanos, asiáticos e árabes.

Com as histórias, as crianças podem aprender e construir saberes e significados, inseridas em seu entorno. As crianças percebem-se nos personagens e, a partir disso, constroem suas identidades, baseadas nos retratos das narrativas e representações de nossa sociedade. Contar histórias contribui para formar leitores, para tornar a diversidade cultural um fato, valorizando as diferentes etnias, para sensibilizar e para mobilizar o imaginário infantil.

Miranda (2015, p. 09) também aponta a contação de histórias como uma importante prática educativa relacionada à afetividade e à construção das identidades das pessoas:

[...] contar histórias é uma arte ancestral, cujo fascínio sobre o ser humano permanece, ao longo do tempo, colaborando para a consolidação do imaginário coletivo e enredando narradores e ouvintes de uma mesma trama. Desde a infância e por toda a vida, ela faz parte da construção da identidade e da afetividade. Neste sentido, a fabulação nos possibilita experimentar o prazer de perceber o mundo e a existência por meio de representações que nos levam a conhecer outras realidades, e a refletir, transcender e desenvolver uma acuidade sobre o real, nos habilitando a percebê-lo sobre um olhar renovado.

A contação de história é uma prática que vai além da codificação e decodificação das letras e está intrinsecamente ligada às sensibilidades. Mobiliza nas crianças o sentir, o ser e o estar no mundo. Afinal, uma prática é contar histórias, outra é ensinar a ler. As duas estão interligadas, mas têm suas especificidades, deste modo uma não substitui a outra.

A contação de história é profunda com relação ao viés estético. Segundo Meira (2014, p. 55): “[...] aprendizagem estética é o fator de discernimento sensível, processo cognitivo que ocorre simultaneamente com a percepção, atenção, memória e imaginação”. Isto não quer dizer que realizar uma leitura seja menos importante como uma prática que mobiliza a formação de leitores e o sensível. Mas, a contação de história aqui apresentada tem seus processos atrelados à sensibilidade de forma distinta. Ainda de acordo com Meira (2014, p. 56): “[...] experiência estética é acima de tudo o mais, evento, algo que acontece em um tempo e lugar para e por alguém. O grau de interesse nesse evento produz a atenção suficiente ao acontecer”.

A contação exige um preparo da linguagem oral, corporal e visual, pois é necessário dar vozes e entonações aos personagens e acontecimentos do enredo, e também movimentos corporais à história.

Nesta pesquisa/dissertação, investiguei os processos inventivos e de criação no contexto da primeira infância e, neste sentido, as práticas educativas realizadas mobilizaram as crianças para seus processos cognitivos de criação de suas próprias narrativas.

O sujeito cria por ser essa uma necessidade primordial do ser humano, que não está somente circunscrita no campo das artes e, sim, em todos os processos de desenvolvimento, inclusive os cognitivos. Portanto, mobilizar tais processos inventivos e criativos também caberia nos contextos da Educação Infantil para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis perante a realidade em que estão inseridos.

Ainda sobre os processos de criação Pillotto (2007, p. 116) afirma que:

O fazer criativo sempre se desdobra numa simultânea exteriorização e interiorização da experiência da vida, numa compreensão maior de si própria e numa constante abertura de novas perspectivas do ser. Cada um de nós só pode falar em nome de suas próprias experiências e a partir de sua própria visão de mundo.

O fazer criativo se liga às experiências sensíveis que os seres humanos têm durante a vida. Para Meira e Pillotto (2010), a criação está vinculada à sensibilidade e à afetividade (o ato de afetar o outro). A afetividade é um dos fundamentos da Educação Infantil, pois: “[...] todos nós somos capazes de criar e nos relacionarmos afetivamente. Dessa forma, é possível entender a criação e o afeto como uma abertura permanente de entrada de sensações, de impressões e interações” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 28).

Esse fazer criativo na educação se revela crucial para uma prática que promova abertura para novas experiências. Um espaço de acolhimento desses sujeitos com suas próprias experiências de vida e suas visões de mundo. No compartilhamento de experiências e saberes, no encontro de singularidades múltiplas, é possível a constituição de novos pensares, ou seja, de sujeitos mais sensíveis e críticos.

Desse modo, compreendo que na potência do ser, a criação acontece à luz da sensibilidade. Assim, quanto mais forem oportunizadas experiências poéticas, estéticas, de alegria e plenitude, maiores serão as possibilidades dos humanos em construir novas formas de pensar e de encontrar sentidos que ampliem suas aprendizagens e realidades.

1.3 Colégio Univille: meu trabalho, minha pesquisa, minha morada

O Colégio Univille passou a ser para mim muito mais do que somente o local da minha atuação profissional, pois desde o início da minha caminhada, frequento a Universidade para estudar (na época a graduação, agora no mestrado) e também para trabalhar. Desse modo, passo mais tempo na Univille do que propriamente na minha casa, criando um vínculo ainda maior com o lugar, para além das paredes externas da Universidade, e sim, por todas as pessoas do campus, sejam elas funcionários, professores, estudantes, desde crianças, jovens, a adultos e idosos.

Escolhi realizar minha pesquisa no Colégio, por querer aliar meu trabalho de docente com minha investigação de pesquisadora. Atualmente sou professora de uma das turmas do Pré Escolar do Colégio Univille, o Pré 'B'. Sendo esse meu terceiro ano de trabalho como docente da Educação Infantil. Minha primeira turma foi o Jardim III - 3 a 4 anos de idade, minha segunda turma foi o Pré - 5 a 6 anos de idade.

Para entender a contação de histórias como fruidora de processos inventivos e para além de um recurso pedagógico, o desafio foi o de estudar esse objeto no interior de uma sala de aula, em um espaço formal de ensino. Ao mesmo tempo, minha investigação se pautou nas narrativas infantis, então nada melhor do que uma turma de 5 a 6 anos que estaria comigo todos os dias, para que com rigorosidade e atenção pudesse observar cada uma das narrativas das crianças no seu cotidiano.

O Colégio Univille é uma escola comunitária da região de Joinville (Figura 4), órgão complementar da Universidade da Região de Joinville - Univille. Foi idealizado por um grupo de educadores que tiveram o propósito de inovar na educação, em 1977, baseados na Pedagogia Freinet. A Pedagogia Freinet tem como características o desenvolvimento total das pessoas e não o acúmulo do conhecimento; a centralidade na criança; prática de experimentação e cooperação na escola; uma Pedagogia de interação.

Chamado de Colégio de Aplicação da Fundação Educacional da Região de Joinville - FURJ iniciou suas atividades em 1978 e teve reconhecimento legal em maio de 1979, conforme portarias nº E/025/79. Na década de 90, a FURJ passou a ser reconhecida como Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. O Colégio de Aplicação da Furj então se tornou órgão complementar subordinado à Pró-Reitoria de Ensino da Univille e desta forma o Colégio de Aplicação passou a se denominar Colégio da Univille.

Figura 4 - Colégio Univille



Fonte: Site Colégio Univille, 2019

A instituição atende estudantes da Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio), nos períodos matutino e vespertino, com Programa Bilíngue (contraturno). Também serve como campo de estágio às licenciaturas oferecidas na Universidade, bem como recebe acadêmicos investigadores de diversas áreas que, devidamente encaminhados e orientados, realizam estudos para aprofundamento das reflexões sobre a escola e os sujeitos inseridos neste contexto⁹.

1.4 Para além de narrar histórias de literatura infantil: a pesquisa qualitativa com abordagem narrativa

A pesquisa/dissertação foi inicialmente bibliográfica, buscando na literatura, entre livros, artigos e documentos, fontes confiáveis de pesquisa para uma fundamentação teórica do que estava sendo vivenciado no campo de pesquisa. Esse tipo de pesquisa legitimou as investigações realizadas.

Também como metodologia, o trabalho aqui referenciado foi uma pesquisa de campo, caracterizada pela relação teoria e prática. Esse é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto, ou seja, a pesquisa foi realizada *in loco* (Colégio Univille), possibilitando assim uma investigação apurada dos sujeitos.

A pesquisa ocorreu durante todo o ano de 2019, com a concentração das experiências sensíveis, aplicação da pesquisa de campo, durante um período de seis meses, na turma do Pré 'B' da Educação Infantil, com 12 crianças.

Como a pesquisa tem como abordagem a narrativa das crianças e minha como autora/pesquisadora/docente, ela pode ser classificada como uma pesquisa de método (auto)biográfico. Pois, esta é uma dissertação que expõe minha relação de professora e

⁹ Conforme dados retirados do site da instituição: <https://www.univille.edu.br/pt_br/ensino/colégio_univille/colégio_joinville/o_colégio/598457> (acesso em: 25 de janeiro de 2019).

pesquisadora falando de mim mesma e do outro. Clandinin e Connelly (2015, p.165) relatam que: “[...] pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos”. Amparada nas ideias dos autores, meu objetivo nesta pesquisa/dissertação foi o de narrar meu percurso e minhas experiências junto às crianças, no intuito de refletir sobre minha constituição docente e sobre as experiências sensíveis com a literatura que estávamos tendo no campo de pesquisa.

Como já mencionado, a abordagem da pesquisa centra-se na narrativa, assim como explicam Martins, Tourinho e Souza (2017, p. 13): “[...] narrativas são construídas na experiência como atos de formação e transformações de episódios que, elaborados, produzem diversas temporalidades, novas significações e outras histórias vividas”. Dessa forma, na educação e na arte, esse tipo de abordagem é ainda mais presente, porque em ambas existe a experiência. Ainda de acordo com os mesmos autores: “[...] histórias de vida, arte e educação formam um tríptico no qual encontramos imagens de convergência, algumas apontando em direção comum e outras expandindo e abrindo para pontos que podem ser constantemente interrogados, transformados, rearranjados” (2017, p. 14).

Reforçando a ideia de narrativas por meio de experiências, temos Clandinin e Connelly (2015, p. 48) que dizem que: “[...] a vida — como ela é para nós e para os outros — é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades”. As experiências são temporais, mas podemos eternizá-las e usar os saberes contidos nelas por meio da narrativa. “Para as ciências sociais, [...], experiência é uma palavra-chave. Educação e estudos em Educação são formas de experiência. [...] Narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48).

Ainda dialogando sobre pesquisa narrativa, Benjamin (1994, p. 198) aponta que: “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa, é a fonte a que recorrem todos os narradores”. Isso está acontecendo na forma de narrar as falas das crianças, suas experiências e minhas experiências provenientes do contexto em que estamos inseridos.

Em relação ao viés da pesquisa, foi qualitativo, pois em Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa qualitativa permite reconhecer a diversificação nas diversas esferas de vida, como a escola e a escolarização, a educação e a família, o espaço e o tempo. Para André e Gatti (2008, p. 03):

A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. [...] é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais.

Assim, as experiências sensíveis como a contação e leitura de histórias com a infância estão inseridas neste contexto das ciências sociais, logo, a metodologia como um arcabouço de técnicas dispôs de instrumentos que deram conta de tratar a respeito do objeto pesquisado. A pesquisa qualitativa responde a questões muito peculiares, se preocupa com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

Comumente é com esta forma de viés que os sujeitos envolvidos na pesquisa são escutados. Uma das principais características da pesquisa qualitativa é levar em consideração os significados que os participantes dão às coisas, há sempre um foco do pesquisador em buscar entender os diferentes pontos de vista. Além disso, outras especificidades dessa abordagem são: dados coletados descritivos como narrativas das experiências, descrição de documentos, de fotografias e de entrevistas; há uma preocupação maior com o processo em si durante o tempo de pesquisa, do que necessariamente com o resultado/o produto. Ou seja, os processos são compreendidos como resultados.

Portanto, a pesquisa de viés qualitativo e abordagem narrativa para esta pesquisa/dissertação se configuraram como as metodologias mais adequadas para abarcar o objeto pesquisado.

Os dados foram coletados/produzidos a partir das práticas educativas realizadas com as crianças, tendo os seguintes registros: fotografias, filmagens, anotações em diário de bordo, narrativas, produções orais das histórias, manifestações artísticas das crianças e minha observação/intervenção.

1.5 Trilhar da pesquisa: narrando os próximos passos

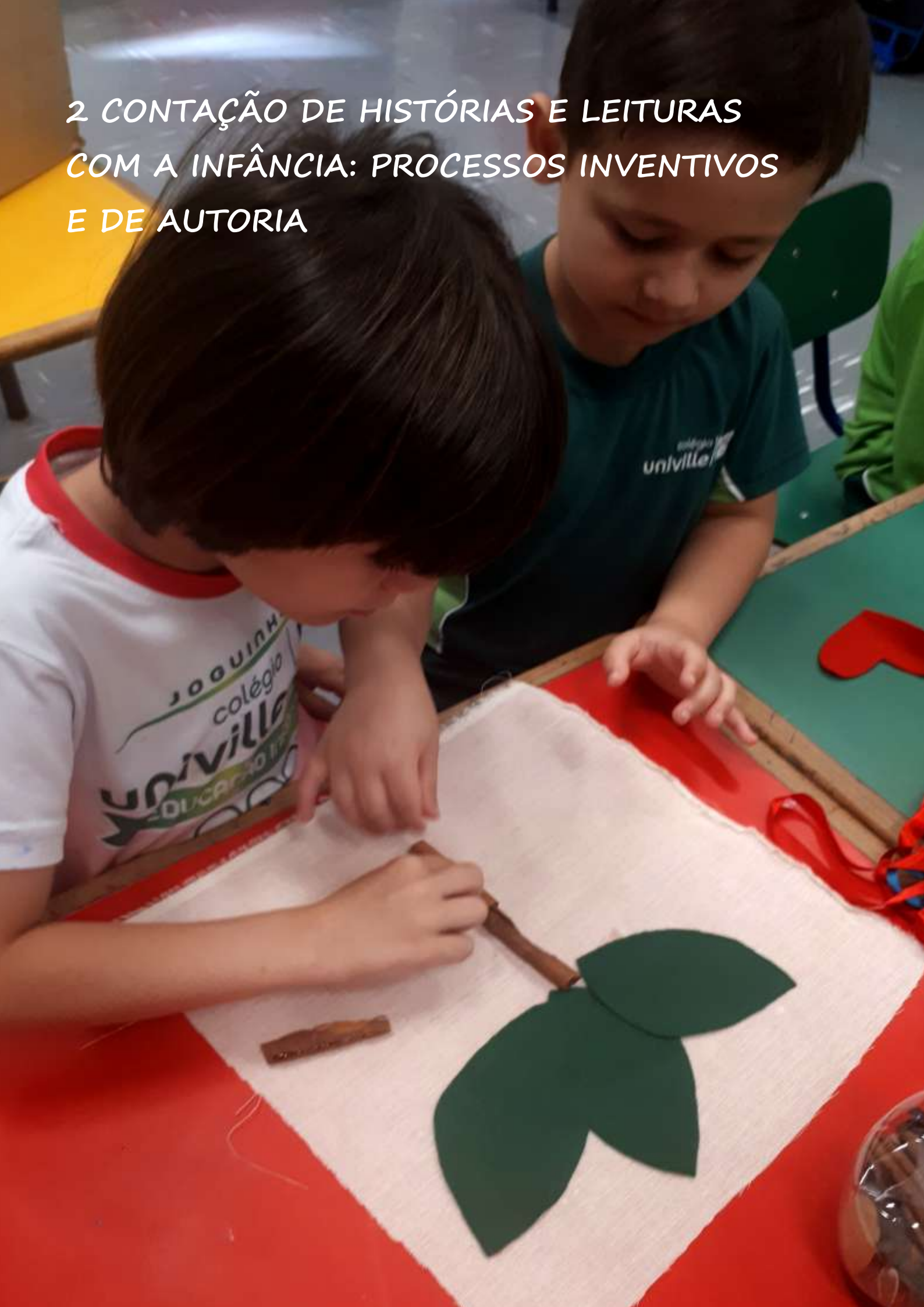
A continuação desta pesquisa/dissertação tem mais três capítulos, sendo eles: *Contação de histórias e leituras com a infância: processos inventivos e de autoria* (2º capítulo), no qual conceitua com os autores fundantes as práticas de contação e leituras

de histórias *com* a infância. Apresento também o planejamento, as propostas das experiências sensíveis.

No 3º capítulo, intitulado *Contando histórias: as narrativas se (re)inventam*, apresento a aplicação da pesquisa, o universo desta proposta-sensível-educativa no contexto e espaço da Educação Infantil, expondo as experiências sensíveis de práticas de contação e leitura de histórias *com* as crianças, através das obras literárias 'Folha', de Stephen Michael King; 'Uma lagarta muito comilona', de Carle Eric; 'A árvore generosa', de Shel Silverstein; 'Isto é um poema que cura os peixes', de Jean-Pierre Siméon e 'Este é o lobo', de Alexandre Rampazo. Revela-se aqui o desenrolar das experiências, os resultados da pesquisa, nos quais as crianças se constituem como coautoras/narradoras das histórias. Nesse capítulo, é narrado o processo de (re)invenção dos contos infantis.

Por fim, no último título da pesquisa/dissertação (4º capítulo), nomeado *Percursos errantes: atravessamentos de um início sem fim*, indico possíveis (des)dobramentos para este estudo narrativo, reconhecendo minha trajetória como de acertos e erros, como um processo ainda em construção.

2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURAS
COM A INFÂNCIA: PROCESSOS INVENTIVOS
E DE AUTORIA



2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURAS COM A INFÂNCIA: PROCESSOS INVENTIVOS E DE AUTORIA

[...] é como se a história existisse só para criar essa rede, essa capacidade de estarmos juntos, de escutarmos, de sermos outros.

“Felipe entrou no quarto correndo. A colcha estava esticada sobre a sua cama. Que linda! Mas não era uma colcha como essas que se vendem nas lojas. Cada retalho tinha uma história.”

(SILVA; SILVA, 2010, p. 18).



Ilustração: Ellen Pestili, 2010.

Quando vinha pensando em tomar a contação de histórias como objeto de pesquisa nesta dissertação, ainda em 2018, fazendo meus primeiros estudos a partir do contato com o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE e com as disciplinas em Regime Especial do Mestrado em Educação, tive como ideia primária abordar essa prática educativa em um espaço não formal de ensino, a Clínica de Nefrologia de Joinville¹⁰, pois conhecia o ambiente devido aos atendimentos anteriores realizados a minha mãe e minha avó como pacientes.

Fui até lá no mês de fevereiro de 2019, para uma apresentação cultural das histórias ‘A colcha de retalhos’, de Conceil Corrêa da Silva; Nye Ribeiro da Silva; ‘O caso do bolinho’, de Tatiana Belinky; e ‘O pescador e a sereia’, um conto popular. De lá, saí cheia de pretensões e inquietações. Alguns dos pacientes me disseram: *Volte outra vez; suas histórias são muito boas; esse livro de vovó lembra minha infância, pois a minha avó fazia bolinhos muito gostosos para mim; fui pescador como o seu personagem Juarez e já pesquei minha sereia (Figura 5).*

¹⁰ A Clínica de Nefrologia de Joinville é uma instituição particular na área da saúde que atende e faz o tratamento de hemodiálise em pacientes com problemas renais crônicos.

Figura 5 - Contação de história na Clínica de Nefrologia Joinville



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Porém, após algumas reflexões de como seria realizar uma pesquisa em educação dentro de um espaço com pacientes com tantas limitações motoras por conta do aparelho de diálise e com cansaço psicológico/emocional por realizarem aquele procedimento três vezes na semana por aproximadamente quatro horas, percebi que o trabalho demandaria além de um estudo aprofundado na área da saúde (área do conhecimento que não é a da minha formação inicial), um tempo demasiadamente longo de pesquisa, maior que dois anos, o período do Mestrado em Educação.

Além disso, compreendi que aquele lugar necessitava das contações de histórias e talvez de outras apresentações culturais/artísticas como algo não invasivo, pois havia pessoas que durante o procedimento dormiam, outras liam, escutavam música, entre outros afazeres. Então, se ali fosse realizada alguma intervenção deveria ser algo sem o compromisso de horários e dias, sem uma demanda que desestruturasse o cotidiano e a rotina já estabelecida pelos pacientes e funcionários.

A pesquisa estando neste viés, diante dessas condições, não corresponderia com a problemática já considerada por mim, ao tratar da contação de histórias como uma prática educativa fruidora de processos inventivos e de narrações dos sujeitos envolvidos, de modo a vivenciar a escuta e outras experiências sensíveis a partir delas. Na Clínica de Nefrologia, a produção de dados limitar-se-ia ao ato da narradora (eu mesma) contar histórias e registrar falas sucintas das percepções dos pacientes sobre suas impressões do que os livros comunicavam por meio da leitura e contação. Desse modo, assim como acontece na maioria das salas de aulas quando as professoras

perguntam aos estudantes *o que essa história nos contou?*, a pesquisa/dissertação perder-se-ia no seu objetivo e problemática.

Quando conversei sobre todas essas reflexões com a minha orientadora, professora Silvia, concluímos que para pesquisar a contação de história para além de um recurso pedagógico, didático ou meramente um ‘passatempo’ em qualquer ambiente que fosse, formal ou não formal, precisaríamos estudar esse objeto no local onde ele mais se manifesta: o Colégio. Era como se eu não tivesse escolhido meu objeto de pesquisa e o local dele e, sim, ao contrário, como se o processo histórico que havia vivido me impusesse meu objeto de investigação, como se ele já tivesse me escolhido. Visto que, para Tourinho (2012, p. 247): “[...] a pulsão pelo trabalho de investigar e a investigação que o alimenta dependem da sensibilidade que cria e institui nossas relações com o mundo; dependem dos sentimentos que construímos e que nos fazem transitar entre experiências, sempre embebidas em nossa vida cotidiana”. Quando há um vínculo vigoroso entre sujeitos-objetos: “[...] abrem-se possibilidades investigativas de caráter inovador” (CUNHA, 2013, p. 7).

Tendo chegado a esse desfecho, outras questões vieram à tona: Qual Colégio? Qual turma para realizar a pesquisa/dissertação? Por que não realizar esse trabalho com as próprias crianças da minha turma? Portanto, este capítulo já se inicia com alguns vestígios de minha prática educativa com as crianças enquanto docente da turma — (inter)locutoras e autoras do conhecimento.

Nesse momento, retomei meus pensamentos do que realmente acreditava como docente e na possibilidade das crianças narrarem suas experiências no espaço do Colégio. Essa tem sido a forma de aliar meu trabalho como docente, contadora de histórias e pesquisadora. Lendo ainda o trabalho de Tourinho, Martins e Souza (2017), percebi que os autores acreditam justamente nisso, que a pesquisa narrativa transforma as vivências comuns em experiências e aprendizagens guiadas pelo sensível.

Como pegadas simbólicas, experiências e afetos vividos e sentidos criam espaços para interpretar aspectos de itinerários subjetivos e coletivos, via reflexão sensível (ou sensibilidade reflexiva), podem ser transformados em aprendizagem. Esta é a intenção [...] explorar, aprofundar e propor formas de compreender como a vida, a arte e a educação traçam, desmancham e redesenham nossos jeitos de conceber, pensar, agir e sentir enquanto fazemos (nossas) histórias (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017, p. 14).

Escolhi como campo de pesquisa o Colégio Univille e a turma do Pré ‘B’ da Educação Infantil, onde atuava, não por acreditar que essa forma seria mais cômoda,

mas precisamente por entender que para utilizar a abordagem narrativa, precisaria passar grande parte do tempo com os sujeitos envolvidos e ter uma ligação, mesmo que reduzida, com eles. Ainda mais se tratando de crianças, que precisam de intimidade, afetividade e vínculos para se manifestar de forma mais expressiva. Assim como diz Hernández (2017, p. 53): “[...] não poderíamos acessar a subjetividade das crianças a partir de um questionário ou de uma observação. Pois a subjetividade não é algo que se ‘vê’ e que se fala, mas que se infere a partir da dúvida, a partir das múltiplas relações”. Não haveria como realizar uma pesquisa narrativa indo a campo somente uma vez na semana, por alguns poucos meses. Porque é exatamente no dia seguinte que as crianças dialogam entre si e trazem suas percepções de como foram os dias que se sucederam. Nessa perspectiva, Clandinin e Connelly (2015, p. 85-86) apontam que nesse estudo há quatro direções que o pesquisador se designa:

[...] introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. Por introspectiva queremos dizer em relação às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, relações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro. Escrevemos que experimentar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos. Assim, quando se posiciona em um desses espaços bidimensionais em qualquer investigação, elaboram-se perguntas, coletam-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto a questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e seu futuro.

Como docente/pesquisadora era preciso ser parte daquele ambiente, considerando os sentimentos, as ações e relações das crianças e também minhas, as condições do contexto da sala de aula e do Colégio Univille, e a temporalidade, interpretando as subjetividades à luz dos acontecimentos históricos e sociais deste momento. Era indispensável nesta pesquisa/dissertação perceber que:

[...] o outro não é o sujeito estudado, objetivizado; somos ambos os sujeitos em aproximação mútua, tentando nos compreender a nós mesmos como sujeitos que pensam e geram modos de compreensão - a partir de formatos narrativos - sobre as relações de poder hegemônicas que se dão apenas na profissão docente, na relação das crianças e jovens e, em geral, na pesquisa educativa (HERNÁNDEZ, 2017, p. 71).

Ter esse entendimento da relação de igual valor do professor e da criança na pesquisa narrativa permite com que todos os sujeitos envolvidos se sintam mais ‘à

vontade' para se expressarem. Todavia, para o pesquisador/narrador esta é uma tarefa complexa: “[...] uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação” (BENJAMIN, 1994, p. 197).

Desse modo, de igual forma a viver, na experiência no Colégio junto com as crianças, era imprescindível distanciar-me de paradigmas e verdades para direcionar minha visão a deter as subjetividades ali escondidas, através das observações e dos registros diários.

Neste momento, era necessário adentrar no local de pesquisa (pensando nele para além do meu local de trabalho) tendo clareza da dificuldade e do rigor exigido com a abordagem narrativa, para que junto com o meu fazer docente conseguisse captar as narrações das crianças, buscando vestígios e pistas em seus gestos, falas e olhares. Também, sem perder de vista, a intencionalidade em investigar as práticas educativas de contação de histórias e leituras como fruidoras de processos inventivos e de autoria.

2.1 Concepções conceituais e metodológicas do Colégio Univille

O Colégio Univille foi fundado por professores que tinham concepções conceituais e metodológicas inspiradas na Pedagogia do francês Célestin Freinet (1896 - 1966). Essa Pedagogia faz parte da corrente da Escola Nova, que se opôs nas primeiras décadas do século XX à Pedagogia Tradicionalista.

No Projeto Político Pedagógico - PPP (2017) da instituição, essas concepções conceituais e metodológicas estão ainda hoje bem claras, como no trecho a seguir:

Essa prática, que consiste em desenvolver nos alunos o exercício de liberdade de expressão, da autonomia, da cooperação e do trabalho, mantém-se no Colégio, é um traço que o diferencia de outras escolas de Joinville. Também são de origem Freinet as aulas-passeio, as viagens de estudo à concepção de escola como ambiente democrático, onde os alunos e professores mantêm uma relação saudável e todos agem como sujeitos transformadores (PPP, 2017, p. 24).

Nos fundamentos etimológicos do Colégio, o estudante é ativo, capaz de construir seu próprio conhecimento, e o professor contribui para aproximar os estudantes, defendendo a existência de uma íntima relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Contudo, para além da filosofia do Colégio, demarcada no Projeto Político Pedagógico - PPP, destaca-se a prática reflexiva como ponto de destaque do Colégio, valorizando o processo de autonomia, de criação e de autoria das crianças.

Isso acontece principalmente por ações dos educadores mais antigos da escola, que buscam preservar a essência do Colégio e por determinados professores novos que valorizam o ‘fazer da infância’, colocando-a como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. E como bem diz Ostetto (2017, p. 46): “[...] um ambiente educativo é vitalizado com produções das crianças que contam as histórias compartilhadas no cotidiano, transportam-no, quiçá, para o encantamento do belo, para a novidade da infância”. Em alguns murais e atividades há nitidez do ‘fazer da criança’ (Figura 6).

Figura 6 - Atividade e mural de uma pintura de observação da natureza utilizando uma tela de papelão



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

A atividade acima apresentada foi realizada com crianças da Educação Infantil do Colégio Univille, pela minha mediação enquanto professora da turma. Foi uma prévia do que seriam, mais tarde, as experiências sensíveis escolhidas especialmente para meu processo como pesquisadora. Nessa atividade, as crianças deveriam pintar a paisagem a sua volta. O momento foi muito interessante, diversas foram as narrativas significativas durante essa experiência: *Estou escutando um passarinho, vou desenhar ele, está em cima da árvore* (Rafael); *Posso prof. pintar um arco-íris mesmo ele não aparecendo agora?* (Sophia).¹¹

Meira e Pillotto (2010) nos falam exatamente isso, o que acontece numa fração do tempo/afetivo é o que uma aula em seu espaço/tempo proporciona aos corpos quando se encontram em uma (inter)secção da arte e da educação, afetando-se e (trans)formando-se a partir do sentimento estético, ético e político.

¹¹ São apresentados os nomes e fotografias reais das crianças por haver a autorização dos pais/responsáveis dos participantes da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e Autorização de Uso de Imagem e Som, incluídos no campo intitulado Apêndices desta pesquisa/dissertação.

Penso que no Colégio Univille as crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Médio têm momentos/aulas que lhes provocam reflexão, autonomia, experiência estética, ética e política, acontecendo de modo articulado às disciplinas. São modos de pensar e fazer, indissociáveis nos momentos variados de ensino e aprendizagem no Colégio.

Por fim, o Colégio Univille utiliza os mais variados instrumentos metodológicos para a aprendizagem efetiva do estudante. A exemplo, temos, desde aulas expositivas e/ou dialogadas, a pesquisas bibliográficas e de campo, viagens de estudo, aulas-passeio, seminários, debates, palestras, projetos interdisciplinares, aulas de laboratório e projetos de leitura.

Porquanto, a visão e missão do Colégio Univille estão centradas na responsabilidade em acompanhar cada criança e jovem individualmente em seu desenvolvimento, com um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto, sendo um local de encontros e aprendizagens.

2.2 Pesquisa narrativa em contação e leitura de histórias, mediante ao fazer docente e às expressões das crianças

A abordagem narrativa é atualmente muito utilizada nas áreas de ciências sociais e humanas, por ter como foco a experiência, pessoal e social. Clandinin e Connelly (2015, p. 24), em seus estudos sobre pesquisa narrativa, dizem que: “[...] educação, experiência e vida estão inextricavelmente inter-relacionadas. Quando alguém questiona sobre o que significa estudar educação, a resposta é, em geral, estudar a experiência”.

Nesta pesquisa/dissertação, discuto sobre a vida e as falas das crianças do Pré ‘B’, ao mesmo tempo em que foram proporcionadas experiências sensíveis de vida e educação a elas e junto delas. A narrativa foi uma forma de compreender as experiências das crianças, daquele espaço/lugar e refletir sobre isso de forma interacional, processual e contínua.

Esta pesquisa/dissertação, portanto, não teve o intuito de dar respostas definitivas do que será (des)velado nas pistas, mas de mobilizar, fazer pensar a experiência e o que pode ser vivido durante os processos formativos das crianças. A narrativa nos ajuda nesta questão, pois, segundo Hernández (2017), ela nos oferece a oportunidade de deixar vazios e de dar a possibilidade ao leitor de completar o relato.

Não de forma a se aproximar do relativismo, senão não haveria pesquisa, mas sim, da forma como é definida por Benjamin (1994, p. 205):

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Sendo a narrativa uma comunicação que desbrava caminhos do conhecimento e aprendizagem para o pesquisador (eu - narradora), sujeitos coautores da pesquisa (as crianças que narram) e leitores desta pesquisa/dissertação.

Quando entrei no campo de pesquisa, para iniciar o estudo, já estava ‘familiarizada’ com os (inter)locutores da pesquisa — as crianças da minha turma, justamente por ser professora delas. Esse é um aspecto importante para a abordagem narrativa, pois de acordo com Clandinin e Connelly (2015), o pesquisador precisa se inserir neste campo por algum tempo, questionar e prestar atenção para compreender os eventos e as histórias.

Ao mesmo tempo em que essa é uma característica aparente na pesquisa narrativa é também uma tensão para o pesquisador. Lembro-me das dúvidas que tive antes de iniciar a pesquisa, perguntando muitas vezes a minha orientadora se a aproximação não faria com que eu perdesse a objetividade e rigor. Surpreendi-me quando a professora Silvia afirmou em nossas conversas que era precisamente isso que autenticaria minha pesquisa, tendo como premissa a abordagem narrativa.

Estudando a fundo essa abordagem, trago novamente para o diálogo Clandinin e Connelly (2015, p. 121), que reafirmam esta questão quando declaram que:

Esta tensão de mover-se retrospectivamente e prospectivamente entre o completo envolvimento e o distanciamento é, como em nossas relações pessoais do cotidiano, a responsabilidade de não estar sozinho como pesquisador e nem como participante. Qualquer que seja a distância que acontece no trabalho em qualquer ponto no tempo ela é construída pelo pesquisador e pelos participantes. Essas distâncias são às vezes elásticas, às vezes próximas e outras vezes mais distantes.

Além disso, outra particularidade fundamental da pesquisa narrativa, segundo os mesmos autores, é que o pesquisador registra ações e afazeres e, além das falas, descreve e reflete sobre tudo aquilo que constitui as expressões narrativas.

Retomando os parágrafos anteriores, de maneira sucinta, consigo classificar seis aspectos principais de uma pesquisa narrativa: 1. reconhece o imbricamento, a relação entre o pesquisador e o pesquisado; 2. o pesquisador faz uma imersão na pesquisa de forma a ser também alguém participante do estudo; 3. não se busca uma resposta fatalista ou racionalista somente para a pesquisa, e sim, se valoriza o processo, as histórias e experiências de vida; 4. a narrativa proporciona reflexões diante das experiências, formando novas aprendizagens e conhecimentos (saberes acadêmicos e cotidianos); 5. os dados são coletados mediante as falas dos participantes e também seus gestos, olhares, todo o entorno a sua volta e contexto histórico/social; 6. não é uma pesquisa descritiva, e sim, uma pesquisa que articula a temporalidade, as condições internas (subjetividades individuais e coletivas) e as condições externas (do ambiente), o processo e a continuidade da pesquisa, valorizando os relatos e descrições, mas indo além, e proporcionando ao leitor também a interpretação.

Nesta pesquisa/dissertação, houve a preocupação de (inter)relacionar o pessoal e profissional, a docência e a pesquisa, o distanciamento e a aproximação com os (inter)locutores (crianças) para manter a objetividade, para verificar as necessidades e linguagens das crianças, (entre)laçar as teias, observar as pistas e analisar as produções de dados.

Quando os pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivendo uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar [...] A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 120).

São muitas as preocupações dos pesquisadores narrativos em campo. Eles precisam estar atentos para os detalhes do lugar, para as modificações com o tempo, para as mudanças complexas entre as observações pessoais e sociais [...] captar as nuances dessa vivência, nos textos de campo, é algo complexo e cheio de ambiguidades (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Entretanto, mesmo diante dessas tensões, aceitei o desafio!

Em outra atividade realizada por mim, anterior às experiências sensíveis referentes a esta pesquisa, percebi que as crianças eram agitadas e tinham dificuldades para a escuta. Quando perguntei em uma roda de conversa o quanto eles gostavam de história, me espantei com a fala: *Eu não gosto de história porque tem que ficar*

quietinho (Rafael), e a partir daí fiquei com inúmeras indagações em minha mente. Mas, de forma inversa, as crianças eram comunicativas e adoravam brincadeiras de faz-de-conta.

Fiquei pensando em como instigá-los a continuar com os seus processos inventivos, mas conseguindo escutar, silenciar e refletir. Nesse instante, as contações e leituras de histórias vieram a mim, mostrando-se como objetos de pesquisa importantes que levavam em consideração as narrativas das crianças.

O entender das contações e leituras como objetos de pesquisa acenderam-se em minha mente em uma atividade quando fomos explorar um brinquedo que fica no parque do Colégio. Todas as crianças da turma subiram ali, no balanço em forma de barco. A ocasião marcou o início de muitas das (nossas) histórias (Figura 7). Ficamos horas da manhã inventando que éramos marinheiros que embarcavam em uma aventura em busca de peixes, baleias, sereias e tubarões.

Figura 7 - Uma de (nossas) histórias: fazendo a releitura de um conto japonês de maneira oral



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

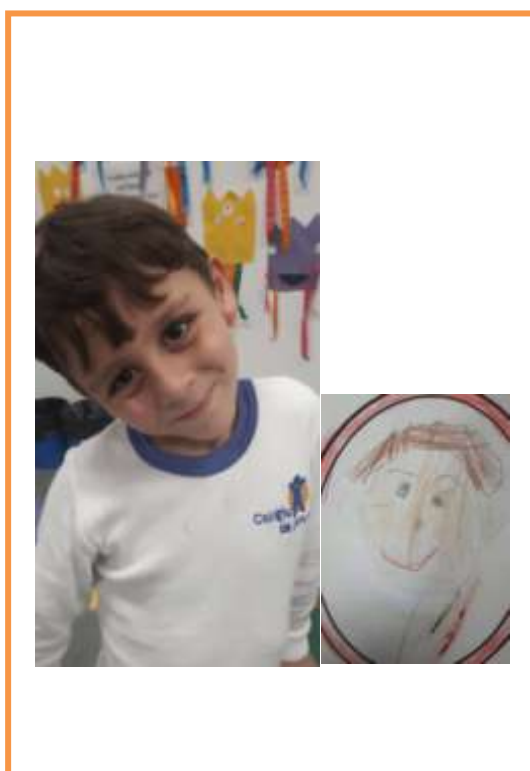
Compreendi então, que a narrativa estava presente nessa ação, e entendi que o modo desenvolvido de escuta das histórias por aquelas crianças aconteceu de forma diferente de outras turmas. As histórias eram vivenciadas a partir e para além das histórias dos livros. Ou seja, havia ali autoria das crianças. De modo que: “[...] implicam professoras e professores que olhem as crianças não à procura do que lhes falta, mas do que já conquistaram, dos saberes que expressam caminhos de sua potência [...] crianças dizem, e fazem, cada uma!” (OSTETTO, 2017, p. 28 - 29).

2.3 Os pequenos ‘grandes’ narradores da pesquisa/dissertação: as crianças do Pré ‘B’

Apresento neste momento aqueles que foram coautores da pesquisa/dissertação, narradores de suas próprias histórias e experiências sensíveis, aqueles que produziram os dados comigo e que construíram junto a mim a essência da turma Pré ‘B’, para muito além das paredes de tinta branca e concreto da sala de aula.

Quem são essas crianças? Relatarei brevemente sobre cada uma delas, entre os desenhos e cartinhas afetuosas que me deixaram, mesclando minhas lembranças e percepções dos momentos que tivemos, para demonstrar um pouco, mesmo que de maneira geral, a personalidade de cada uma delas.

Desse modo, esta primeira apresentação se faz com pequenos trechos de meus textos após os encontros, que foram anotados em meu diário de bordo, acrescentados de fotografias (registros meus) e autorretratos realizados pelas crianças em agosto de 2019.



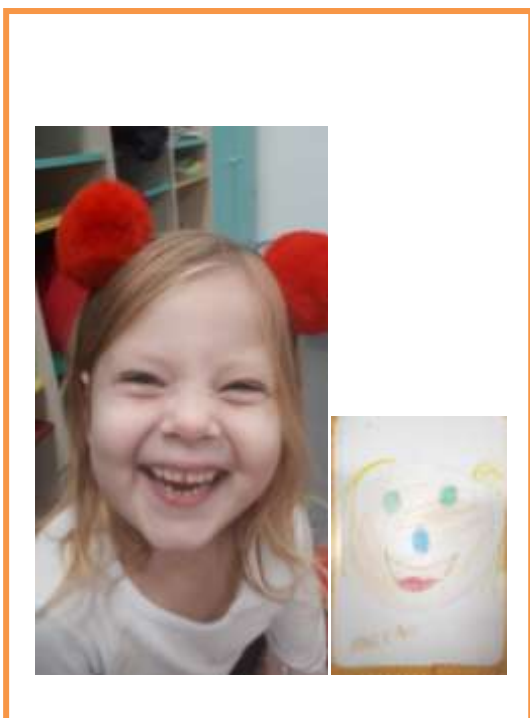
Cauã, 5 anos

Como já demonstrado na fotografia, é uma criança meiga, de espontaneidade e inocência.

"Pof. eu te amo!" é uma das frases mais ditas com carinho por ele.

Gosta de se comunicar oralmente. Durante a ‘roda de conversa’, não conseguia esperar calmamente a vez e a oportunidade propícia para falar, justamente porque é bastante ansioso em demonstrar seus pensamentos tão cheios de imaginação.

Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Lorena, 6 anos

Muito autêntica em sua personalidade. Demonstra ser uma garota de atitude, com suas unhas coloridas e enfeites de cabelos inusitados.

É uma criança muito alegre, com uma risada de sonoridade gostosa.

Apegada a suas amigas e seus afazeres manuais. Tem no Instagram a 'Feirinha da Lorena', perfil onde compartilha seus artesanatos feitos com sua mãe.



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Rafael, 6 anos

Jogar futebol é uma de suas brincadeiras favoritas, vai para o Colégio com roupa de jogador e faz questão de jogar uma partida com seus amigos pelo menos uma vez por dia, nem que seja com uma bola imaginária ou com outros objetos que em seu pé viram uma bola.

Muito educado e amável, sempre disposto a ajudar seus colegas e a mim (docente/pesquisadora). Arranca sorrisos onde passa por ser uma criança carinhosa e prestativa.



Joaquim, 6 anos

O menino dos cabelos vermelhos!

Timído, meigo, com um abraço apertado e cheio de ‘dizeres’ sem palavras.

Uma criança de muita força por trás de sua sensibilidade aguçada.

Senti que ele guarda muitos segredos em sua mente e coração, mas que aos poucos vai demonstrando a alegria e o ser do verdadeiro Joaquim.

Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019



Lara, 6 anos

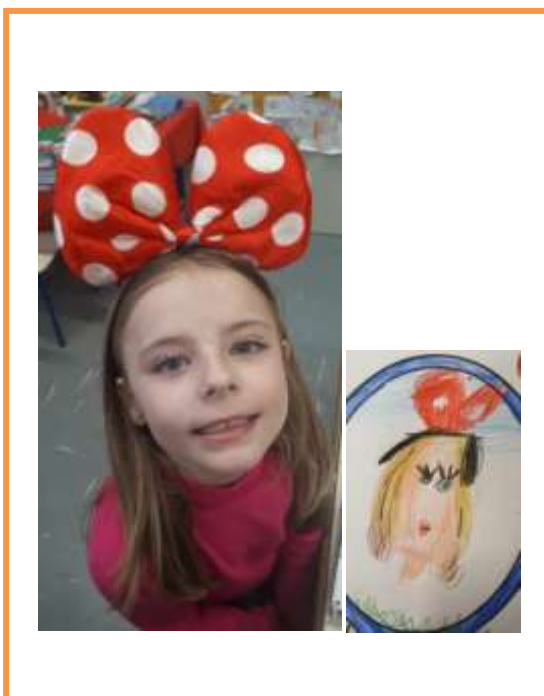
Seu olhar transmite ternura e doçura.

É meiga em suas palavras e gestos, ao mesmo tempo em que mostra clareza em suas decisões, demonstrando seus sentimentos, suas alegrias e tristezas.

É uma menina que adora desenhar e pintar.

No momento da pesquisa, também apresentou muita curiosidade e vontade de ‘sair’ lendo tudo por aí. Estava lendo e escrevendo suas primeiras palavras.

Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019



Sophia, 5 anos

Um mundo único de diversão e encantamento em sua própria mente. Ama brincar, seja onde for, como for.

Cheia de autenticidade e verdade. Era também uma grande líder do grupo, principalmente em momentos de jogos, danças e canções.

Sophia é assim, uma mistura de ‘drama’ com ‘alegria e euforia’, de amor, muito amor para distribuir.

Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019



João, 6 anos

Também é fã de futebol como o Rafael, por isso são os melhores amigos. São inseparáveis, entre brigas e abraços, choros e sorrisos.

É muito inteligente e esperto. Gosta de ser o ‘1º da turma’ em tudo. Sempre fazendo ‘certinho’. É organizado e metódico. Dedicado e muito querido.

É muito carinhoso, seu abraço é carregado de ternura.

Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019



Pamela, 5 anos

Sensibilidade é com certeza uma de suas maiores características! Preza pelo bem-estar de todos da turma.

Ela sorri com os olhos e enxerga além dos corpos físicos das pessoas, consegue ver a alma.

É comunicativa, generosa e meiga. Tem empatia com todos ao seu redor.

Ama fotografar, colocar acessórios rosa e dar abraços e beijos naqueles que mais confia. Como ela mesma declarou: “Prefiro ficar do seu lado prof., bem grudadinha”.

Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019



Miguel, 5 anos

Tão ‘espoleta’ quanto sonhador.

É uma criança que adora brincar, seja com o que for, desde o parque à massinha de modelar.

Tem grande facilidade para imaginar e fantasiar, incorporando as histórias e brincadeiras.

Vinha para o Colégio sempre cheiroso e ainda por cima contava ser ‘perfume’, pois não toma banho de manhã.

É divertido, autêntico, de personalidade muito forte e carinhoso.

Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019



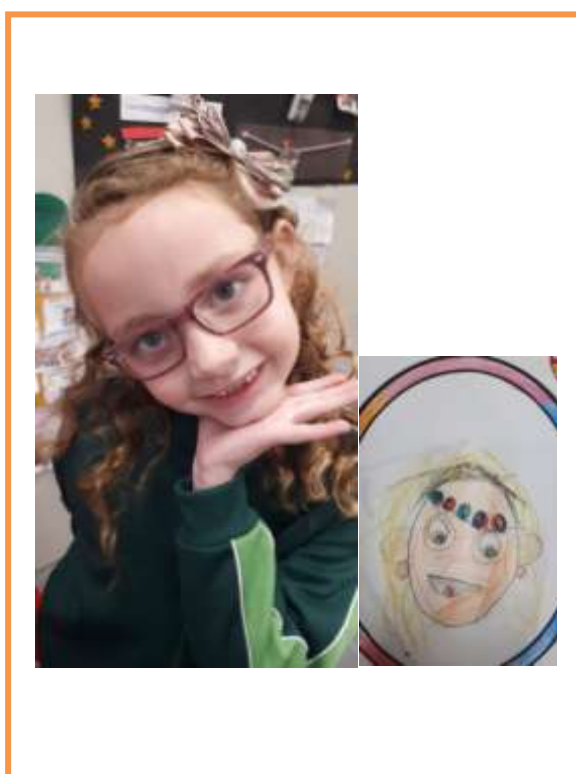
Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Gabriel, 5 anos

Curioso como nenhum outro da turma. Gosta de ‘pesquisar’, principalmente assuntos referentes à natureza, e de compartilhar seus entendimentos com os colegas.

Ama desenhar. O desenho e a pintura são um dos seus hobbies favoritos. “Minha mãe me disse que vou ser artista”, foi o que ele disse em um dos últimos dias.

Faz tudo com muito capricho e dedicação. É participativo em todos os momentos no Colégio.




Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Gabriela, 6 anos

É aquele tipo de menina ‘moleca’, pois adora subir em árvores, brincar de pega-pega. Ama correr e pular, por que não também se sujar?

Aprendeu a ler cedo, por isso vive com os livros por aí. Trazia alguns de casa para eu ler na roda de conversa. Um dia, a encontrei lendo a contracapa de um livro infantil deitada em um pneu enquanto todos estavam no escorregador.

Muito curiosa e esperta. Também demonstra liderança e personalidade forte.



Lorenzo, 6 anos

Poucos conseguem ‘conquistá-lo’, mas quando isso acontece é uma verdadeira festa. Sorrisos, falas de ‘eu te amo’ e beijos na mão o todo tempo.

Conversas sobre Blayblades e Videogames são seus papos favoritos. É muito esperto e possui uma boa memória, principalmente para números.

Tive muita dificuldade para entender quem ele realmente era por seus momentos de explosão. Quando as coisas não saíam como ele imaginava, suas emoções eram intensas. Porém, hoje vejo o quanto ele é uma criança extremamente amorosa.

Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Esta pesquisa/dissertação só aconteceu por meio dos sujeitos, neste caso, as crianças do Pré ‘B’ e eu. Uma turma cheia de euforia e que ao longo da minha jornada como docente foi para mim ‘a mais difícil’. Aquela que me fez pensar nas dificuldades de ser professora de Educação Infantil e que ao mesmo tempo me despertou múltiplas curiosidades, me tirando da ‘zona de conforto’ como docente e pesquisadora.

A cada dia, um novo desafio, pois cada uma dessas crianças, de narrativa em narrativa, me mostrou o quanto são fortes e cheias de personalidade. Com essas experiências, ensinei e aprendi e, agora, vamos todos nós nos construindo, já que neste momento, já não somos mais os mesmos.

2.4 Movimentos que se (entre)laçam nos caminhos da história: leitura, contação e mediação

Apontarei neste subtítulo a justificativa da minha escolha, a relevância deste estudo. Qual a importância da contação e leitura de histórias para a fruição de processos de criação e invenção? Por que trabalhar com a literatura infantil nas práticas educativas? Para isso, discorro sobre alguns autores que me auxiliaram na

fundamentação desta pesquisa/dissertação, os quais já mencionei rapidamente no capítulo 1. Neste momento, dialogo com eles para diferenciar as práticas de contação e leitura de histórias, que são subsidiados pelo ato da mediação de leitura.

Penso que vivemos em uma sociedade que se desfaz com rapidez das relações, que se importa muito com o consumo exacerbado, com as atividades comerciais, tecnológicas, com o que é globalizado. Cada vez mais se dá menos relevância para a empatia, a afetividade, para a formação do caráter, para o desenvolvimento do sujeito como ser humano; ser humano que se importa com os outros, com o meio onde vive; ser humano que busca uma educação de âmbito social e educacional, que esteja envolvida no processo de (trans)formação do mundo, com criticidade e pensamento autônomo. Segundo Cagneti (2013, p. 11): “[...] a leitura, em contrapartida, pede, naturalmente, o que esse mundo pós-moderno descarta: Entrega, concentração, fidelidade, crítica, cumplicidade, retorno, reflexão, criação, recreação”. Deste modo, esta pesquisa/dissertação ‘aconteceu’ junto às crianças narradoras para se fazer pensar sobre as práticas que despertem a sensibilidade no Colégio, para falar sobre a formação de leitores e sobretudo de sujeitos criadores, para ecoar sobre a importância da literatura (para o desenvolvimento e para além dele), para dialogar sobre os atos de contação, leitura de histórias que humanizam e fazem refletir.

Considero a literatura infantil (a literatura como um todo) e as práticas de contação e leituras de histórias como uma arte, pois nelas se encontram processos de experiência, sejam das experiências de vida e educativas — como nos conceitos de Agamben (2005), Benjamin (1994, 2009) e Larrosa (2003, 2016) —, sejam nas experiências estéticas, sensíveis, ou criadoras, como nos conceitos de Meira (2014), Pillotto (2007), Meira e Pillotto (2010), ou nas experiências de contação e leituras, como apontam Machado (2004; 2015), Coelho (2000), Cagneti (2013); entre outros.

Desta forma, Coelho (2000, p. 10) assegura: “Literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral (sua consciência do eu + o outro + mundo, em harmonia dinâmica)”.

Coelho (2000, p. 27) ainda nos diz que:

[...] literatura infantil é antes de tudo literatura; é arte fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...]. Dentro desta ideia a literatura para a criança deve ser tratada como uma manifestação artística, respeitando e contribuindo, assim, para o amadurecimento literário.

Nesta pesquisa/dissertação o intuito não foi de ensinar as crianças a ler e a escrever, focado na alfabetização, tão pouco a melhorar seus desenhos a partir das histórias ou entendimentos (interpretações) sobre os livros de literatura infantil. O desejo foi de mostrar a literatura como uma linguagem que possa contribuir com o conhecimento sensível das crianças, levando-as a serem autoras dos seus próprios saberes pelas experiências em narrar e se narrar. Literatura como uma experiência, como afetamento, como humanização. Coelho (2000, p. 18) compreende que a literatura infantil:

[...] estimula o ser em sua globalidade (emoções, intelecto, imaginário, etc.), e pode levá-lo da informação imediata (através da ‘história’, ‘situação’, ou ‘conflito’...) à formação interior, a curto, médio ou longo prazo (pela fruição de emoções e gradativa conscientização dos valores ou desvalores que se defrontam no convívio social).

O trabalho com a literatura e com as histórias na escola deve ser considerado como processo formativo de si e do outro. Não pode ser reduzido como ‘puro entretenimento’ para preencher as aulas nos momentos em que não há outra ‘atividade’, e muito menos somente como ‘recurso’ para ensinar ‘conteúdos programáticos’. De acordo com Machado (2004, p. 29): “[...] se os contos forem pontos de partida para a aprendizagem dos conteúdos escolares — se forem —, é importante que não sejam reduzidos a meras estratégias didáticas”.

Tendo em vista a literatura infantil como arte, parto agora para os conceitos de duas propostas diferentes com literatura que sugeri às crianças do Pré ‘B’. Duas práticas educativas que possuem características próprias, mas que não são melhores e nem piores umas das outras. São práticas que podem ser adotadas para mobilizar as crianças em seus processos inventivos e no incentivo à leitura, apresentando os livros a elas. A leitura e a contação de histórias são essas práticas. O elo, o imbricamento, entrelaçamento dessas práticas é constituído pelo ato mediador, realizado pelo agente de leitura/mediador de leitura que, por meio da contação ou da leitura de um livro, leva até a criança a obra de literatura infantil.

Leitura

Ato de ler, para si ou para alguém. Reconhecer os signos, o código da língua escrita. Em seu sentido básico, inteligência de signos gráficos que representam a linguagem oral. Ler envolve as ações de decifrar e entender, processos que devem ocorrer de forma conjunta, não sendo o mesmo que interpretar, ainda que esta faça parte

da leitura. Segundo Manguel (2001, p. 54): “[...] sabemos que o processo de ler, tal como pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e fazer o uso da linguagem, do estofo de palavras que compõem texto e pensamento”. Para além disso, leitura enquanto prática social,

[...] demanda engajamento em práticas de leitura de textos literários e de expressão cultural que instigam a indagação, a criatividade e o protagonismo; obriga reconhecer que nesta ordem social, ler é uma forma fundamental de participação na vida social, cultural e política do país; obriga reconhecer que a leitura congrega a possibilidade de experiência, isto é um processo de autoconhecimento e de afirmação subjetiva (BRITTO, 2016, p. 33).

Ler não é algo nem fácil, nem difícil, muito menos tem relação total com o gosto e com o entretenimento, não podemos pensar na leitura somente como divertida e instrumental. Na verdade, a leitura está presente em muitas situações, podendo ser desde algo necessário a algo prazeroso. Ler muitas vezes exige abertura, determinação e disciplina. Devemos antes de tudo enxergar a leitura como direito, indo em busca de proporcionar às crianças condições como material, lugar, tempo e conhecimento para a prática. Visto desta forma: “trataremos de ampliar as possibilidades de experiências estéticas das pessoas, reconhecendo que isto exige esforço e dedicação [...] difundir as artes e a ciência” (BRITTO, 2016, p. 36). A leitura (principalmente a literária) é fonte essencial da experiência estética.

A proposta nas escolas com os livros de literatura infantil, principalmente em turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, são geralmente *leituras*, realizadas pelas professoras às crianças, até que as mesmas aprendam a ler e adquiram autonomia neste processo. Isto é ótimo! O que se deve ter atenção é que este trabalho não é simples. Para o professor realizar leituras literárias com o intuito da promoção da leitura, ele deve em primeira instância ser leitor, estudar e selecionar textos apropriados, ricos de experiências estéticas, de diversidade cultural, com sentidos que provoquem a reflexão metalinguística e a ampliação da linguagem, além de instigar a imaginação e o desenvolvimento cognitivo.

Geralmente, os professores selecionam o livro e com o auxílio das imagens da própria história, vão lendo na íntegra as páginas e mostrando as ilustrações para as crianças. Por esse motivo, a importância dos profissionais docentes saberem: “[...] que ler em voz alta não é um ato privado, a escolha do material de leitura deve ser socialmente aceitável, tanto para o leitor como para o público” (MANGUEL, 2001, p. 145).

Essa prática esteve presente em diversos momentos meus como docente do Pré ‘B’ (antes mesmo da pesquisa), porque sempre considerei essencial que as crianças tivessem contato com os livros (a obra do autor e do ilustrador). Afinal, qual seria o intuito de promover a leitura e a experiência sensível com a literatura infantil sem mostrar a obra literária?

Existem produções literárias que não podem ser narradas sem o livro físico, pois são obras específicas que exigem o livro para que o texto e a imagem não sejam (des)caracterizados, por exemplo: “Pato! Coelho!”, de Amy Krouse Rosenthal e Tom Lichtenheld. Obra com ilustrações de sentido duplo. Do início ao fim do enredo é feita a pergunta aos leitores se o personagem principal da narrativa é um pato ou um coelho.

Esta obra não poderia ser lida de outra forma, a não ser com o livro, contendo as ilustrações que são tão importantes elas dizem o não dito e completam o texto escrito.

Importante também pensar em “ler *com* as crianças” em vez de “ler *para* as crianças”. A preposição muda e a mudança de percepção também. Ler *com* as crianças significa o adulto compartilhar *com* as crianças as emoções daquele texto, juntos tocando no livro físico, interagindo na leitura, estando ambos presentes realmente ali naquele momento. Como elucida Britto (2018, p. 23):

Ao ler com, a pessoa que enuncia o texto em voz alta se compromete com a outra que a escuta, propondo-se a partilhar a experiência, deixando-se afetar tanto pelo texto como pelas reações da parceria de leitura. Ambas aprendem e interferem uma na leitura da outra, produzem sentidos comuns, ainda que não idênticos, pelo intercâmbio de percepções e emoções. É uma atividade compartilhada.

O livro lido neste caso é uma experiência conjunta que traz possibilidades únicas de trocas de conhecimentos, sentimentos, situações, desventuras no âmbito da linguagem e do social. Quando é realizada uma leitura desta forma, tratando dela com seriedade, entendendo sua importância como uma experiência partilhada, ali está acontecendo também o processo de *mediação de leitura*.

“Estás a brincar comigo?
É um pato, sim! Nada
disso. É um coelho.”



Texto e ilustração: Amy
K. Rosenthal e Tom
Lichtenheld, 2010.

Contação de história

A *contação de história* também pode ser uma *mediação de leitura*. A partir do momento em que se busca na *contação de história* levar o livro até a criança, a mediação está acontecendo.

Contar histórias exige que haja um envolvimento do contador com a linguagem visual (gestos, imagens corporais) e a linguagem oral (vozes e entonações), incorporando os personagens e os acontecimentos do enredo, mesmo sem objetos ou figurinos (sendo que esses elementos podem fazer parte de uma contação de história, mas não são essenciais).

Uma história pode ser contada por meio de objetos que remetam às cenas ou objetos inusitados para estimular a imaginação. Podem ser usados vestimentas e figurinos, além de cenários nas narrativas. Todavia, uma história pode ser contada mesmo “sem nenhum apetrecho”, somente através de um bom contador e, claro, de um livro de literatura infantil.

O contador precisa estar envolvido, gostar da narrativa, internalizar para exteriorizar a história, sem perder de vista a ideia central do autor quando esta for uma obra da literatura infantil. Em casos de contos populares, é necessário apontar esse aspecto ao público. “Narrar é um desafiante exercício de palavras e afetos, conferindo-lhes forma e visibilidade” (BUSATTO, 2012, p. 10).

A *contação de história* é uma possibilidade de buscar afetar o outro. É através do momento em que o contador sente-se afetado pelo texto que ele conta a história e afeta seus ouvintes. De acordo com Morais (2015, p. 234):

[...] o contador de histórias é um importante intérprete em busca de apropriações de sentido dos textos autorais a serem transmitidos/disseminados para o(s) ouvinte(s), gerando novos significados interpretativos que só são possíveis em uma situação de oralidade. [...] Essa situação ativa os sentidos - visão, audição, tato, olfato, gustação -, bem como a inteligência e a emoção, mesclando-os em um jogo entre o emissor da voz e o receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico único.

O contador de histórias tem este papel tão importante na infância porque a criança pequena ‘lê com os ouvidos’. É na voz do adulto que a escritura do livro se materializa para ela. Segundo Britto (2018, p. 27):

[...] ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interação, na interlocução, no discurso escrito organizado, com suas modelações

prosódicas próprias, como também aprende as formas de ser da língua escrita, aprende a sintaxe da escrita, seu ritmo e respiração, aprende as palavras escritas e os conteúdos referenciados por este discurso.

O contador deve contar a história *com* as crianças, não somente para elas, lembrando-se sempre do principal intuito da *contação de história*, que é levar o livro até a criança e por vezes também estimulá-la nos processos de invenção e criação. Aquele que conta não deve pensar na *contação de história*, por exemplo, como um espetáculo de teatro, cheios de ‘artifícios cênicos’, esquecendo-se do livro de literatura. O livro/texto é o mais importante neste processo e não deve ser tomado como pretexto para se contar uma história.

Mediação de leitura

Quando há o livro de literatura e uma interação dos educadores ou contadores com o público — as crianças de suas turmas geralmente — provocando emoções, tornando aquele momento uma experiência (como nos escritos de Agamben – 2005; Larrosa – 2003, 2016; e Benjamin - 1994, 2009), acontece a *mediação de leitura*.

Não é sempre que uma contação de história ou uma leitura podem ser consideradas uma mediação, pois não é suficiente ter apenas um texto instigante e um leitor desejoso para isso acontecer. Para ser uma *mediação de leitura*, é importante que haja o encontro entre eles, um elo do livro, do mediador e do público, que aquele momento se torne verdadeiramente um evento.

As escolhas literárias que fazemos, os gostos que temos pelos livros são constituídos por meio dos encontros que temos durante nossas vidas e pelas mediações possibilitadas nesses encontros. Essa relação pode acontecer nos primeiros anos de vida e nesse sentido a educação na infância tem um papel de grande relevância. O gosto pela leitura não acontece apenas pelo acesso aos livros (um fator também importante, mas não único. É preciso ter conhecimento, lugar, tempo, acesso ao material, entre outros). É necessário alguém que lhes dê vida, para que ocorra a experiência estética, essa experiência sensível que venho tratando no decorrer da pesquisa/dissertação. Para completar minha fala sobre mediação, trago Rosing (2012, p. 18) para definir o termo:

A palavra mediação, referencialmente, corresponde ao ato de servir de intermediário entre pessoas [...]; [...] ato de facilitar a diminuição da distância entre as partes. Pode-se entender como o fato de o professor colocar-se entre o livro lido por ele mesmo e o possível leitor. Pode ser percebido na

apresentação sedutora de um material de leitura ao receptor/leitor. Essa oportunidade pode enriquecer a interioridade desse leitor, oportunizando-lhe estabelecer valores, interiorizá-los efetivamente, ampliar seu imaginário, desencadear nesse sujeito o processo de transformação em leitor crítico enquanto alguém que tem condições para exercer uma autonomia, preocupado em crescer inteiramente, em ampliar sua autoestima por se reconhecer como sujeito pleno cognitiva, afetiva, socialmente. Pode ainda desenvolver a competência necessária para selecionar matérias de leitura em meio a diversidade de materiais que poderão contribuir significativamente para aprimoramento individual.

Dessa forma, é a partir da mediação feita pelo professor (ou outro adulto como educadores sociais, pais, familiares, bibliotecários, agentes de leitura), que as crianças ou jovens irão adquirir o hábito e a vontade de ler. Nessa perspectiva, é possível perceber a relevância do educador e das ações mediadoras por ele realizadas. Ainda segundo Rosing (2001, p. 29): “a mediação de leitura se constitui numa situação comunicativa, variável, que observa referências psíquicas, políticas, culturais e históricas, comprometida com o processo de construção da criticidade dos leitores e da viabilização de sua cidadania”.

Livro de narrativa visual:
Jornada.



Autor: Aaron Becker,
2015, p. 05.

Livros propícios para a *mediação*, além dos livros de literatura com textos verbais, são livros infantis visuais, de imagens (este é só um exemplo — a *mediação* não precisa ser necessariamente de uma narrativa visual, mas essa é uma proposta interessante que também apareceu nas *mediações de leitura* com o Pré ‘B’ durante minha trajetória docente antes da pesquisa, e depois, durante ela). Sobre a significação dessas narrativas Cagneti (2013, p. 85) aponta que:

Outro aspecto de grande importância das narrativas visuais é o espaço que abre à interpretação dos leitores. Muitas imagens admitem múltiplas interpretações. Além disso, deixam o leitor sempre mais curioso, ao espelharem-se no texto, trazendo a sua leitura sempre mais para perto da sua própria história.

Na pesquisa/dissertação, as práticas de *contação e leituras* de histórias foram então *mediações de leituras*. Importante deixar claro que a *mediação de leitura*

apontada aqui é o entrelaçamento entre as práticas educativas de contações e leituras de histórias e a experiências vivenciadas. As *contações e leituras* contribuíram para que as crianças pudessem ter momentos que tangenciassem os processos de criação, de invenção e de fruição das suas próprias narrativas. Criar é formar algo novo. O ato de criar é compreender, relacionar, transformar e significar.

Percorrendo essas mesmas ideias, trago para o diálogo Meira e Pillotto (2010), que entendem o processo de criação e inventabilidade como algo intrinsecamente ligado à afetividade e à liberdade. Enfatizam uma educação pelo sensível, de modo que o corpo pode gozar da alegria ao aprender.

Junto a isso, na literatura está a fruição, que é a parte fundamental do processo de formação de leitores, pois somente o leitor que se nutre esteticamente de um texto (ou ouvinte, por exemplo, por meio do mediador na Educação Infantil) é capaz de silenciosamente tecer relações consigo, com o outro, com o mundo e com a obra lida.

Não busquei respostas das crianças sobre os livros lidos, contados, por consequência, mediados, e sim, de maneira despreziosa procurei entender como as histórias se manifestam no imaginário infantil e se elas são fruidoras para a criação e invenção das narrativas das crianças. Desse modo, ainda dialogo com Machado (2004, p. 28), que declara que:

[...] o importante não é querer saber qual o efeito que os contos [...] exercem sobre cada criança, ou mesmo 'querer produzir um tal efeito', e sim entender que para cada uma delas aquela história traz a oportunidade de organizar suas imagens internas em uma forma que faz sentido para ela naquele momento. É como se ela pudesse passear pelo reino das possibilidades de significar, reinventado para si mesma a sua história naquele momento. E esse passeio pode ensinar sobre a aventura humana no domínio do imaginário.

Por fim, penso que é possível criar novas e inusitadas narrativas a partir dos enredos lidos e contados para as crianças. Acredito na arte da palavra e na capacidade imaginativa dos pequenos, que possuem muitas histórias a serem (re)inventadas e (con)fiadas a mim, e agora, aos leitores desta pesquisa/dissertação.

2.5 Pesquisar *com* crianças: planejando e tracejando experiências de escuta e narração

Existe uma cultura da infância submersa, por isso creio que seja uma tarefa importante, para quem trabalha com crianças, torná-la visível.

Enquanto planejava as experiências sensíveis de contação e leitura de histórias *com* as crianças da turma pensava em quem são, como iria fazer para tocá-las e de que forma elas iriam se manifestar nos dias da pesquisa. Pois, o cotidiano da turma de alguma forma iria se modificar. Por mais que eu pensasse em cada detalhe, ao adentrar no campo como pesquisadora tudo foi diferente.

Primeiramente, para planejar os próximos passos tomei como ponto de partida pensar quem é a criança, considerada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069, de 13 de Junho de 1990, aquela pessoa até doze anos de idade incompletos. O ECA e outros documentos e leis do século XX em diante irão tratar dos termos criança e infância e, principalmente, do direito das crianças à Educação Básica, sendo essa uma política pública nacional.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, considerada pela Constituição Federal de 1988, no art. 208, como um dever do Estado. A Educação Infantil tem: “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei nº 9.394/96, art. 29, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Durante todos esses anos de implementação e execução da Educação Infantil, muito se tem discutido sobre sua função sociopolítica e pedagógica, sobre a definição do seu currículo. Falando desta cultura da infância submersa, a qual me referi na epígrafe, vemos poucas pesquisas *com* as crianças, considerando-as como atores sociais, produtoras de memórias, conhecimentos, desejos e inquietações.

Por isso, a pesquisa/dissertação aqui apresentada pensa as crianças como indivíduos que têm muito a ‘declarar’ e a ‘mostrar’, com narrativas e ações preciosas para o refletir da Educação Infantil e das práticas *com* a infância, pensando para além do currículo, para a emancipação dos indivíduos, para a humanização na educação e para a constituição de sujeitos mais sensíveis.

Meu tracejar (planejar) das experiências sensíveis tiveram momentos de leitura, contações de histórias no intuito de oportunizar as experiências estéticas, relacionadas à fruição da leitura de imagens, à criação de desenhos, brincadeiras e narrativas. De acordo com Cunha *et. al.* (2012), existe a necessidade de ampliar qualitativamente as oportunidades lúdicas que envolvem a criação, seja de objetos ou narrativas por meio de variadas experiências expressivas. São nesses momentos da vida, os das infâncias, que

acontecem as primeiras experiências que permitirão às crianças o diálogo com o mundo, com os outros e consigo mesmas.

Mais adiante (capítulo 3), tratarei como aconteceram essas experiências sensíveis e como foram feitas as análises das atividades desenvolvidas nos encontros com a turma, explicitando mais sobre as práticas educativas de contação e leitura de histórias *com* as crianças, e a criação e inventabilidade de suas narrativas. Serão transcritas as histórias inventadas do Pré 'B' a partir das histórias de literatura infantil compartilhadas com o grupo e com a utilização de um objeto não estruturado (brincadeira criada para as crianças inventarem suas narrativas).

No capítulo seguinte (capítulo 4), finalizarei a análise sobre as experiências sensíveis *com* as crianças tratando também da realização de um panô de histórias e refletirei sobre minha prática de docente e pesquisadora (auto)biográfica.

Encontro-me no momento com 'dor de ideia', como Alves (1999) um dia se referiu ao querer expressar metaforicamente sobre as dores psíquicas que os seres humanos sofrem. Dores que nos causam ansiedades, inquietações, depressões e que, pelo menos, uma vez na vida sentimos. Somos curados dessas dores por meio da conversa, do toque, da reza, da filosofia prazerosa e do coletivo.

Desse texto de Alves (1999), entendo que, para alcançar o que se almeja é preciso esforço, trabalho árduo, pensamentos constantes, que vão e vêm. Existem as 'dores de ideias', para depois conseguirmos o equilíbrio de nossos pensamentos e realizarmos o que tanto desejamos.

O estudo e a pesquisa requerem 'dor de ideia'. Todavia, somos curados com tudo aquilo que nos dá prazer, como pesquisar e estudar. Não porque a pesquisa nos dá respostas, mas porque ela nos proporciona mais perguntas, movimentando tudo a nossa volta, mobilizando os outros e também a nós mesmos, nossos sentimentos e pensamentos.

Na pesquisa/dissertação, fui em busca do que narram as crianças, para minimizar minha 'dor de ideia' ou para quem sabe, criar 'dores de ideias' novas.

3 CONTANDO E LENDO HISTÓRIAS:
AS NARRATIVAS SE (RE)INVENTAM



Estava aflita, já conhecia todas aquelas crianças, trabalhava diariamente com elas, mas aquele primeiro dia de pesquisa era especial. Será mesmo que elas iriam entender a importância do que estava sendo desenvolvido ali? Como explicar que elas eram membros de uma pesquisa/dissertação e que iríamos produzir juntos muitos dados científicos? Além de dados, saberes e experiências que compartilharíamos durante aqueles encontros de pesquisa. Procurei me deslocar da posição de somente ‘falar e observar as crianças’ e entender que este trabalho de estudo requereria de mim outros (re)posicionamentos: “[...] tendo em vista que há uma imensa distância entre o que supomos saber sobre as crianças e o que elas pensam, dizem e expressam sobre suas relações com o mundo em suas múltiplas linguagens” (CUNHA, 2015, p. 88).

No primeiro dia de pesquisa no campo, era como imaginar saber tudo das crianças e me ver imersa no nada. Muitas eram as minhas dúvidas, assim como Cunha (2013, p. 14 - 15), quando escreve: “[...] o que é significativo nas palavras, frases, expressões, olhares, gestos, silêncios, risos, murmúrios [...]? Como podemos compreendê-los, traduzi-los e depois narrá-los para que outros estudiosos possam compartilhar nossas investigações?” Igual à autora, como mencionei nos capítulos anteriores, pretendia evidenciar aqui a pesquisa *com* crianças, não uma pesquisa para crianças ou sobre crianças somente.

Na obra de Skliar (2014), ‘Desobedecer da linguagem’, me deparo com seu entendimento de qual seria o papel do professor (função que eu também exercia naquela turma). De acordo com o autor, o professor deveria ser aquele que oferece hospitalidade e que está aberto ao encontro sensível com as crianças. Penso que ser professora/pesquisadora também requer essas características, pois é preciso criar vínculos afetivos, conquistando a confiança das crianças. Assim, se tornou possível captar pistas em suas narrativas e construir com elas a pesquisa/dissertação. Ao mesmo tempo, não poderia me deixar levar exclusivamente pelo ‘êxtase’ que o campo de pesquisa me proporcionava. Era necessário “[...] disciplinar a paixão é passar para outro ‘estado’, talvez um estado de distanciamento sobre o objeto de nossas paixões, colocando-nos em uma situação de outras descobertas e tensionamentos sobre o conhecido e o desconhecido” (CUNHA, 2013, p. 4).

Quando Skliar (2014) enfatiza que explicamos em demasia, nos mostra que impossibilitamos o diálogo e a troca de experiências com as crianças, impondo por vezes nossa autoridade numa linha de verticalidade — professor e crianças. É preciso que compreendamos que autoridade é imposição e alteridade é a ação de guiar, orientar,

se colocar no lugar do outro. Quando uma criança chega à escola deve ser acolhida como um hóspede. O que ela já sabe? O que tem para socializar com os demais?

Dessa forma, como professora e pesquisadora, quando entro no campo da educação, desprendo-me daquilo que acredito saber para entender que é preciso: “[...] ensinar aquilo que não se tem a ensinar. Ensinar o que não se sabe, mas talvez se ama” (SKLIAR, 2014, p. 222). Impossível diante desse misto de sentimentos e pensamentos não estar com ‘frio na barriga’ naquele primeiro dia de pesquisa, porém era preciso começar.

Era uma manhã de agosto, quando reuni toda a turma em uma roda de conversa para falar da pesquisa/dissertação: *Hoje iniciamos a pesquisa da prof. Lu. A mãe e o pai de vocês assinaram esse aqui* (mostrando a todos as autorizações que os responsáveis assinaram para utilização das falas e das imagens). *Aqui tem a assinatura de todos os pais e mães autorizando a prof. a fazer esse estudo com vocês.* Ainda continuo: *Mas se vocês estão se perguntando: ‘Prof. mas como assim?’ Vamos iniciar lembrando que a prof. Lu estuda à tarde. Quem lembra que eu falo que estudo?* Imediatamente diante desta indagação as crianças respondem: *Sim!* E Rafael comenta: *Eu lembro. Eu já vi a prof. subindo as escadas.* Rafael fala isto visto que o Colégio é anexo à Universidade e muitas vezes enquanto ele está nas atividades do integral, capoeira, natação, entre outras, nos cruzamos no período oposto nos corredores e nas escadas do campus.

Continuo minha fala para as crianças, fazendo a afirmação: *Isso. Exatamente, eu estudo. No Mestrado que eu estudo aqui na Univille faço uma pesquisa para saber as narrativas das crianças, as coisas que elas mais falam, as coisas que elas mais gostam, o que acontece depois que elas escutam uma história. E vou fazer essa pesquisa junto com quem será?* Neste momento, as crianças percebem que a pesquisa será feita com elas e em coro respondem: *Com nós.*

Seguimos com a conversa de modo que declaro a todos que irão existir momentos da pesquisa em nosso cotidiano. Quando isso acontecer, iremos escutar uma história e desenvolver algo com ela, que chamaremos de experiência sensível.

No Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE, utilizamos o termo experiência sensível de acordo com nossos estudos sobre experiência e sensibilidade.

Baseamos nosso entendimento sobre experiência de acordo com Benjamin (1994, 2009), Agamben (2005) e Larrosa (2003; 2016), autores que já mencionei nos capítulos anteriores desta pesquisa/dissertação, mas que retomo neste momento. Entendemos a experiência como sendo muito mais do que uma informação, opinião ou

acontecimento, sendo algo que nos toque verdadeiramente sem interrupções do tempo ou do excesso de trabalho. A experiência, então:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a ação e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

Já nossos estudos sobre educação pelo sensível e sensibilidade estão ancorados em Meira (2014), Pillotto (2007), Meira e Pillotto (2010) e Duarte Junior (2000). De forma sistematizada, Duarte Junior (2000) afirma que empregamos toda nossa sensibilidade como fonte na construção das significações. A racionalidade do ser humano não está separada da sensibilidade e o sensível é o elemento central do conhecimento. Assim:

[...] uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. Contra uma especialização míope, que obriga a percepção parcial de setores da realidade, com a decorrente perda de qualidade na vida e na visão desses profissionais do muito pouco, defender uma educação abrangente, comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno e o conhecimento por ele produzido (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 177).

Dessa forma, no NUPAE, conceituamos os dois termos juntos, experiência sensível, como aquilo que vivemos de maneira intensa e que nos proporciona uma (trans)formação, mas que de alguma forma está relacionada com a estética, a arte, ou seja, também com a sensibilidade. Nem toda experiência é estética, mas toda experiência sentida e vivida de modo estético é necessariamente uma experiência sensível. É o que foi realizado com as crianças no campo, ora uma experiência por meio de uma leitura, de uma contação, seguida por vezes de uma dança, música, interpretação ou pintura.

Não é possível afirmar pelas crianças que elas tiveram a experiência, porque como Benjamin (1994, 2009) e Agamben (2005) mencionam em suas obras uma experiência não pode ser medida ou 'dada' a alguém. A experiência é algo muito peculiar, particular e singular. Porém, é possível dizer que há formas de proporcionar experiências estéticas significativas, com sentidos únicos. Segundo Meira (2014, p. 57):

É possível que a experiência estética desperte em cada um de nós protótipos mentais concretos e que variam em termos de ordem e desordem, que se liguem a nossa história pessoal, ao nosso nível de escolarização, à cultura que tivemos em casa, na rua, no trabalho. Ela permanece constante no que se liga ao corpo com suas necessidades e desejos, ao campo de estésias que o lugar em que vivemos oferece. Refiro-me a capacidade de fruir prazer e dar prazer à alguém. Este pode ser uma experiência epifânica ou simplesmente trivial, mas sempre um fato que carece de discernimento quanto ao caráter relacional do evento.

É possível ter pistas dos sentidos e sentimentos das crianças, sejam elas sensações boas ou ruins diante das práticas educativas, ao possibilitar essas experiências sensíveis. São essas pistas em suas narrativas orais, de registros escritos como desenhos e gestos corpóreos, que foram utilizadas para discussão nesta pesquisa/dissertação.

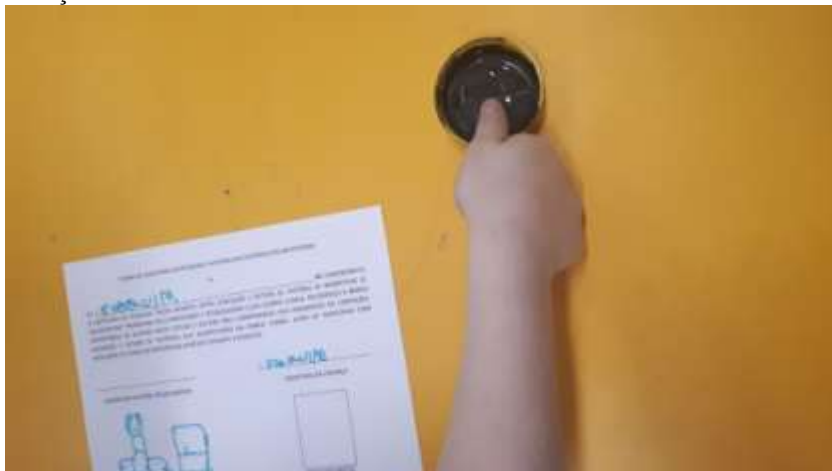
Apesar de não poder assegurar exatamente sobre a experiência de cada uma das crianças, é possível dizer sobre a experiência que tive como pesquisadora e, por vezes, sobre o ato de narrar o que acontecia no campo. Afinal, “[...] a escritura às vezes é, ou deveria ser, uma aventura pessoal...e a leitura, às vezes é, ou deveria ser, uma aventura pessoal” (LARROSA, 2003, p. 212).

No Colégio, dialogamos bastante até o momento em que eles assinaram as autorizações. Pergunto a eles: *O que é uma autorização, alguém sabe?* Rapidamente, com muita precisão, Gabriel expressa: *Eu sei, eu sei. É quando uma pessoa deixa a outra pessoa fazer alguma coisa.* Respondo: *Isso mesmo.* Os responsáveis de vocês já assinaram. Mas eu não vou fazer a pesquisa com vocês? *Vai!* Muitos ecoaram. Então preciso que vocês assinem a autorização: *Aqui está escrito assim...Quem será que pode ser o leitor?* Gabriela se ofereceu.

O que as crianças assinaram neste dia é um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Figura 8) assim como os seus responsáveis assinaram, mas este escrito em uma linguagem para elas, para que pudessem compreender onde estavam colocando seus nomes, carimbando seus polegares e desenhando algo de sua preferência.

A partir deste momento, elas se sentiram membros ativos da pesquisa, autoras, coautoras, interlocutoras e autônomas neste processo, pois, enquanto sujeitos ativos na pesquisa, elas também precisavam conhecer seus direitos, tendo claro que podiam desistir de participar do estudo em qualquer momento, assim como se recusar a fazer alguma atividade ou a responder certas perguntas sem que isso lhes trouxesse qualquer desconforto.

Figura 8 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sendo assinado pelas crianças



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Como Gabriela foi mencionada pela turma e se ofereceu para a leitura do termo, ela se levantou, posicionou-se ao meu lado e iniciou. Sua leitura era bem pausada em todas as sílabas, por se encontrar no período de alfabetização. As crianças a ouviram atentamente. Momento riquíssimo de participação de todos, que curiosos escutavam a colega que os estava representando.

Mostrei às crianças onde elas deviam assinar na folha. Reforcei a importância da autoria delas: *Preciso da assinatura daqueles que serão os autores comigo, que vão escrever um livro junto comigo*. Perguntaram alguns: *Sério?* Respondi que sim, que era sério e que tínhamos uma câmera na sala gravando tudo o que elas falavam.

Interessante destacar este momento singular, em que dialoguei com as crianças sobre a câmera que estava posicionada na sala em um tripé, filmando todos os nossos atos e falas. Para as crianças, naturalmente, aquela câmera se constituía como um elemento novo na sala e ao mesmo tempo uma brincadeira. Nos primeiros dias, elas queriam brincar com a câmera, fazendo caretas, principalmente nos momentos em que eu me distraía no ambiente. Muitas filmagens coletadas ‘pegam’ as crianças brincando de falar com a câmera, passeando em volta dela, brincando com algum amigo frente ao material, pois estavam conhecendo este elemento que para elas não é novo — pois faz parte de seus contextos, todos conheciam o aparelho tecnológico — mas, era novidade em um tripé na sala os filmando a manhã inteira.

A câmera, com as fotografias e filmagens, se constituíram como ferramentas de coleta e produção de dados. Essenciais na pesquisa/dissertação, principalmente ao tratar

da ética na pesquisa e na veracidade das experiências sensíveis. As filmagens e fotografias são importantes materiais metodológicos na pesquisa qualitativa.

Ainda conversando com as crianças sobre as autorizações, Lorena levanta a mão e diz: *Prof. Lu, por isso da tinta, porque nós vamos molhar nosso dedo e colocar naquele quadradinho* (apontando para a folha na minha mão com a autorização). Termino a fala apontando onde as crianças irão colocar o polegar direito, como na carteira de identidade, onde vão assinar e onde vão desenhar. Gabriel mostra fazendo gestos qual é o polegar direito.

Distribuo uma autorização para cada um, um termo de coautoria da pesquisa e autoria das narrativas para as crianças assinarem, desenharem e carimbarem seu polegar direito. Durante as assinaturas, Pamela declara: *Estou feliz, porque eu deixo a prof. fazer a pesquisa*. Sorrindo para a câmera e se sentindo importante neste processo.

Essencial destacar que esse termo não é utilizado normalmente na pesquisa *com* crianças, mas levando em consideração o valor delas para a construção e produção de dados nesta pesquisa/dissertação, o documento foi assinado reiterando o compromisso, autonomia e autoria das crianças do Pré 'B' (Figura 9), pois:

[...] precisamos sempre de olhares muito atentos para as metodologias e materiais que serão/são elaborados no próprio desenvolvimento da pesquisa, bem como em pensar outras possibilidades de *transver*, compor e examinar o que vislumbramos durante nossa convivência junto às crianças e por fim como narrar e visibilizar os acontecimentos (CUNHA, 2013, p. 14).

Figura 9 - Crianças com suas autorizações



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Depois deste primeiro contato com o que seria a pesquisa, assinando as autorizações, chegou a vez de começarmos a escutar, ler e contar histórias do nosso

imaginário e da literatura infantil. Tendo a perspectiva de que contando e lendo histórias *com* as crianças, ampliar-se-iam as possibilidades de (re)invenção das narrativas.

3.1 Natureza e literatura: a combinação perfeita para a inventabilidade

Ao organizar e selecionar os livros de literatura infantil que seriam utilizados na pesquisa de campo com as crianças, o primeiro critério era que já fossem conhecidos por mim, obras de qualidade tanto na linguagem artística (visual e verbal), quanto editorial (projetos gráficos). Pesquisei para selecionar cada livro, em prêmios como o da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ¹², artigos, resenhas e ensaios. Além disso, contei com a ajuda de Cagneti (2013, p. 33), que me auxiliou a entender o que significaria a qualidade dos livros de literatura infantil, sendo eles obras contemporâneas, com novas roupagens, que conseguissem prender os leitores ou ouvintes inovando, mas sem perder a essência das narrativas orais, que surgiram bem antes de qualquer livro escrito e que possuem na maioria das vezes um enredo bem elaborado transmitindo as marcas da sociedade da época em que ele foi escrito. Para a autora (2013, p. 33): “[...] um trabalho significativo e sistemático com a literatura literária, devem-se levar em consideração os critérios de seleção das histórias, bem como as estratégias de exploração lúdica do texto [...]”.

Outro fato levado em apreço foi escolher obras com que eu tivesse alguma relação de afetamento. Depois, pensei que deveriam ser próprias para contação e leitura de histórias, se encaixando nas categorias já descritas anteriormente no capítulo dois desta pesquisa/dissertação. E, além disso, que pudessem ser separadas em blocos temáticos para captar as pistas das narrativas das crianças de maneira mais condensada.

A ideia do primeiro planejamento foi que os livros seriam separados em três blocos temáticos: Natureza, sentimentos e recontos dos clássicos. Na medida em que os livros iam sendo explorados, as crianças entenderiam automaticamente os temas, sem precisar saber dos blocos em que as narrativas infantis estavam divididas.

¹² A FNLIJ tem como objetivo: “Valorizar a leitura e o livro de qualidade; - Divulgar a produção brasileira de livros de qualidade para crianças e jovens e, em particular, os livros de literatura e informativos; - Contribuir para a formação leitora dos educadores, sejam professores, bibliotecários ou pais, quanto ao conhecimento das teorias e experiências sobre temas afins, tais como leitura, literatura e formação de bibliotecas; - Promover a tolerância, a solidariedade e a paz por meio da leitura partilhada; - Valorizar a biblioteca da escola e a pública como o locus para o processo democrático à cultura escrita e mantenedora da prática da leitura”. Informações disponibilizadas em: <http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij.html>. Acesso em 06 de janeiro de 2020.

Entretanto, ao decorrer da aplicação, as crianças foram entrelaçando as histórias e concentrando suas narrativas sobre o tema natureza (aquele que evidentemente mais chamou a atenção delas). O que me fez entender que é possível “[...] trabalhar, a partir de um mesmo tema, pontos de vistas, épocas, valores e procedimentos literários diferentes” (CAGNETI, 2013, p. 43). Por isso, a discussão e reflexão das experiências sensíveis escritas aqui foram norteadas pela combinação de natureza, literatura e inventabilidade. Segundo Piorski (2016, p. 31):

Imaginação e natureza reúnem-se numa cosmogonia do brincar. A experiência do mundo natural é o espelho de calhas oceânicas do imaginar. A criança encontra-se com a natureza, a vida social, as matérias do adulto (incluindo seus gestos), os artefatos e a imaterialidade da cultura, para realizar a tarefa imaginária atemporal do desmanchar o mundo [...]. A criança com sua capacidade de fabular, é impulsionada a recriar o real no irreal. Quer irracionalizar a matéria, decompor as formas da cultura a partir do manancial de reminiscências, do lastro da memória e experiências humanas registrando em suas células, em seu campo sensorio, em seus sonhos.

Pois, foi por meio desta junção, principalmente de natureza e literatura, que os objetivos iniciais da pesquisa/dissertação se concretizaram, evidenciando o processo de fruição e inventabilidade das histórias pelas crianças.

3.2 Narrativa visual: 'Folha' e suas imagens que fazem ler

O livro ‘Folha’, de Stephen Michael King, de 2008, foi o escolhido para iniciar as criações infantis. Esta é uma obra de narrativa visual em que eu ia mostrando as páginas para a turma e elas construía a história de maneira oral.

A narrativa visual era chamada há alguns anos de livro de imagem ou livro sem texto. Mas, a denominação mais apropriada é narrativa visual justamente porque: “[...] como toda boa narrativa, embora contada por imagens, que sofrem o movimento do virar das páginas, ela é constituída de personagem, enredo, tempo, espaço e narrador. Ou seja, possui todos os elementos da narrativa literária” (CAGNETI, 2013, p. 84).

*“Folha crescerá em
você.”*



*Texto e ilustração:
Stephen Michael
King, 2008,
contracapa.*

Seu diferencial dos livros que são de palavras e imagens é justamente permitir ao leitor/visualizador que imagine e crie sua própria história, pois: “[...] ser leitor é, no mundo contemporâneo, não ser mero repetidor, mas criador do texto lido” (CAGNETI, 2013, p. 42).

Às vezes, o fato de as crianças terem que criar e narrar a história de imagens causava estranhamento, como aparece na fala de Lorena quando questiona: *É para inventar?* A sensação de espanto logo vai embora com o que nos revela Gabriel, após o contato com o livro ‘Folha’: *Eu gosto de livro só de imagens porque assim posso inventar.* Confirmando o que Cagneti (2013) afirma sobre o leitor contemporâneo não ser aquele que transfere o já dito pelo texto.

Dessa forma, com uma mediação bem realizada, podendo ser pelo professor, pesquisador, pais, entre outros, o livro de narrativa visual proporciona uma experiência sensível única àqueles que o estão apreciando.

Estávamos com as cadeiras em forma de roda para a visualização das páginas. A cada página virada eu levantava o livro para todos olharem e depois ia aproximando o livro de cada uma das crianças, deixando até mesmo elas tocarem nas páginas com as ilustrações. Quando mostrava a obra, colocava sempre o livro na frente, nunca ao meu lado. Porém, na medida em que as crianças iam narrando os acontecimentos ilustrados pelo autor, elas mostravam muita necessidade de mexer com o corpo e também se levantavam para falar e demonstrar em gestos o que passava em suas mentes. Meira (2014, p. 53) no diz: “[...] que toda experiência só acontece se houver realmente uma aprendizagem dos sentidos corpóreos, se toda a existência do experimentador for colocada em ato, sob forma de performance criativa”. Sendo essa uma das pistas captadas para dizer que as crianças estavam tendo ali uma experiência sensível, pois estavam conectadas de forma estética com a narrativa.

A autora ainda afirma em seu texto que necessariamente: “[...] todo o ato criador passa pelo crivo sensível da sensorialidade corpórea, que pulsa por exercitar seus poderes, suas potências de vida. O exercício é o mesmo da brincadeira, da vivência lúdica da infância” (MEIRA, 2014, p. 53). Como professora e pesquisadora, apesar de tentar estabelecer uma ordem de fala organizada para entender o que cada criança dizia, também permiti com que se sentissem livres e levantassem de seus acentos para expressar seus pensamentos, deixando espaço para a sensorialidade corpórea que Meira (2014) nos aponta.

O livro de literatura infantil 'Folha' provocou isso nas crianças: uma necessidade de falar, levantar, demonstrar em gestos cada um dos acontecimentos da narrativa, pelo fato de estarem sendo conduzidos pelas imagens e não encontrarem letras e palavras que guiassem o enredo. Sophia e Gabriela, durante a experiência com o livro, chegaram a comentar que achavam que não existia livro sem palavras. Isso se dá porque geralmente as pessoas fazem uma ponte direta entre leitura, ser leitor, aquele que lê, que decodifica os códigos da língua escrita ou ainda livro bom é aquele com palavras.

Entretanto, a partir do instante em que o livro foi aberto, as crianças ficaram extremamente envolvidas na história. O livro provocava grande participação em todos os sentidos de cada uma das crianças. Como uma leitura a se fazer *com* elas e não somente *para* elas. Quebrando qualquer estereótipo de que a contação de história/a leitura deve ser feita para crianças em um total silêncio e sem contato e manuseio com as páginas dos livros. Sim, existe também o momento da escuta, este deve ser um exercício, mas no caso desta obra, a participação e demonstração das crianças em suas linguagens eram extremamente necessárias para que se notasse o verdadeiro afetamento do público com o livro de literatura infantil.

O texto verbal criado pelas crianças de maneira coletiva e oral ao interpretarem as ilustrações de Stephen Michael King foi:

Folha

Era uma vez um menino fazendo macaquice, fazendo exercício.
De repente, apareceu sua mãe tomando café, que olhou bem para seu filho e falou:

- Vamos pentear e cortar seu cabelo.

Então o menino chamado José Folha não quis cortar o cabelo e saiu correndo, com medo da mãe.

José Folha pulou na moita para se esconder. Lá onde ele pulou tinha um monte de folhas e um passarinho fez coco na cabeça dele.

Bem ali nasceu e cresceu na cabeça do José Folha uma plantinha.

Junto com ele sempre estava seu cachorro, o Cookie, que o ajudava a regar e cuidar da plantinha na sua cabeça.

Nos dias de sol bem quente, a plantinha murchava e para se proteger do sol José Folha usava um guarda-chuva.

Cookie e José Folha estavam brincando com o guarda-chuva quando decidiram brincar de se molhar também com o regador. Quem acabou ensopado foi Cookie.

Ao anoitecer, eles tomaram banho e dormiram. O medo de José Folha era tanto que alguém cortasse a planta da sua cabeça que ele sonhou com uma planta carnívora e também com um jardineiro.

Ao acordar, sua mãe realmente o aguardava com uma tesoura. Seu cabelo foi todinho cortado, ele ficou careca.

José Folha então pegou a plantinha na mão, aquela que a mãe cortou do seu cabelo e foi plantá-la na terra.

À medida em que José Folha crescia, sua plantinha crescia também.

Ele virou adulto e formou uma família e a pequenina planta uma linda árvore. Junto com ele sempre estava Cookie.

Assim como quando José Folha era pequeno, debaixo da árvore um passarinho fez coco em Cookie, que agora também tinha uma folha na cabeça.

Depois de criarmos o texto oral, partimos para a experiência sensível de desenhar personagens 'Folhas', utilizando alguns elementos da natureza como gravetos, folhas secas, pedras, além de lápis, giz de cera e canetinhas (Figura 10).

Figura 10 - Personagens criados após a mediação do livro 'Folha'



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Após esses momentos, as crianças foram dialogando comigo de maneira individual sobre suas impressões da história e dos desenhos utilizando as folhas e gravetos. Algumas questões chamaram atenção em suas falas.

Miguel ficou anestesiado pelo fato da criação da vida, ele inicia dizendo: *Eu gostei muito da parte que ele teve filhos. Eu amei essa história* (Figura 11). E isso foi explicado ao decorrer de seu diálogo comigo quando ele disse que um passarinho colocou um 'ovo' ou uma semente na cabeça do menino, e uma planta cresceu ali. Assim como o menino que cresceu e depois plantou e teve filhos. Miguel fez a comparação do ciclo de vida da planta, com o ciclo de vida dos seres humanos.

Além disso, mostrou que tem apreço por histórias com o enredo clássico do 'felizes para sempre'. Apesar do livro 'Folha' não ser um conto clássico, para ele, foi importante o personagem principal ter se casado e constituído família. Miguel trouxe referências à história 'Folha' a partir de seu repertório de leitor (mesmo que pequeno, mas de uma criança que teve contatos com outros livros).

Figura 11 - Miguel mostrando no livro a parte da constituição familiar



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

O livro ‘Folha’ é uma obra com elementos contemporâneos. Sua narrativa é somente visual, hoje bastante comum. Entretanto, seu surgimento aconteceu nos anos 70, com o livro ‘Ida e Volta’, de Juarez Machado¹³. Outra característica do livro ‘Folha’ é sua possibilidade rizomática de leitura. Ou seja, na narrativa do livro: uma planta nasce na cabeça do menino e o enredo tem um prolongamento ao final, quando o cachorro aparece na última página com uma folha na cabeça. Isso demonstra que a narrativa pode iniciar de novo e de novo, quantas vezes e de que forma o leitor quiser. Digo leitor, porque aquele que olha as imagens está construindo modos outros de leitura.

Gabriel é uma das crianças que não ficou presa ao enredo da história que criamos, dividiu em sua conversa comigo a importância que seu desenho tinha para ele. O que fez com folhas e gravetos foi a criação de outro personagem chamado ‘Folhudo’, revelando muita autoria e autonomia em sua obra de arte. Em diversos momentos, Gabriel declarou que seria ‘artista’ quando crescesse.

Assim como ele, João Vitor criou seu próprio personagem, intitulado William, e Sophia também fez sua invenção, que ficou clara quando enfatizou em seu diálogo comigo: *Eu criei!*

¹³Informação retirada parcialmente do livro ‘Leituras em Contraponto: novos jeitos de ler’, de Sueli de Souza Cagneti, 2013, p. 84.

Lorenzo teve a sensação de autoria e pertencimento tão grande na história que de maneira peculiar dos outros colegas dizia que o nome do personagem do enredo é ‘Folhinha’ e não ‘José Folha’ como foi decidido no grupo. Além de não seguir o padrão dos outros, é o único que em seu desenho fez o ‘Folhinha’, o cachorro do ‘Folhinha’ e ele mesmo, como parte daquela narrativa. Ele diz: *Eu gostei muito da minha história, que eu fiz. Porque é muito legal essa história. Olha só: Eu fiz um desenho muito lindo! Muito igual! É o ‘Folhinha’, eu e o cachorro.* Finaliza contando algumas partes do livro e enfim declara: *Eu adorei, eu amei, eu amei essa história!*

Diante dessas falas das crianças com tanta propriedade do que criaram, fui ao encontro de Bachelard (1997, 1998) para poder entender sobre o processo de inventabilidade e de imaginação criadora, acontecidos ali naqueles primeiros dias no campo, com o primeiro livro mediado. Bachelard (1998) irá tratar em seus livros de relacionar a imaginação com os arquétipos dos quatro elementos da natureza (água, ar, terra e fogo).

Os arquétipos são, do nosso ponto de vista, reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo. Quanta vida concreta não seria dada ao filosofema da abertura para o mundo, se os filósofos lessem os poetas! Cada arquétipo é uma abertura para o mundo, um convite ao mundo. De cada abertura eleva-se um devaneio de alto voo. E o devaneio voltado para a infância devolve-nos às virtudes dos devaneios primeiros. A água da criança, o fogo da criança, as árvores da criança, as flores primaveris da criança... quantos princípios verdadeiros para uma análise do mundo (BACHELARD, 1998, p. 119).

Para o autor, os arquétipos são aquelas forças que mesmo quando adultos nos fazem lembrar e vivenciar de novo sensações só sentidas nesta fase de descoberta, entusiasmo, invenção e devaneio, que é a fase da infância. Como diz Bachelard (1998, p. 95):

[...] as imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente. São imagens da solidão. Falam da continuidade dos devaneios da grande infância e dos devaneios de poeta.

É somente na infância que conseguimos divagar na solidão, causando uma abertura para a criação. Conseguimos no devaneio um mundo que é só nosso, sonhar com diversas possibilidades únicas do nosso universo, enxergando tudo ao redor de modo mais belo. Quando adultos, é possível divagar, mas não de forma tão tênue e natural como quando éramos crianças. As imagens provocadas na infância são tão

significativas que permanecem sempre vivas no interior de nosso imaginário. Todavia, não são todas as imagens vivenciadas que provocam em uma criança sua imaginação criadora. Também para Piorski (2016, p. 60):

Não é qualquer imagem ou estímulo de experiência que gera na criança o estado criador. Não são as imagens externas do entretenimento e da mídia, ou narrativas superficiais de algumas literaturas infantis, ou ilustrações quaisquer dos livros, ou mesmo alguns tipos de arte, que têm a capacidade de liberar forças criadoras na criança. Imaginação é uma semântica, uma linguagem, e, como tal, requer um vocabulário de signos capazes de comunicar, de fazer sentido, de contatar com seus significados.

As crianças do Pré ‘B’ me deram, nesses momentos de conversa sobre a história, as pistas para poder afirmar que ali foram momentos de imaginação criadora, que elas tiveram verdadeiramente experiências sensíveis que ficarão guardadas em seu imaginário até se tornarem adultas.

Já outras crianças estavam mais preocupadas com o marketing, com a divulgação do livro para o Youtube. Isso mesmo! Por mais que o nome da plataforma (rede social) não fosse utilizado por mim, assim que a câmera foi ligada de maneira individual muitas delas associaram ao Youtube. De modo que, com certeza, esse é um aplicativo que faz parte de seus cotidianos, principalmente em suas casas. Isso aconteceu em diversos momentos da aplicação da pesquisa, não só com a história ‘Folha’, mas com as demais também. Algumas crianças mostravam-se muito empolgadas em falar para o público que chamavam de ‘galerinha’. Esse foi o caso também do Gabriel, do Rafael e da Gabriela, que finalizou seu vídeo após recontar toda a história: *E aí gente, gostaram dessa história? O sininho está embaixo e o like está em cima.*

Mas isso aconteceu principalmente com a Sophia. Ela inicia sua gravação como uma verdadeira *youtuber*: *Oi, Galerinha do Youtube! Hoje estou aqui para mostrar um negócio que eu fiz com a minha prof. A página que eu mais gostei do livro que ela leu foi essa aqui. O final da história foi bem legal até, porque na última página o cachorro tá com uma planta na cabeça.* Logo em seguida, ela continua: *Agora vou apresentar minha bonequinha [...] Eu criei! Eu fiz o rosto, a blusa, as pernas com canetinha. O sapatinho, aqui e aqui tudo com uma folha só [...] Fácil! [...]* Enquanto fazia essas declarações, mostrava e apontava para a câmera traço por traço feito por ela na folha A4 (Figura 12).

Figura 12 - Sophia criando seu personagem com folhas, gravetos e canetinhas



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Sophia utilizou muitas vezes as palavras criei e experiência. Sua família relatou que, após a pesquisa, a menina continuava dizendo em casa que iria fazer uma experiência sensível quando pintava ou desenhava algo. Ela termina sua fala para a câmera: *O like está aqui em cima, o sininho tá lá embaixo, ok? Tchau, tchau!* Surpreendendo mais uma vez e confirmando a ideia já existente de quem são esses leitores contemporâneos. Do quanto o livro e a mediação de leitura precisam ser adaptados e (re)inventados para poder atingir e se aproximar das crianças e jovens atuais.

Penso na tecnologia como essa nova linguagem tão presente na rotina das crianças e jovens e a vejo, assim como os livros, como uma: “[...] realidade virtual e uma virtualidade do real” (BACHELARD, 1998, p. 25). Os livros e a tecnologia são capazes de nos transportar para um cenário imagético e também representar nossas realidades. Quando lemos ou quando uma criança escuta uma história, ela imagina tudo o que está acontecendo em cada parte da narrativa. A literatura “[...] é a linguagem da representação, linguagem imagística que, como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato (e também o indizível), através de comparações, imagens, símbolos e alegorias” (COELHO, 2000, p. 43). Com a literatura infantil, é possível imaginar o inimaginável e também representar a sociedade e o mundo que vivemos de maneira concreta, com a linguagem escrita ou visual.

O mesmo acontece atualmente com os vídeos, apesar de assistir a alguém real falando sobre um determinado assunto, são abertas no público portas de sua imaginação criadora quando ela também (re)cria um vídeo colocando-se como aquele comunicador da plataforma, como um *youtuber*. Coelho (2000, p. 15), em uma de suas obras clássicas sobre literatura infantil, faz o questionamento: “Haverá lugar para a literatura infantil (ou para a literatura em geral) nesse mundo da informática que nos invadiu com força total?” Ao decorrer de seu texto, Coelho (2000) nos diz que sim. E, assim como ele, penso que a literatura tem suas particularidades, diferentemente de qualquer outra coisa, mas que a tecnologia não pode ser ignorada em nossa Era. Não seria possível fazer este trabalho de campo se eu não utilizasse a câmera para o registro das crianças, com fotografias e filmagens, bem como não foi possível ignorar suas falas de *youtubers* diante do meu diálogo com elas. Faz parte dos seus cotidianos. Desde o primeiro momento em que liguei a câmera com o tripé na sala, por mais que elas soubessem a função do equipamento, de uma forma ou de outra, elas modificaram nos primeiros minutos seus comportamentos, porque queriam ser filmadas e diziam que queriam fazer vídeos para o Youtube.

A literatura infantil apesar do momento tecnológico e da comunicação instantânea: “[...] está mais viva do que nunca” (COELHO, 2000, p. 15). Isso porque, como diz Bachelard (1998), produz em nós imagens novas, imagens criadoras e como diz Coelho (2000) estimula o ser em sua globalidade (emoções, intelecto, imaginário). E como já mencionei em parágrafos anteriores, vem se (re)inventando. A narrativa visual é um exemplo disso, os livros objetos (intitulados também de livros vivos, livros brinquedos) — como aqueles em *pop up* — que de alguma forma também podemos chamar de livros híbridos, pois utilizam mais de uma linguagem, verbal, visual, etc.; ou os livros virtuais que podem ser acessados em plataformas digitais, entre outros.

Continuando as percepções de cada uma das crianças sobre o livro ‘Folha’, destaco que Lorena e Joaquim, diferente dos demais, mostraram-se tímidos nos diálogos, falaram pouco sobre o livro ou sobre o desenho que realizaram. Joaquim disse somente que gostou da história e ficou feliz com ela. Lorena falou um olá e não declarou mais nada, só mostrou seu desenho com a folha verde.

Cauã sentiu uma alegria inexplicável com a história, foi muito afetado de forma positiva por ela. *Eu amei o capítulo! Essa foi a mais engraçada* (Risos, risos, risos) *o menino tentou colocar água na cabeça dele só que molhou o cachorro inteirinho e se balançou* (risos, risos, risos). *Essa foi minha parte favorita!* Era o que ele dizia

enquanto conversava comigo e ria dos momentos que tinha achado mais curioso e divertido. *O cachorro também ganhou uma folhinha* (risos, risos, risos). *Essa foi a parte mais engraçada!* Cauã falava como se fosse a primeira vez em contato com o livro, pois mostrava-se eufórico e feliz.

Pamela destacou o que a história lhe ensinou mesmo sem ninguém tê-la perguntado sobre isso. Para ela, foi significativo o personagem ter plantado uma muda. Descreveu fazendo gestos e com palavras a cena da história da seguinte forma: *Ele pegou a plantinha na mão com um monte de barro assim e pegou e plantou num lugar, daí a plantinha começou a crescer, crescer, crescer e virou uma árvore*. Depois a pequena Pamela, envolvida com seu sentimento generoso declarou: *A história nos fala que temos que cuidar bem das plantinhas*.

Analisando a fala de Pamela e Cauã, entende-se que: “[...] nesta situação, o ato de ler (ou de ouvir), pela qual se completa o fenômeno literário, se transforma em uma aprendizagem” (COELHO, 2000, p. 31). Ou seja, como já venho discutindo desde o primeiro capítulo desta pesquisa/dissertação e contemplo em meus objetivos, a literatura em si, como uma linguagem artística, sensível e humanizadora, não pode ser vista somente como um entretenimento, nem mesmo somente como um recurso pedagógico. É mais do que isso, ela se (trans)forma em aprendizagem (das mais diferentes formas) desde o momento em que acontece a experiência literária e sensível (às vezes por meio do trabalho de um mediador).

A experiência pode acontecer desde o momento em que a criança é afetada com o livro que tem em mãos (como aconteceu com Cauã, que não parava de rir e se mostrava entregue à leitura), não precisando ser enfatizado para os ouvintes ou visualizadores da história uma moral do texto, sendo que, a partir do momento em que a criança se sensibiliza (como aconteceu com Pamela), ela mesma irá fazer as reflexões pertinentes sobre a narrativa, sobre o que entendeu, aprendeu, sentiu, entre outras questões.

Importante destacar também que o objetivo das práticas educativas com as crianças nesta pesquisa/dissertação não foi de visualizar ‘acertos’ e ‘erros’ como de costume acontece nas instituições de ensino, como destaca Machado (2015, p. 18): “O que ocorre é que as escolas, em geral, deviam e amarram a atenção das crianças no cabresto do binômio certo/errado”. A ideia foi justamente oposta, de dialogar e enfatizar o que as crianças tinham para me dizer sobre suas experiências sensíveis diante dos livros lidos, mediados e contados, tendo o entendimento que: “[...] portanto, as crianças

sabem muito mais do que supomos” (MACHADO, 2015, p. 18). Foi isso que Pamela me mostrou, atenta às questões ambientais, quando disse que devemos cuidar da natureza.

3.3 O encanto da metamorfose: mediando a leitura de um livro objeto

Como pincelei no parágrafo anterior, do subtítulo 3.2, desde quando o projeto desta pesquisa/dissertação foi escrito, a intenção nunca foi de enfatizar ‘acertos’ e ‘erros’ nas experiências sensíveis com as crianças. Todavia, no início, a turma se mostrou preocupada em ‘dar as respostas corretas’ sobre as histórias, por isso, foi necessário ter uma atenção voltada a desmistificar e desconstruir essa forma de pensar impregnada nas crianças, com as práticas educativas literárias e sensíveis que dessem liberdade a elas.



A seguir, irei apresentar as pistas que apareceram diante da leitura mediada do livro ‘Uma Lagarta Muito Comilona’, de Eric Carle, versão *pop up* de 2014. Pistas que me levam a discutir sobre essa forma ‘didatizada’ de trabalhar os livros de literatura infantil com as crianças e como isso se refletiu nas impressões que elas mesmas apresentaram quando foram realizar alguma experiência sensível, reforçando que gostariam de fazer ‘o certo’, ou que queriam ‘fazer alguma atividade após a história’.

Dessa forma, reforço que foram realizadas experiências sensíveis com as crianças, mas poderiam ser feitas mediações de leitura com o fechamento do livro de literatura em seguida, sem nenhuma ‘atividade’, pois o essencial é a fruição, a reflexão e a sensibilidade no momento da história.

Além disso, abrirei diálogo neste subtítulo para falar sobre a forma do livro escolhido, um livro *pop up*, intitulado hoje por muitos autores como livro objeto, livro brinquedo ou livro vivo.

Debus (2018) nos diz que várias tipologias são dadas ao livro objeto no Brasil, quando se faz referência àqueles portadores de uma estética diversa em sua construção (Figura 13). A autora ainda afirma que existe uma impossibilidade de nomeá-los, devido a sua hibridização. Mas, o fato é que: “[...] estamos falando de livros que na sua construção estética são eivados de ludicidade e exigem do leitor um dar-se ao objeto, mover partes desdobráveis, ocultas, como se segredos houvessem a cada virar de páginas e fossem revelados pelas mãos, ler pelos sentidos!” (DEBUS, 2018, p. 393). São obras que possuem um outro tipo de “[...] gramatura do papel, o tipo e tamanho das letras e a sua disposição no espaço da página, além de outros dispositivos gráficos” (DEBUS, 2018, p. 392). Por isso, o livro de Eric Carle foi disposto nesta categoria, de livro objeto e, ao escolhê-lo, pensei que seria a narrativa ideal para a realização de uma mediação de história que pudesse ser explorada manualmente pelas crianças, pois acredito, assim como Debus e Gonçalves (2018, p.126), que: “[...] ao tocar e sentir o livro, a criança vai ensaiando seu papel de leitor, experimentando a partir de uma leitura sensível que mexe com os prazeres do corpo”.

Figura 13 - Página que demonstra ser uma edição *pop up* do livro ‘Uma lagarta muito comilona’, por apresentar dobras e autorrelevo



Fonte: Site Amazon, 2019

No dia dessa prática, iniciei mediando a história na biblioteca (Figura 14). Busquei um lugar diferente da sala de aula, como foi com o livro ‘Folha’, para mobilizar as crianças. Começamos com uma dinâmica para concentração na hora da história¹⁴: Feche os olhos, imagine um pote. Pegue o pote e coloque no colo. Abra os

¹⁴ Brincadeiras, dinâmicas e cantigas que iniciam a história, nesta pesquisa/dissertação, têm a intenção do lúdico e de ser um exercício contínuo de escuta com as crianças. Em nenhum momento, brincadeiras assim têm conotação repressora. Deste modo, as crianças falam junto na hora das dinâmicas e músicas, participando a todo tempo.

olhos, imagine um pincel. Coloque o pincel no pote e cante: Mexe que mexe, mexe, mexe que mexe, mexe. Façam comigo, mexe para lá e para cá (as crianças dançam juntas neste momento). Agora coloque o que grudou no pincel, olha o que grudou, um pouco de cola, era um pote de cola que grudou o quê? Eles completam apontando para o bumbum que não pode sair do lugar. Pronto, com isso a história vai começar (pesquisadora/prof. Lu). Em seguida, partimos para descobrir o livro.

Figura 14 - Mediação da história na Biblioteca



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

A princípio, o que inquietava mais as crianças eram as abas e dobras presentes na obra de Eric Carle. Elas acabavam interrompendo minha leitura para falar: *Prof. o que tem embaixo deste envelope?* (Gabriel) ou *abre a próxima página!* (Rafael). Sendo demonstrada muita ansiedade e curiosidade por parte de todas elas. Na última página, então, em que a lagarta passa pela metamorfose e se transforma em borboleta, Gabriela antes de eu passar para a próxima página já exclamava: *A lagarta vai virar uma borboleta!* Quando isso aconteceu, as crianças vibraram: *Que bonitaaa!* (Gabriela); *Virou mesmo uma borboleta* (Gabriel); *Que lindaaaaaaa!* (Cauã).

Quando começamos a dialogar sobre a história, após as crianças descolarem a boca, como elas mesmas falam (por conta da dinâmica, brincadeira que fiz antes de iniciar), Cauã é o primeiro a se manifestar, chamando a atenção para a ilustração do livro: *Uma vez uma amiga minha me disse que essas lagartas que têm pelinho queimam. Uma vez ela sentou em uma dessas e queimou o bumbum dela. No começo ela tem pelinho* (apontando para a primeira ilustração, desenho da capa), *mas depois não tem mais* (mostrando outras páginas no interior do livro *pop up*). Gabriel responde a Cauã: *Na verdade, isso que você está falando é uma embira.* E ficamos um bom tempo

na discussão sobre o que seria uma embira (também chamada de taturana) e o que seria uma lagarta. Falamos também sobre não matar a embira e sim devolver ela para o meio ambiente quando está em nossa casa. Gabriela explicita: *Os animais e os insetos são importantes para a natureza.*

Como foi possível notar, Cauã ficou atento à ilustração da primeira página, como ela se mostrava diferente das anteriores. Isso acontece principalmente porque hoje em dia a ilustração não é mais uma mera multiplicação do texto escrito em forma de desenho. Cagneti (2013, p. 81) nos diz que a ilustração: “[...] não é mais uma repetidora do texto (como o foi em seus primórdios), mas é uma linguagem que diz o não dito, sugerindo muitas vezes o que sequer foi insinuado pelo elemento verbal”. Outro fato que comprova essa questão é que muitas vezes temos o mesmo artista fazendo tanto a linguagem verbal quanto visual do texto, por exemplo os autores e ilustradores: Eric Carle (da história da lagarta comilona), Stephen Michael King (do livro Folha) e Shel Silverstein (da obra *Árvore Generosa*, que irei falar no subtítulo seguinte desta pesquisa/dissertação). O livro de literatura infantil atualmente compõe uma verdadeira obra de arte, sendo constituído por várias linguagens e também projetos gráficos grandiosos.

A conversa segue esse caminho, até Miguel perguntar: *Eu quero saber por que a borboleta ficou com asas grandes?* Rafael e Lorena levantam a mão para dizer e ir se complementando: *Porque lagartas viram borboletas e depois crescem e as asas ficam grandes.* Diante disso, pergunto a eles o que uma lagarta precisa para se tornar borboleta. Todos vão esclarecendo que ela precisa comer folhas e ficar um tempo no casulo, até se transformar em borboleta. Conversamos bastante sobre o processo de metamorfose, a sobrevivência das borboletas no meio ambiente e a coloração que elas possuem, que são as mais variadas e diferentes umas das outras.

Esse era um livro em que as crianças sentiam a necessidade de manusear. Assim que terminei a história, elas queriam ‘pegar’ no livro, contar ela de novo, ficar admirando a obra de arte (as ilustrações), brincar, virar as páginas, desdobrar, abrir as abas, observar com mais atenção cada detalhe. A maioria das instituições educativas e também muitas vezes nas casas não é possível manusear o livro por diversos motivos. Debus e Gonçalves (2018, p. 129) nos colocam que:

[...] ignora-se a dimensão exploratória necessária, por receio, pelo status que o objeto livro carrega, pelo alto investimento, pela escassez do acesso, ou às vezes, até mesmo por desinformação: O que fazer de fato com o livro? O livro deve estar nas mãos das crianças, sobretudo, as pequenininhas?

Fiz essa preposição com o livro da lagarta comilona, de escolher um livro *pop up*, por realmente crer que por mais que possam acontecer acidentes com o livro — como já aconteceu com uma obra pessoal levada à turma e que eles rasgaram — as publicações devem estar nas mãos das crianças. Só assim elas se tornarão leitoras, só a partir do momento em que estejam em contato exploratório com o material, afinal, em uma sociedade letrada os pequenos já estão automaticamente desde seus nascimentos. Debus e Gonçalves (2018, p. 130) enfatizam:

A experiência estética, lúdica e independente que o livro-brinquedo propicia às crianças mostra-se importante, uma vez que sua relação com o livro é motivada pela leitura sensível, que vai além da decodificação do código escrito, envolvendo uma exploração corporal, que comove e convida as crianças à exploração de ler brincando. Livros de pano, de borracha, livros que cantam, encantam, saltam, pulam e convidam: são esses os livros-brinquedo, que se propõem ir além do formato usual, é livro que interage e quer ser brinquedo.

Miguel e Rafael ficaram olhando a última página da história, com a borboleta de asas abertas. Miguel diz: *Ó o tamanho da asa. É que ela ficou tão gorda que a asa ficou desse tamanho* (Miguel). Assim como Lorenzo, que se pudesse ficaria horas a fio com essa página aberta nas mãos se maravilhando (Figura 15). Gabriel chegou a comentar com o Joaquim que havia uma aba (pequeno envelope) do livro que eu não tinha aberto enquanto mediava a história e que eles descobriram sozinhos: *Prof. você não viu esse daqui* (apontando para o envelope) *enquanto estava contando* (Gabriel). Chamaram toda a turma para mostrar esse detalhe observado por eles. Sophia e Gabriela chegaram até a brigar para poder mexer ao mesmo tempo no livro *pop up* enquanto eu as gravava conversando e explorando o material. Já Cauã adorou as flechas que foram colocadas no decorrer das páginas para mexer e movimentar a lagarta comilona.

Figura 15 - Miguel e Rafael olhando o livro *pop up*. Lorenzo observando a última página da obra



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

A experiência sensível, realizada após a leitura da história, foi a partir da música ‘A borboleta e a lagarta’, do grupo Palavra Cantada. As crianças escutaram a música para conhecê-la e, logo em seguida, de forma espontânea, criaram movimentos e coreografias. Houve alguns contratempos enquanto brincavam de criar coreografias, justamente porque elas mesmas se cobravam com relação a atender a minha expectativa e daqueles que fossem assistir ao vídeo depois, como seus familiares. Miguel durante a canção foi dizendo: *Não é para se bater um no outro*. Pois percebia que os amigos queriam brincar e acabavam se empurrando. Gabriela se expressou em busca da perfeição dos passos: *Tem que ir no mesmo tempo gente! Gente, vocês tão indo muito rápido e tão estragando o vídeo*. Por fim, Rafael falava quase sussurrando na gravação: *Não falem nada, está gravando. Quando der a gente pula*. Tentando liderar os colegas na coreografia.

Logo após este momento, sugeri à turma de pintarmos lagartas em nossas mãos (pintura corporal) e borboletas em folhas secas para dançarmos ao som de ‘A borboleta e a lagarta’. Pretendia continuar trabalhando por meio da perspectiva natureza e literatura, por isso, o uso das folhas secas, que as crianças também associaram ao alimento da lagarta. *As histórias são parecidas porque a lagarta come folhas e o menino tem uma folha na cabeça* (Cauã). Ao mesmo tempo, busquei explorar com as crianças sensações novas, por essa razão a pintura corporal.

A pintura, utilizando tinta e pincel na folha seca, que se transformou em borboleta, foi algo prazeroso para as crianças. Cada qual fez sua borboleta usando a cor

que queria, alguns uma única coloração, outros pintaram asas muito coloridas (Figura 16).

Figura 16 - Pintura da borboleta nas folhas secas



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Apesar de terem gostado da experiência da pintura corporal, que aconteceu logo depois da pintura das folhas, foi curioso perceber que as crianças se limitavam a todo o momento. Foi nessa hora da experiência sensível que encontrei as pistas mais claras com relação à forma ‘pedagogizada’ e ‘didatizada’ que são trabalhados os livros de literatura e as atividades com as crianças da Educação Infantil. Com o momento da pintura, me deparei com a ideia delas de ‘certo e errado’, das coisas que poderiam ser feitas ou que não poderiam; porque iriam sujar a roupa, porque a mãe não iria gostar, porque tem a hora correta de começar a pintar ou não, esperando os amigos, sempre em uma sequência e organização.

Assim que começamos, Lorenzo ao se posicionar na roda que continha tinta e pincéis, declara: *É tinta guache? Sai?* Seguido de João Vitor que me questiona sobre o local que iríamos pintar: *É no braço?* Respondi a eles todos que sim, mostrei como fazia a minha lagarta em meu braço direito, em como gosto de pintar e escutar a música, com calma e liberdade.

Enquanto fazia minha lagarta, escutava também outros murmúrios vindos da turma, como: *Eu não sei desenhar uma lagarta.* Segundo Machado (2015, p. 17) quando uma criança diz isso: “[...] muitas vezes pode estar pedindo uma corda, uma via de acesso e ligação entre, de um lado, a enorme experiências/imagens que habitam no mundo que é só seu, e, de outro, a criação de modos possíveis e inteligíveis de configurá-los”. Assim como Bachelard (1997, 1998), que trata da presença das imagens

construídas em nosso imaginário por meio de nossas experiências. Machado (2015) também fala em seu texto que a literatura e as artes em geral, contribuem para as crianças poderem explanar as diversas significações que se configuram em suas mentes. A autora ainda fala que, muitas vezes, as instituições de ensino acabam ‘podando’ essas expressões das crianças: “[...] já que a vida de acesso que se oferece a ela, não é encantamento, mas a realização de conteúdos programáticos, na maioria das vezes enfadonhos e obscuros” (MACHADO, 2015, p. 18). Geralmente focalizando em falar e escrever corretamente, a magia da literatura é perdida no percurso escolar. Por isso, a minha intenção como docente e pesquisadora foi trabalhar com a literatura infantil “[...] apontando para além do certo e do errado” (MACHADO, 2015, p. 19).

Mas, ainda de forma contrária do que esperava, as crianças ficavam com pensamentos borbulhantes de negativa. Enquanto derramavam tinta sobre o corpo e continuavam conversando umas com as outras eu as observava: *Ai é gelado prof.* Miguel declara ao ter o primeiro contato da tinta sobre sua pele. *Por que eu to fazendo isso?* Gabriel diz aos colegas. *Meu Deus do Céu! Por que eu tenho que pintar?* *Me desculpe prof. mas acho que não quero fazer isso*, Gabriela fala em meio à pintura da lagarta que já está criando vida em seu braço.

Depois de alguns minutos, quase todos já estão no processo de criação e inevitabilidade de sua lagarta, Miguel diz: *Prof. parece que tô virando Huck. Só falta a unha.* Surpresa com a declaração, Lorena fala: *Tem que pintar a unha também? O Miguel também vai pintar a unha!* (risos, risos, risos). Todos pareciam se divertir com a prática educativa, então, Lorenzo, o único que ainda não tinha começado sua pintura, se aproxima, pega o pincel e também se deixa levar por sua vontade de criar, brincar e experimentar. É importante destacar que todas as crianças pegaram o pincel e realizaram a proposta à medida que quiseram. Não havia um tempo estabelecido e nem mesmo foram ‘obrigadas’ a pintar em seus braços. Como era algo atípico para elas, algumas como Lorenzo, demoraram mais para decidir se iriam ou não fazer a pintura corporal. Mas ele se viu rendido a sua vontade de expressar a lagarta que passou do livro a habitar seu imaginário, isso porque:

[...] de maneiras diversas, essa arte da palavra transfigura mundos, operando o trabalho silencioso de transpor para o ouvinte e leitor imagens ressonantes que conferem substrato e ampliam substancialmente sua aventura imaginativa. Podem assim guiar a ousadia expressiva das crianças que querem escrever (ou desenhar ou arriscar qualquer outra ação comunicativa) e acham que não sabem como. O incrível é que elas sabem muito bem como (MACHADO, 2015, p. 17).

Ao final, Miguel diz: *Prof. já cheguei ao limite!* Com medo de sujar a blusa. Lorena já despreendida das regras que tanto uns estabeleciam com os outros, por conta das outras atividades que tiveram ao decorrer de suas vidas escolares, fala: *Não faz mal agora se eu sujei a blusa, porque minha mãe disse que não faz mal.* João Vitor por último diz: *Terminei prof. Aqui é o olho e a boca da lagarta.* Indicando para a câmera e para mim cada uma das partes em seu braço.

Durante a experiência sensível, Joaquim e Sophia quase não conversavam porque estavam bem concentrados. Sophia só fez movimentos com o braço ao final, mostrando como a lagarta se mexia em seu imaginário (Figura 17).

Figura 17 - Pintura corporal finalizada. Sophia e Pamela mostrando suas lagartas



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

E, de um modo geral, a experiência se mostrou algo bom para a turma, pois isso se repercutiu por vários dias, em que eles pintavam os braços de canetinhas ou faziam gestos corporais da borboleta batendo as asas.

Foi possível, por meio dessas práticas educativas sensíveis com a obra ‘Uma lagarta muito comilona’, perceber o quanto é importante:

[...] que as crianças tenham suas relações com os livros permeadas pela intimidade, por possibilidades prazerosas - ou não - mas que sejam autônomas, sem que sejam restringidas, impedidas de estar com os livros, que eles componham suas brincadeiras e suas vidas (DEBUS; GONÇALVES, 2018, p. 131).

O contato da criança com o livro é o que verdadeiramente faz diferença na formação leitora. Independentemente das crianças estarem ou não alfabetizadas, elas precisam manusear, sentir, cheirar e se 'familiarizar' com o livro de literatura infantil.

3.4 Uma experiência de fruição com 'A árvore generosa'

Sabemos todos o que é uma árvore? Esta linda história fala de amizade e generosidade de uma árvore. Fala do modo como podemos ser ingratos para essas maravilhosas criaturas. Na minha terra, que se chama Moçambique, existem culturas que não há fronteira entre uma árvore e uma pessoa. Isto é: Um homem (ou uma mulher) pode ser árvore enquanto dorme. No sentido inverso, há árvores que são humanas e que sonham dentro dos nossos sonhos. Há árvores que são sagradas, à sombra das quais se enterram os mortos. O verbo que se usa não é 'enterrar'. É 'semear'. Há árvores que são igrejas, e debaixo da sua copa conversamos com os antepassados [...]. Esses pensamentos podem ser considerados engraçados, curiosos, exóticos. Mas há uma sabedoria neles que nos sugere que o limite entre as criaturas vivas pode ser atravessado. No meu caso, aprendi muito com essa crença. Eu já sabia fazer amizade com as árvores. Mas o que tive que aprender foi a ser árvore. Acho que agora sou capaz. E quando estou no estado de árvore, sinto a Terra, o Tempo e a Vida de outra maneira. E por isso reforço a pergunta com que comecei estas breves linhas: Sabemos todos quem é uma árvore?¹⁵

Diferente das outras duas histórias que já foram abordadas neste capítulo, em que os livros já eram sugestivos (em suas estruturas gráficas) ao ponto de serem feitas leituras, mediações com o livro físico para poder explorar os recursos presentes na obra literária, como as imagens da narrativa visual e as abas, encaixes e dobraduras do livro objeto em *pop up*, com o livro ilustrado a 'A árvore generosa', de Shel Silverstein¹⁶, foi realizada uma mediação de leitura por meio da prática da contação de história.

¹⁵ COUTO, Mia. 2017. **Contracapa do livro 'A árvore generosa'**, de Shel Silverstein, com tradução de Fernando Sabino.

¹⁶ A primeira publicação do livro ocorreu em 1964 e depois disso a obra se tornou um clássico. Nesta pesquisa/dissertação utilizei a edição de 2017, com tradução de Fernando Sabino.

Entende-se que a obra ‘A árvore generosa’ "é um livro ilustrado porque, de acordo com Linden (2011), o livro ilustrado infantil é uma forma de expressão que traz interação de textos e imagens no âmbito de um suporte, pela diversidade de produções e por uma correlação fluida de página para página. Além disso, é hoje um dos principais formatos contemporâneos, já que possui atrativos às crianças, principalmente por meio da junção de textos e imagens. Cagneti (2013, p. 79) afirma que raramente as publicações de livros de literatura infantil:

[...] limitam-se a um texto que não seja híbrido, ou seja, constituído por mais de uma linguagem, explorando ao máximo aquela escolhida, seja ela a das cores, a da palavra, a da imagem, ou do cinema, do bordado, do cordel.

“O menino amava a árvore profundamente. E a árvore era feliz!”



*Texto e ilustração:
Shel Silverstein,
2017, sem página.*

Penso que o livro ilustrado também é aberto a inúmeras possibilidades, pois com as linguagens verbais e não verbais tão borbulhantes nas páginas, o narrador (que antes teve seu primeiro contato como leitor daquela obra) consegue imaginar e transformar aquele livro em uma contação de histórias.

A narração de ‘A árvore generosa’ foi pensada para ser uma contação desde o ambiente, que deveria ser um cenário que combinasse com o enredo (como apontam Busatto (2012) e Machado (2015), quando falam de um espaço que deve acolher a situação narrativa), até o figurino da contadora (pesquisadora/prof. Lu) e dos elementos que iriam compor toda a trajetória dos personagens — como tratam Debus e Balsan (2016) quando falam dos recursos do contador de histórias. Pois, quando ouvimos uma contação:

[...] temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do ‘era’. Tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal como parte dessa universalidade (MACHADO, 2015, p. 42).

A contação de história é esta experiência singular, como já havia apontado em alguns capítulos anteriores, porque é ímpar a cada ser humano, seja ele o contador ou

o(s) ouvinte(s). A narração de um conto enfatiza “[...] os valores humanos, a experiência de modos de funcionamento da percepção e da afetividade, a experiência da integridade, a experiência crítica [...]” (MACHADO, 2015, p. 59).

Ainda segundo a autora, a contação é algo especial principalmente pelo ato do próprio contador, que se encontra em um outro ‘estado’, em uma outra forma de contar a história. Machado (2015) chama esse ‘estado’ de ‘presença’. Essa ‘presença’ é feita de intenção (por que contar esta história? A intenção é o que move e dá sentido à experiência), ritmo (sendo a cadência, a consonância da respiração do contador com a respiração da história), e técnica (constituída da escuta, do exercício da reflexão e da percepção flexível, além da preparação do contador e do estilo que se manifesta de forma livre, como uma intuição daquele que conta). Um bom narrador guiado pela interligação desses três fatores exercita habilidades pessoais combinadas com um repertório de informações externas, que ao longo de sua vida lhe dão qualidade de ‘presença’, afinal: “[...] estar presente é poder presentear” (MACHADO, 2015, p. 119). A partir do momento em que o contador está disposto e munido com os três itens de intenção, ritmo e técnica, se afeta ao contar a história e ao mesmo tempo afeta e atinge a todos aqueles que a estão escutando.

Tendo preparado a história da ‘A árvore generosa’ para a realização de uma contação, começamos neste dia nos deslocando, as crianças e eu (Figura 18), da nossa sala de aula até o ‘lugar surpresa’, como eles denominaram ansiosos minutos antes de chegarmos ao pé da árvore externa do Colégio Univille. No caminho Lorena declara: *Prof. podemos pesquisar em um lugar diferente, lindo, que nunca fomos?*

Ao chegar ao espaço, iniciei com uma dinâmica/brincadeira: uma história (três palmas), vai começar (três palmas), um, dois, três (três palmas) e já (três palmas). Esta é uma boa forma de demonstrar às crianças a necessidade de concentração para a contação de história e ao mesmo tempo uma forma de descontrair e inserir as crianças no mundo mágico da narração.

Figura 18 - Indo ao encontro da árvore



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

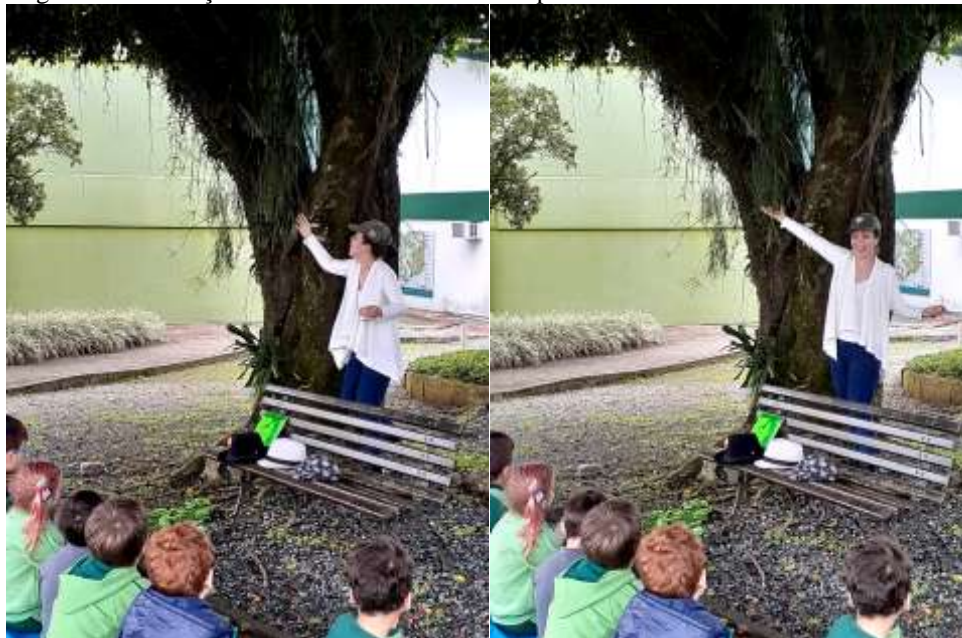
Sempre quando conto uma história tenho em mente a importância dos seguintes itens (elencados por mim de acordo com minhas vivências de contadora e também com os estudos realizados):

- Linguagem oral (vozes e entonações);
- Linguagem visual (gestos e imagens corporais);
- Estudo da história (internalizar e se encantar, visualizando na mente);
- Incorporação do personagem, mesmo sem objetos e figurinos;
- Manter a ideia central do autor ou fazer referência que é uma adaptação;
- Cuidar com livros paradidáticos e com cobranças após a história como, por exemplo, cobrar uma moral, pois o que vale é o prazer e provocar reflexão;
- Quando der branco, silêncio e repetição de palavras, mudança de expressão;
- Respiração e envolvimento dos ouvintes com o olhar;
- Concentração para as crianças (dinâmicas e brincadeiras para começar e terminar a história);
- Ser uma boa leitora, uma boa ouvinte e não esquecer: A simplicidade é o melhor recurso!

Depois da dinâmica, prossegui com a contação ao pé da árvore, devidamente caracterizada, posicionei-me embaixo dela com o livro em mãos, uma maçã, três

chapéus, um boné, um galho seco e folhagens de brinquedo. As crianças sentaram em frente à árvore em cima de um tecido azul (Figura 19).

Figura 19 - Contação de história acontecendo ao pé da árvore



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Como destaquei, com as palavras de Mia Couto na epígrafe deste subtítulo, a história mostra às crianças como é *ser* árvore, que somos mais do que ‘parte’ do meio ambiente e, sim, somos também o meio ambiente. A história é contada na terceira pessoa e é de uma rica sensibilidade, falando sobre o amor de uma árvore por um menino. A árvore dá tudo ao menino, seus frutos, folhas, galhos e tronco, sem pedir nada em troca. O menino, por sua vez, cresce e se esquece da árvore, só utilizando seus recursos naturais para benefício próprio. Em um determinado momento da contação, essa questão também surge às crianças, Gabriel fala: *Nós não somos da natureza, porque não somos animais*, Gabriela discorda: *Somos sim, somos parte da natureza*. Essa indagação será esclarecida após a mediação de leitura (contação de história) com as crianças.

Quando terminei a contação de história, sentei em um banco que fica embaixo da árvore do Colégio, em frente às crianças, dando início a uma conversa livre sobre o livro e manuseando as páginas da obra com elas (Figura 20).

Figura 20 - Nosso diálogo sobre ‘A árvore generosa’



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Com as primeiras palavras das crianças sobre esta obra, encontrei o que tanto havia procurado na pesquisa/dissertação, já elencado em meus objetivos: a fruição! Pois, antes deste trabalho eu não sabia como uma leitura poderia provocar a fruição e o prazer, como ela poderia ser a ‘ponte’ para a inventabilidade e a criação. Após este momento da pesquisa/dissertação, entendi o que Barthes (1999, p. 22) entende por texto de fruição:

[...] aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (*grifo meu*).

Afirmo isso porque, dialogando com as crianças, elas mostraram certo desconforto com a história, não foi como as narrativas abordadas anteriormente na pesquisa de campo, em que elas se mostraram satisfeitas com o enredo e o desfecho. Nem mesmo foi como as histórias dos contos de fadas que já fazem parte de suas trajetórias, em que elas esperam o final do ‘felizes para sempre’.

Pamela conta para o grupo suas impressões: *Eu acho isto triste, porque ele fez mal para a natureza, fez mal para a árvore.* Gabriel complementa a fala da amiga: *É ruim fazer mal para a árvore porque as árvores também têm vida!* Enquanto seguimos conversando e vendo as ilustrações do livro, percebi a reação de Miguel que fechava os olhos com força, utilizando as mãos, retratando nervosismo com os acontecimentos da história, sentindo-se impactado e procurando negar o fato de que o personagem cortou o

tronco da árvore. Todos diziam estar tristes e abalados com o fato de não ter sobrado nada da árvore além de um toco de madeira.

Lorena conduz o diálogo para o título da história: *Temos que ser generosos com a árvore, porque a árvore também é nossa amiga e ela também vive. Se ela não vivesse não teria árvore nenhuma para a gente brincar, correr atrás.* Enquanto Lorena falava, escutei em um tom bem alto: *E também para a gente respirar. Se cortarmos todas as árvores, ficaremos sem oxigênio e morreremos* (Cauã). As crianças começaram a falar porque não devemos cortar as árvores e qual a sua importância: *Se cortarmos a árvore não existirá folhas, nem lápis* (Pamela); *elas são boas para a natureza, para os animais, para a gente* (Gabriela); *meu pai só corta os galhos, não o tronco na raiz, para nascer de novo* (Rafael); *a árvore é bem boa para gente porque ela faz papel também* (Lorena).

Para finalizar, ainda com a esperança de a impressão das crianças ter mudado sobre a história, pergunto: E vocês, ainda estão tristes? Alguns respondem que não, mas a maioria diz que sim. Continuo: O que ele devia ter feito para a gente não ficar triste? Sophia me diz: *Ele deveria devolver as coisas para a árvore, ser generoso com ela.* Rafael, de repente, tem uma brilhante ideia: *Então nós devemos tentar devolver para as nossas árvores alguma coisa.*

A fruição é justamente esse prazer que a leitura proporciona, em determinados textos, atrelado com a inquietação, com a resistência, com a dúvida e o desconforto provocado também por aquilo que se está lendo ou ouvindo. De acordo com Barthes (1999), o prazer é o contentamento e a fruição o desvanecimento. O prazer é, portanto, ora extensivo à fruição, ora a ela oposto.

O texto de prazer é aquele que segue os padrões já conhecidos, que vem da cultura e por isso deixa o leitor em um lugar bem confortável. Já o texto de fruição é aquele que deixa espaços, as chamadas ‘fendas’, onde o leitor ou ouvinte pode articular seu conhecimento e sua cultura, dialogando de alguma forma com a narrativa, nem que seja pela imaginação (como aconteceu na maioria das vezes com as crianças).

Além disso, o prazer é dizível, já a fruição indizível e interdita. Assim como foi com a turma do Pré ‘B’ nesta experiência. As crianças gostaram da história da árvore generosa, querendo escutá-la outras vezes durante os dias que se sucederam (o prazer do texto). Mas ao mesmo tempo foi uma leitura que as tocou, trazendo certo sentimento de tristeza. Mesmo não conseguindo expor oralmente esse sentimento, era nítido em suas expressões faciais que não haviam apreciado muito a história devido a seu enredo não trazer um final feliz.

Temos a falsa ideia de que o texto de prazer é algo simples. Barthes (1999) fala que o prazer é revolucionário. Mobilizar as crianças para que sintam prazer na leitura tampouco é algo fácil. Como afirma Barthes (1999, p. 35), o texto “[...] produz em mim o melhor prazer se consegue fazer-se ouvir indiretamente; se, lendo-o, sou arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa. Não sou necessariamente cativado pelo texto de prazer”. Também podemos dialogar sobre essa questão por meio de Cagneti e Lira (2018), que colocam que é necessário os professores trabalharem a competência leitora de seus estudantes, sendo preciso ensiná-los a ler, mas não a gostar de ler, pois isso é uma consequência, já que ser um leitor implicará em ter noção do que faço com o texto que leio e fazer ligações e (inter)relações do que faço com a vida e com as obras já lidas.

Barthes (1999), então, propõe um tipo de texto literário que é envolvido por sensações carnis, de prazer e fruição. Um texto que abala todo o corpo, um gozo que sacode o físico, sem predeterminações. E foi isso que se pretendeu e se percebeu com a prática educativa da contação de história do livro ‘A árvore generosa’. Uma experiência literária que envolveu as crianças de forma coletiva em um arrebatado e afetar do texto, entendendo a fruição como um processo no qual estão pressupostos diferentes graus de intensidade na experimentação do prazer. Neste ato de fruir “[...] as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: A escritura faz do saber uma festa” (BARTHES, 2007, p. 20).

Com um turbilhão de ideias, após a narração embaixo da árvore da Univille, voltamos para a sala, mexidos com o que disse Rafael de tentar devolver para a árvore alguma coisa. Minha proposta foi nos conectar mais com os elementos da natureza e, a partir deles, criarmos mandalas para pendurar em uma das árvores secas do nosso Colégio, que fica no pátio da Educação Infantil. Nas palavras de Pamela: *É como se fosse o aniversário da árvore e fossemos dar um presente para ela*. Essa conexão aconteceu indo até a trilha do Colégio. Lá, buscamos galhos, folhas secas, pedrinhas, frutos e qualquer elemento natural que pudesse compor nossas obras de arte — as mandalas — e que não fossem arrancadas do meio ambiente (Figura 21).

Figura 21 - Buscando elementos da natureza



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Com todos os elementos colhidos, começamos a criar. Primeiro usando o retroprojeter, depois as mandalas. A literatura dá espaço e oportunidade para isso, de (re)criar o conto:

[...] através da linguagem visual (pintura, desenho, construções tridimensionais [...]); corporal (explorar concepções coreográficas [...]); sonora (pesquisar as onomatopeias sugeridas pelo conto, musicalizá-lo a partir dos sons produzidos por nosso corpo e outras fontes sonoras [...]); cênica (improvisações livres sobre os temas apresentados pelo conto [...], enfim, fazer um espetáculo teatral). São tantas as possibilidades (BUSATTO, 2012, p. 39).

No dia seguinte, ao explorar da trilha, levei para o Colégio um retroprojeter. Lembro-me bem da expressão das crianças de surpresa com aquele objeto em sala. Elas nunca tinham visto aquilo. Joaquim e João ficaram ‘cochichando’ sobre o que aquela máquina parecia. Sophia ao entrar na sala disparou: *É para imprimir? Uma impressora?* A curiosidade era nítida e só finalizou no momento em que liguei o equipamento e projetei os elementos da natureza que havíamos colhido para observarem.

A partir do momento em que manuseavam e observavam os elementos com outras cores, projetados como sombras no quadro branco, na posição e forma em que elas mesmas faziam uma composição, era possível notar a mudança no olhar das crianças. Mesmo que de uma forma indireta, ali estava sendo trabalhado o olhar estético de cada uma (Figura 22).

De maneira ansiosa, as crianças tentavam adivinhar o que era aquilo que o colega estava compondo no retroprojeter. Minha proposta inicial era que elas pudessem

visualizar os elementos naturais de várias formas e através dessa aproximação pudessem criar suas mandalas.

Porém, a atividade foi tão significativa que durou mais tempo do que o estimado e as crianças mesmo sem eu solicitar foram criando ‘pontes’ entre as histórias que já havíamos visto na pesquisa/dissertação. Lara, por exemplo, criou uma borboleta, da história ‘Uma lagarta muito comilona’, sua imagem projetada foi composta por sementes para fazer o corpo e folhas secas para fazer as asas.

Figura 22 - Elementos da natureza no retroprojektor



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Com as folhas secas, sementes, conchas, galhos, flores, frutos e pedras que (re)colhemos da natureza, as crianças criaram as figuras no retroprojektor de árvores, florestas, borboletas, lagartas, o menino folha, entre outros elementos e personagens que se (entre)laçavam nas histórias contadas e lidas para elas.

Logo após essa divertida exploração em forma de brincadeira e aprendizagem dos elementos naturais, começamos nosso processo inventivo de mandalas, nosso presente para a árvore do Colégio, como diziam os pequenos. Com a base de pratos de papelão e com cola branca para a fixação dos elementos, fomos imaginando, inventando, criando (Figura 23).

Figura 23 - Produção de mandalas



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

A escolha por mandalas é baseada em Bachelard (1998) quando ele trata dos quatro elementos da natureza e suas potências no brincar. Os círculos, como já disse Bachelard (1998), representam a felicidade que é redonda, se formam e se desmancham no desenrolar de coreografias circulares, sejam elas desenhadas no chão, nas folhas de papel ou com o corpo em cirandas. São formas específicas de simbolização dinâmica que organizam o real, pois são expressões de nosso relacionamento com o mundo e com o outro.

Com as mandalas finalizadas, fomos todos juntos pendurá-las na árvore que fica no pátio da Educação Infantil (Figura 24). João Vitor logo declara: *Ficou tão lindo prof., tenho certeza que a árvore gostou.* Já Rafael fica preocupado com a chuva, que iria acabar estragando nosso presente. Então, tive uma conversa com todas as crianças explicando que o importante foi nossa representação, foi o ato de generosidade que tivemos, motivados e inspirados pela história de Shel Silverstein, mas que sim, quando chovesse teríamos que entender que nossas obras de arte não ficariam intactas e um dia eu as tiraria dali.

Figura 24 - Pré 'B' junto da árvore com as mandalas realizadas



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Alguns dias depois, o trabalho com a literatura e a natureza deu frutos ainda maiores, principalmente partindo da história da ‘Árvore Generosa’, pois Pamela levou para sala uma história que ela tinha inventado em casa, em suas horas vagas e de brincadeira com seus familiares, utilizando um papel e lápis de cor, além de canetas e canetinhas para enfeitar. Como não sabia completamente o código da língua escrita, utilizou a linguagem das imagens, fazendo uma narrativa visual.

Na roda de conversa, que acontece em todos os dias ao iniciar a manhã, Pamela pediu para compartilhar sua narrativa com os amigos, sendo a contadora de histórias. Permitted com que ela o fizesse. As crianças ficaram atentas e prestigiaram esse momento da amiga.

A história criada por Pamela contava o ciclo de vida de uma planta, que precisou ser regada, cuidada e amada para crescer saudável. É interessante perceber que ela colocou em seu texto visual o começo, o meio e o fim da história, cumprindo com o que uma narrativa necessita.

A empolgação foi tanta diante dos colegas que, ao irmos à biblioteca, também naquele dia, Pamela levou seu livro e compartilhou com a bibliotecária, pedindo para que ela guardasse no acervo da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato para poder utilizar com outras turmas, que não conheciam sua história. Então, o livro de Pamela ficou por lá, sendo explorado por outras crianças e ela se sentiu muito orgulhosa de todo seu processo criativo e autônomo.

Como essa, surgiram outras criações visuais realizadas pelas crianças em suas casas e compartilhadas com a turma no dia seguinte, todos inspirados pelas histórias de literatura infantil e também pelo ato inventivo de Pamela.

3. 5 Entre os poemas dos peixes e a (re)invenção do lobo

Após algumas canções e brincadeiras, iniciamos a mediação de leitura ‘Isto é um poema que cura os peixes’, de Jean-Pierre Siméon e ilustração de Olivier Tallec, 2016.

*“Um poema, Arthur, é
quando a gente ama e sente
na boca o sabor do céu”
(SIMÉON, 2016, p. 17).*



*Ilustração: Olivier Tallec,
2016.*

O texto de Jean-Pierre procura refletir sobre poesia e sobre o amor a um animal de estimação, por meio de um peixe chamado Léo que está morrendo de tristeza. Assim, com o intuito de restabelecer a saúde de Léo, aparece seu dono, o personagem do pequeno Artur. Artur trava uma batalha para definitivamente curar seu peixe e, para isso, procura para além de sua casa, e seu retorno é surpreendente.

Neste pensar, as duas palavras-chaves do texto ‘peixe’ (que as crianças imediatamente ligaram à natureza) e ‘cura’ (que elas entenderam por serem as palavras, os livros de literatura, mais do que os poemas somente), vão abrindo caminhos na memória interna para encontrar o antídoto para o peixe Léo.

Junto com as palavras, o texto vem acompanhado de imagens que nos convidam a percorrer mais uma história. O que permitiu, então, uma dupla leitura poética: do texto e da imagem, como já apresentei e discuti utilizando outras obras de literatura infantil em subtítulos anteriores desta pesquisa/dissertação.

A proposta de experiência sensível para esta história foi a de criar um aquário com peixes coloridos confeccionados pelas crianças, com a narrativa do que é um poema para cada um. Os peixes foram criados com papéis coloridos, brilhos, forminhas de brigadeiro para fazer as escamas, canetinhas e outros materiais. O aquário continha areia, conchas, pequenas plantas de plástico e pedrinhas, também colocadas no vidro pelos pequenos (Figura 25).

Figura 25 - Confeccionando os peixes e o aquário



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

O aquário com os peixes foi deixado na entrada do Colégio junto com alguns poemas selecionados com a turma, com a seguinte frase: Realizamos a construção de um aquário com nossos peixes expressando o que é para nós um poema. Agora convidamos vocês a retirarem daqui seus poemas...liberte-os! Os poemas podem ser retirados do envelope. Boa leitura! (Figura 26).

Desta forma, as famílias que passavam pelo corredor de entrada interagiam com as crianças que apresentavam o aquário e ainda podiam se deleitar com a leitura de um poema.

Para responder à indagação sobre o que é um poema e anexar nos peixes do aquário, cada criança, de acordo com suas concepções, me falou: *Quando a pessoa rima alguma coisa* (Lorena). *É quando o outro ama o outro* (Gabriela). *Quando a gente pega um papel e escreve um monte de coisas, só que as palavras rimam* (Gabriel). *É uma historinha bem pequena que acaba rimando umas palavras* (Pamela). *Poesia é quando alguém fala alguma coisa, na escola e a gente repete palavras. Na escola a gente pega o livro e fala essas palavras, mas isso só em um dia especial* (Cauã). *Poema é como rezar* (Sophia). *É quando alguém gosta do seu brinquedo preferido* (Lorenzo). *Quando a gente gosta de alguém e fazemos uma apresentação se declarando* (Lara). *Uma atividade bonita* (Joaquim). *É um coração de pedra* (Rafael). *Uma saudade* (João Vitor). *Um poema é quando a gente lê e daí tem várias partes* (Miguel). Depois

compartilhei com as crianças que todas ali ao falarem essas frases também criaram poemas. Poemas profundos!

Figura 26 - Exposição do aquário de poemas



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019.

Por fim, a última história compartilhada com o Pré 'B' foi o livro 'Este é o lobo', de Alexandre Rampazo. Esta é uma obra de revisitamento dos contos clássicos. Sobre isso, Cagneti (2013, p. 57) elucida que:

Os textos produzidos na contemporaneidade, até certo ponto, repetem o proceder dos compiladores dos contos de fadas, que buscam as histórias consagradas pela tradição, materializando em livros um patrimônio oral e popular de grande significação, não sem dar às narrativas encontradas o tom da época e da linguagem escrita. Tem sido, pois, essa literatura clássica para crianças, advinda da oralidade, que hoje passa por um novo processo de transformação, através de procedimentos peculiares, tais como atualização, inversão, prolongamento e desconstrução.

Esta obra faz uma (re)significação do personagem lobo dos contos de fadas. No universo dos contos, quase sempre, o personagem apresenta-se como antagonista, causador de medo e de destruição, como aponta Cagneti (2013, p. 58) "[...] a figura do lobo mau tem função essencial no processo de descontração e descoberta, pois a busca pelo prazer, ou pelo perigoso, nos cerca e nos evidencia de que somos seres humanos à procura de respostas aos nossos mais variados anseios e desejos."

*“Este é o lobo. Esta é a
Chapeuzinho Vermelho”
(RAMPAZO, 2016, p. 4
- 6)*



*Texto e ilustração:
Alexandre Rampazo,
2016.*

No livro ‘Este é o lobo’, o lobo não é o personagem já cristalizado no imaginário infantil, mas possui uma característica mais humanizada e sensível, quebrando com os estereótipos e medo das crianças. Nesta narrativa, o lobo quer amigos, quer brincar. Então, busca nos personagens clássicos como a Chapeuzinho Vermelho, a Vovó, o Caçador, a Princesa, o Príncipe, os Três Porquinhos, o Menino do Pijama Listrado, entre outros, colegas para a brincadeira. A obra é cheia de referências à literatura.

O lobo aqui tem a sua figura redimensionada: a cada encontro com um personagem clássico ele se torna menor. Já não tem a mesma força! Sua figura de vilão da história sofre (des)construção: de vilão ele torna-se amigo dos personagens envolvidos.

Realizando uma análise, utilizo Cagneti (2013) que aponta que, mesmo modificado, o lobo ainda continua sendo um personagem ímpar, pois:

[...] mesmo desconstruída ou remodelada, essa figura continua nos atraindo, pois em sua essência é reveladora da nossa condição que, independente de tempo e lugar, é sempre a mesma, na ânsia pela superação de nossos limites, atendimento aos nossos instintos, inclinação ao prazer em detrimento do dever, enfrentamento do perigo e de tantas outras situações que são próprias do homem desde os seus primórdios (CAGNETI, 2013, p. 58).

Características próprias da história que a tornam um revisitamento dos contos de fadas são: um prolongamento também das histórias principais, uma vez que se reúnem todos (a partir de menino/leitor que faz a integração no tempo). A contemporaneidade no texto também ocorre, pois os personagens mais vulneráveis como Vovó, Chapeuzinho Vermelho e Três Porquinhos ganham novos status, pois são capazes de enfrentar o lobo. E, por fim, há uma inversão dos valores tradicionais: ser o mais forte não é tão relevante. Ter amigos sim.

De modo geral, as (re)leituras dos contos de fadas estimulam as crianças para que tenham novas visões dos personagens que já conheciam e desconstruam padrões, por vezes estereotipados. Além disso, tais obras podem mobilizar a curiosidade dos pequenos leitores sobre as obras mais clássicas, ampliando sempre seus repertórios.

Ao brincar com a literatura, com as ideias, com os personagens e os temas, os leitores em formação possam chegar mais perto não só da compreensão textual como do próprio ato de ler. E que, ao precisar buscar outros textos, para poderem penetrar no que estão lendo, habituem-se a complementar suas leituras e ampliá-las com pontos de vistas e encaminhamentos diferentes (CAGNETI, 2013, p. 17).

Cagneti (2013, p. 25) em seu livro ‘Leituras em contraponto’ ainda continua a discussão sobre a intertextualidade dos livros de literatura infantil enfatizando que, ao criar as histórias, é preciso pensar no novo leitor:

[...] sujeito que, cada dia, enfrenta novas situações, novas verdades, porque inserido num mundo cujas as mudanças ocorrem rapidamente, é que a composição de blocos de histórias, a partir de um clássico, o qual tenha sido revisitado de forma significativa, se justifica enquanto uma proposta de leitura.

Além disso, ‘Este é o lobo’ é um livro que tem uma grande elaboração estética, com um jogo entre texto e imagem. Ambas se entrelaçam dando sentido ao enredo da história. Com uma adequada mediação, é possível fazer com que os leitores ou ouvintes tenham por meio das imagens novas descobertas e interpretações.

Para finalizar nossas experiências sensíveis, explorando todas as percepções, como sentidos corporais, cognitivos, entre outros, as crianças realizaram uma contação de história para outras turmas do Colégio, na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato (Figura 27). A contação também foi materializada em forma de um livro criado pela turma, com ilustrações próprias. Cada criança ficou responsável por ilustrar uma página do livro do (re)conto de ‘Este é o lobo’, com lápis de cores, canetinhas e pedaços coloridos de papéis. Ao final, tivemos um livro coletivo criado pela turma.

Para esta contação, selecionamos figurinos, ensaiamos por vários dias, dividimos personagens, fizemos um (re)conto oral e digitado por mim, decoramos as falas e movimentos e, então, apresentamos a narrativa.

Figura 27 - Apresentação da história ‘Este é o lobo’



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

O sucesso foi tanto entre as turmas que assistiram na biblioteca e entre nós mesmos, que também contamos nossa (re)invenção outro dia na quadra do Colégio para todos os estudantes, funcionários administrativos e professores (Figura 28).

Figura 28 - Apresentação da contação na quadra do Colégio



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

O que chamou a atenção foi que, ao fazer o (re)conto, as crianças acrescentaram personagens contemporâneos, não mais aqueles consolidados da literatura infantil e dos contos de fadas. Em vez do príncipe, elas queriam acrescentar o super herói, como os dos desenhos, filmes e vídeos do *youtube* atuais que elas estão acostumadas a assistir. Também não precisava existir uma única princesa e, sim, várias, porque elas queriam representar mulheres com personalidades diferentes, mas que são super poderosas e fortes neste mundo. Segundo Cagneti (2013, p. 41), a (re)leitura que a turma fez conversa com as comuns e pensadas pelos autores e artistas atuais “[...] fazendo com que a menina rompa com sua passividade secular e experimente novos modelos de comportamento”.

‘Este é o lobo’ foi a obra final da pesquisa porque também tivemos o prazer de ter o livro autografado pelo autor. Fui até o 8º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil - SLIJ, da UFSC, em Florianópolis - SC para estudo, e trouxe para as crianças a obra com um recado do próprio artista para a turma. O Pré ‘B’ se sentiu lisonjeado e muito empolgado com o presente.



Foram tantos os momentos marcantes com os livros de literatura infantil que decidi realizar um recorte em vídeo, uma edição de 10 minutos e 59 segundos, das mais de 14 horas de filmagens. Este vídeo exemplifica um pouco do que experenciamos juntos através das histórias e pode ser encontrado no início desta página por meio do código de *Qrcode*. O vídeo demonstra o quanto a narrativa pode acontecer pelas palavras, brincadeiras e gestos.

3.6 Con(fiando) narrativas e criando novos enredos

Para inventar as narrativas com as crianças, utilizei vários meios diferentes, porque um dos meus objetivos específicos com a pesquisa era justamente através das práticas educativas de contação e leitura de histórias inventar e (re)inventar novas narrativas com as crianças, estimulando seus processos criativos e inventivos.

Em cada história narrada uma forma de mediar distinta e após uma experiência sensível (para além do próprio livro de literatura, que por si só já é esta experiência), podendo ser o teatro, a música, a pintura, a brincadeira cantada, entre outros. Pois, entendo que no contexto das infâncias, em especial da Educação Infantil, as crianças se relacionam de forma bastante intimista com as linguagens da arte (som, imagem e corpo), sendo primordial esse entrelaçamento. A ideia da pesquisa/dissertação não foi transformar a leitura e contação em espetáculo (muito menos utilizando o texto como pretexto para contar uma história como é tão comum atualmente), mas trazer essas linguagens juntas como forma também de construir vínculos cognitivos e afetivos meus — da professora/pesquisadora —, entre as crianças e as obras mediadas.

Para a invenção dessas novas histórias, por exemplo, realizamos a brincadeira ‘Este copo vai virar’. Um jogo que consistia basicamente em cantar com as crianças a música ‘*Este copo vai virar, vai virar um...*’ e os participantes deveriam então completar a canção transformando o copo em suas mãos em alguma coisa nova para o próximo da

roda. A brincadeira estimulava a fantasia e foi a abertura de uma de nossas experiências sensíveis, de criar nossa própria história em conjunto com um objeto/elemento não estruturado.

Ao final da pesquisa, nos últimos momentos, propus criarmos nossa história com o misterioso elemento não estruturado (Figura 29). Mas, o que seria esse elemento? Confeccionei com lã, fio, copos, zíper, flores de plástico e demais objetos uma espécie de bola. Dependendo do movimento feito com a bola, o objeto mudava de roupagem e se (tras)formava em algo para a história. Em uma roda, cada um criava um pedaço da narrativa coletiva de acordo com o movimento que fazia no elemento não estruturado. O elemento chegou a ser na história: um telefone, uma bolsa, um cachorro, um gato e tudo o que a imaginação da turma permitiu.

Figura 29 - Elemento não estruturado sendo usado para criar história



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

As regras para esta brincadeira foram: 1. A história precisava ter começo, meio e fim; 2. Todos deveriam participar da sua construção; 3. Cada um deveria encaixar na história o elemento não estruturado que estávamos usando.

Por fim, nossa história ficou da seguinte maneira:

O caso de Totó

Era uma vez uma senhora muito bonita, que andava para lá e para cá com seu **brinco**. A senhora também andava com seu **cachorro**.

O cachorro se chamava Totó e eles andavam sempre juntos para lá e para cá até que um dia se perderam.

A vizinha da senhora tentou ajudar procurando o Totó por **telefone**. Ela telefonou para padaria e lá disseram haver um cachorro perdido.

Ao irem buscar o Totó na padaria, também encontraram no caminho um gato abandonado que levaram junto com elas. Além do gato, encontram três meninos, um brincando de **bolhas de sabão**, outro de **futebol** e outro de **detetive**. O que estava brincando de detetive decidiu segui-las para procurar o animal perdido, com sua **lupa** foi observando tudo para lá e para cá.

Encontram Totó na padaria. O gato e o cachorro viraram bons amigos. A vizinha ficou com o gato para ser seu animal de estimação e a senhora com seu Totó.

A alegria foi tanta que usando lindas **bolsas** elas combinaram outro dia de se encontrar no restaurante para comer. E com tudo resolvido, viveram felizes para sempre!

Obs.: Tudo o que está em negrito na história foi algo em que transformamos o objeto/elemento não estruturado.

A pesquisa/dissertação me formou atenta a aguardar o encontro da compreensão daquilo que me inquieta. A cada história e passo dado com as crianças, precisava encontrar ali um significado a toda experiência e tudo o que estava acontecendo.

No trajeto desta caminhada, algumas coisas tiveram que ser alteradas, de acordo com as vontades e anseios das crianças, aquelas que não eram só meus participantes de pesquisa e, sim, meus autores das narrativas, os pesquisadores junto comigo. Penso que desta forma que se faz pesquisa *com* crianças.

Por isso, depois deste momento de criar a nossa história com o objeto não estruturado, partimos para o entrelaçamento de tudo o que havíamos experienciado até aquele momento, fazendo a construção/criação de um panô¹⁷ de histórias.

No último e próximo capítulo, *Percursos errantes: atravessamentos de um início sem fim*, discuto o momento final da pesquisa, entrelaçando com as crianças as histórias de literatura infantil que experienciamos. E, a partir desse entendimento, potencializo e construo pensamentos acerca da minha própria experiência como docente, contadora e pesquisadora, relatando os últimos (des)dobramentos deste estudo reflexivo que me mobilizou e (trans)formou para sempre.

¹⁷ Panô, de acordo com o Dicionário Aurélio ([2020], on-line), é: “Painel decorativo de tecido liso, estampado com aplicações ou pintado, etc., com ou sem moldura, usado em paredes, para guarnição, complemento de cortina, etc.”.



Litteratura Infantil

Lugares

Invenção

Narrativas

Experiências

(Auto)biografia

Natureza

Lugares
Histórias

Crianças

Protagonismo

Sensibilidade

4 PERCURSOS ERRANTES:
ATRAVSSAMENTOS DE UM
INÍCIO SEM FIM

4 PERCURSOS ERRANTES: ATRAVESSAMENTOS DE UM ÍNICIO SEM FIM

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Neste capítulo, pretendo apresentar o panô de histórias realizado com as crianças do Pré 'B' como última experiência sensível e também quero retornar aos meus objetivos e problematizações para poder refletir e reiterar sobre as pistas e efeitos apresentados pelas crianças ao decorrer desta pesquisa/dissertação (algo que foi processo e não somente resultado, mas que me colocou como uma pesquisadora (auto)biográfica reflexiva diante da experiência vivida).

A epígrafe de abertura deste capítulo fala exatamente disso, desta minha experiência de ser humano que não poderia estar no mundo “sem fazer história, sem por ela ser feito” (FREIRE, 2013, p. 57). Esta pesquisa/dissertação é minha história (entre)laçada a das crianças do Pré 'B', que aprenderam junto comigo e principalmente me ensinaram neste caminhar de pesquisadora. Consigo enxergar aqui o quanto cresci e o quanto me (des)construí — a (des)construção é uma das minhas maiores aprendizagens —, pois não devemos estagnar e deixar de evoluir.

Para isso, é importante dizer que a abertura de todos os capítulos deste trabalho foram fotografias da experiência sensível do panô, porque essas imagens representam a construção e (des)construção que tivemos (as crianças e eu) durante todo o processo da pesquisa.

No capítulo 1, vemos a fotografia de abertura como uma representação do nosso início. Uma foto dos materiais do panô, feltros, botões, fitas, brilhos, como partes separadas, assim como nós (a professora/contadora de histórias/pesquisadora Luiza que narra seu percurso de vida, e as crianças do Pré 'B' que ainda não faziam ideia que seriam autores de suas narrativas e (co)autores de uma pesquisa científica).

No capítulo 2, Rafael e Miguel fazendo sua parte no panô — separados ainda das demais partes dos colegas. As histórias neste capítulo ainda não estavam

(entre)laçadas, aqui houve a apresentação de cada um dos membros da pesquisa e o início do estudo sobre literatura infantil e pesquisa *com* crianças.

No capítulo 3, a parte do panô de Rafael e Miguel já finalizada, com as mãos de Rafael sob o tecido. Aqui, faço analogia ao que efetivamente todos nós vivenciamos no campo de pesquisa, descoberta, criação, invenção e fruição. A experiência literária e sensível já tinha acontecido e agora estávamos no processo de reflexão e diálogo sobre o vivido.

No capítulo 4, o panô finalizado, com palavras destaques de toda a trajetória e com os (entre)laçamentos entre as histórias literárias e as histórias das crianças comigo. Neste capítulo, dialogo sobre quais foram as pistas e efeitos desta pesquisa/dissertação.

4.1 (Entre)laçando narrativas: o alinhavar de histórias

Em meus pensamentos de pesquisadora, de todas as histórias exploradas de literatura infantil durante a pesquisa, as crianças iriam fazer no panô a ligação das narrativas que falassem somente de natureza de forma explícita, todavia, elas fizeram pontes para além do imaginado.

Ao começarmos a construir o panô, no último dia de aplicação da pesquisa de campo, elas quiseram registrar a história do ‘Isto é um poema que cura os peixes’ e também a narrativa do ‘Este é o lobo’, porque, segundo seus relatos, quando o personagem Arthur tenta salvar o peixe com poemas (com literatura, com arte) estava também salvando a natureza, e quando o lobo queria fazer amigos e os personagens o aceitam sem querer matá-lo ou maltratá-lo também estamos dialogando sobre natureza. Como dizer às crianças que nosso panô não poderia conter essas histórias? Se elas, de alguma forma, a forma sensível de olhar o mundo, de olhar estético, estavam fazendo as ligações ‘corretas’? Permiti, então, que a criação do panô fosse como elas quisessem (espontâneo) e o resultado não poderia ser mais significativo!

Quando as crianças entraram na sala, já estavam dispostos em uma grande mesa coletiva vários retalhos, feltros, botões, fitilhos, entre outros materiais. As crianças entravam pela porta e faziam expressão de surpresa. Uma delas, a Lorena comentou com sua mãe: *Prof. Lu sempre inventa alguma coisa, o que será que nós vamos criar hoje?* Na Educação Infantil, é essencial o trabalho com a curiosidade e a descoberta. As crianças ficaram maravilhadas ao ver os materiais dispostos para seus manuseios.

Primeiro, todas exploraram com as mãos os objetos, para depois começarmos nosso panô de histórias.

Enquanto confeccionávamos o panô, percebi a presença da árvore ou da folha em várias obras. Por isso, voltamos a dialogar sobre como devemos ser generosos com a natureza, lembrando a história da ‘Árvore Generosa’. Algumas falas das crianças foram: *Cuidar dela, fazer coisas de bem para ela. Um dia quando eu estava assistindo um episódio na TV, da Lelê e do Linguíça, vi que a árvore ia ser cortada, daí as crianças falaram que não poderia cortar a árvore, mas o homem não conseguia resistir* (Pamela). *Temos que dar água para ela e cuidar das plantinhas* (Gabriela). *Temos que brincar, não jogar lixo na árvore, em lugar nenhum, só no lixeiro. Isso é ser generoso. Se cortar os galhos e as plantas, não é bom* (Lorenzo). *Temos que dar água para ela, dar muita comida para ela, muitos abraços e beijos* (Cauã). *Não podemos cortar a árvore porque senão ficamos sem ar e nem arrancar as folhas porque senão não teremos mais sombras* (Gabriel). *Devemos brincar com a árvore, sentar na árvore, amar a árvore* (João Victor).

As crianças narravam seus pensamentos enquanto cortavam, colavam e pintavam seu panô. Foram dispostos vários materiais: retalhos, pedaços de feltro coloridos, tecidos, lantejoulas, botões, fitas, fitilhos, tintas, miçangas, pincéis, cola, palitos de picolé e pedaços de gravetos e algumas especiarias (canela em pau).

Assim, o panô coletivo foi proposto como modo de invenção, expressão e experiência do compartilhamento de sentimentos e afetos diante das histórias, como modo de possibilitar o encontro das narrativas em meio ao fazer, como uma tessitura de saberes.

Gabriel e Lorena escolheram a história ‘Folha’ para representar no panô (Figura 30). Eles fizeram um menino com as mãos estendidas confeccionadas de palitos de picolé, plantando uma folha na terra. Também colaram um coração de feltro vermelho em meio ao desenho do menino e da folha, representando, segundo eles, o amor. Analiso este fragmento do panô principalmente voltando à fala de João Vitor que nos contou anteriormente que devemos *amar a árvore*. Para as crianças, o ponto reflexivo das histórias foi definitivamente o amor e o cuidado do ser humano com a natureza.

Figura 30 - Parte do panô coletivo: confecção Lorena e Gabriel



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

A representação da história ‘Uma lagarta muito comilona’ foi realizada pela dupla Pamela e Sofia. Fizeram em seu tecido a metamorfose da lagarta (Figura 31). Uma riqueza de detalhes em cada uma das colagens do feltro, as escolhas das cores, dos elementos, das formas geométricas, entre outros. Nesses traçados o que foi levado em consideração, de acordo com a fala das meninas, foram as (trans)formações, passagem de mudança da lagarta para borboleta. Elas, além de citarem o ciclo de vida das borboletas, discutiram também sobre o ciclo de vida das plantas e se lembraram da obra ‘Folha’. Ficaram se perguntando se ao final da história o cachorro do menino plantou ou não aquela mudinha em sua cabeça, para preservar a vida daquele pequeno ser vivo.

Figura 31 - Confecção da Pamela e Sofia: metamorfose



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Continuando as tramas de histórias, Rafael e Miguel escolheram a narrativa ‘A árvore generosa’ (Figura 32). Recordo-me de quando olhei o tecido deles finalizado, não havia entendido o porquê de um coração embaixo da árvore, foi quando Rafael me contou: *Prof. Lu fizemos esse coração porquê a árvore generosa só era tão generosa por ter um bom coração e no caso dela ele fica nas raízes, o lugar que dá início na vida da árvore.* Meus olhos se encheram de lágrimas com essa explicação no dia da confecção do panô. As ligações e reflexões que as crianças faziam das histórias eram profundas e surpreendentes. Eram pensamentos que se mesclavam entre a fantasia e a realidade dos contextos de cada um deles. Ideias cheias de sensibilidade e de olhar estético aguçado. Miguel também chamou minha atenção para olhar os detalhes, eles fizeram a chuva e o sol, componentes necessários para a vida da planta.

Figura 32 - A árvore generosa do Rafael e do Miguel



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Cauã e Lorenzo fizeram um peixe, representando a história ‘Isto é um poema que cura os peixes’. Eles não fizeram o peixe no aquário como na narrativa original, mas, sim, o peixe livre no oceano (Figura 33). Cauã me contou que amou a história dos poemas que curam os animais marinhos, mas disse não gostar do fato do peixe estar o tempo todo no aquário. Para ele, no final da história o peixe deveria viver no mar. *Pof. Lu, se o final dessa história fosse para inventarmos como na história do Folhinha, eu colocaria o peixe livre na água da praia depois de curado com os poemas* (Cauã).

Figura 33 - O peixe de Cauã e Lorenzo



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Finalizamos a última parte do panô com a obra da Gabriela referente a ‘Este é o lobo’ (Figura 34). Em sua representação, ela colocou o lobo e seus amigos, que em seu imaginário no tecido é o ambiente natural em seu entorno. *Fiz o lobo e as plantinhas, uma flor também, uma árvore crescendo, como vimos nas outras histórias prof. Lembro que nas outras histórias conversamos que podemos ser amigos da natureza* (Gabriela). Gabriela também fez questão de aparecer na fotografia de registro do panô, pois queria ‘estar junto’ com seu amigo lobo, um lobo já totalmente (des)construído por ela.

Figura – ‘Este é o lobo’, da Gabriela



Fonte: Acervo Particular da Pesquisadora, 2019

Assim, com essa narrativa tão imponente da Gabriela, concluo o (entre)laçamento, o alinhar das histórias do Pré ‘B’. Histórias que foram por eles escutadas, discutidas, refletidas, (re)criadas, (re)inventadas e narradas.

Movimento que evidenciou o quanto é árduo o trabalho dos contadores de histórias, melhor dizendo, o quanto é importante o trabalho do mediador do livro de literatura infantil.

É por meio da mediação de leitura que o direito à literatura — vide Antônio Candido (2011) — é colocado em prática. As crianças têm o direito do contato com bons livros de literatura infantil, nem que seja somente na escola. Além do acesso, devem ter preparo e conhecimento para explorá-lo, o que é realizado por meio da educação estética. Os educandos têm direito a uma educação voltada aos afetos e às sensibilidades. Por isso, e somente por esta razão, que esta pesquisa/dissertação constituiu-se na configuração de mobilizar novas formas de pensar sobre as leituras *com* as crianças e experiências sensíveis *com* a infância.

Só é possível dialogar sobre as práticas educativas na infância quando as crianças são protagonistas em seus cotidianos e quando elas efetivamente participam das propostas, como as experiências sensíveis! Todos os momentos vivenciados tornaram-se então experiência na minha voz e mão de narradora (pesquisadora). Narrei todas as experiências como forma de refletir sobre elas, (re)dimensioná-las, (re)criá-las e eternizá-las.

4.2 Amarrando conceitos: da (auto)biografia à literatura infantil

Em busca de saber como *a experiência sensível da contação de histórias pode ser fruidora de processos inventivos? Como as crianças narram suas próprias histórias? O que as histórias representam para a infância? Como as histórias contribuem para os processos de relações humanas, de sensibilidade e afetamento?* Esta pesquisa/dissertação teve como objetivo principal problematizar sobre as narrativas infantis, suas escutas e oralizações, pautadas em práticas de contação e leitura de histórias, a fim de entender a contação de histórias não somente como um recurso pedagógico, mas, sobretudo, como fruidora de processos inventivos. E ainda teve os objetivos específicos de investigar sobre as narrativas infantis, entendendo as crianças como coautoras da pesquisa; distinguir os conceitos de mediação, contação e leitura de histórias; e vivenciar com as crianças essas práticas educativas. Para isso, articulei ações

(chamadas de experiências sensíveis) com 12 crianças, de 5 e 6 anos, da turma do Pré 'B' da Educação Infantil, do Colégio Univille, em Joinville, Santa Catarina. Durante o processo de pesquisa, o grupo de crianças foi mobilizado a escutar e participar de contações e leituras de histórias para, em seguida, (re)criar e oralizar suas próprias narrativas. Por último, todas as histórias foram (entre)laçadas na construção coletiva de um panô como forma de socialização e reflexão das experiências com os livros de literatura infantil.

A partir da pesquisa teórica e de campo, percebeu-se algumas pistas e efeitos relevantes:

1. A abordagem narrativa mostrou-se adequada e essencial na pesquisa, pois uma das intenções do trabalho era evidenciar as falas das crianças e da pesquisadora, de modo (entre)laçado e indissociável, sendo a pesquisadora parte da produção de dados, parte daquele ambiente de campo, e sendo as crianças (co)autoras da pesquisa e autoras de suas histórias.

2. Os livros de literatura infantil foram realmente potentes e essenciais durante todo o processo, pois reverberaram e mobilizaram as crianças para a (re)invenção. Ficou muito claro que é preciso ler *com* as crianças para incentivá-las no processo de ser leitor e não somente ler *para* as crianças.

3. As crianças puderam (re)inventar, (re)criar e narrar as próprias histórias, por meio de processos de inventabilidade, fortalecendo seus papéis de autoria. Elas fizeram isso quando, de maneira oral, contaram a história do livro 'Folha' e criaram o personagem 'José Folha' com elementos naturais; quando pintaram ao som de uma canção suas lagartas, borboletas e também manusearam o livro 'Uma lagarta muito comilona', brincando com as abas, dobras, cores das ilustrações e de todo aquele projeto gráfico; refletiram sobre a obra 'A árvore generosa' e se mostraram por vezes atravessadas pelo processo de fruição, querendo expor em atos para além do livro físico, suas generosidades com as árvores e o meio ambiente como um todo; (re)inventaram ao criar seus peixes e suas falas sobre poema com o livro 'Isto é um poema que cura os peixes' (re)criaram ao narrar 'Este é o lobo' em forma de contação de história. Com as mais diversas experiências e linguagens, desta forma, as crianças fruíram esteticamente e narraram suas histórias.

4. A experiência sensível da contação de história provocou a fruição de processos inventivos, principalmente no momento da mediação de leitura do livro 'A árvore generosa', em que as crianças se sentiram tão impactadas com a narrativa, ao

ponto de sentirem desconforto com a história. A partir da reflexão da obra e de um olhar estético que aos poucos foi sendo trabalhado, as crianças sentiram então prazer por aquele texto.

5. Realizar pesquisa *com* crianças é em primeiro lugar enxergá-las com suas potências, como aquelas que querem não somente escutar, mas também participar ativamente de todas as propostas, de uma maneira corpórea, sensória, visual, auditiva, entre outros, com todas as linguagens da infância. Não é possível que a pesquisa se concentre em uma única linguagem e também que não leve em consideração as verdadeiras falas das crianças, impondo naquele ambiente uma atitude adultocêntrica.

6. Nesta pesquisa/dissertação, os ouvintes foram protagonistas e também narradores. Narradores nas mais diversas linguagens infantis e principalmente narradores que de forma coletiva construíram um panô de histórias (entre)laçando todas as obras de literatura infantil experienciadas.

7. As histórias representam para a infância experiência, sensibilidade, educação estética, criação, inventabilidade, fantasia, fruição e principalmente humanização. O maior papel da literatura infantil é afetar, afetar a quem lê, afetar a quem ouve. É fazer pensar, refletir, habitar, atravessar, abrir caminhos... Fazer a si mesmo e ao outro um ser mais humano.

8. As histórias mediadas por meio da contações e leituras sensibilizaram e afetaram as crianças, como arte que é a literatura infantil e não como um recurso pedagógico ou um passatempo em sala.

9. A contação e a leitura de histórias são práticas educativas imbricadas. Seu elo está justamente na mediação realizada pelo professor, agente de leitura, ou seja, aqueles que leem para alguém e fazem esta ponte para o mundo da leitura e da literatura.

10. O trabalho do contador de histórias não é um trabalho simples, que qualquer pessoa saiba fazer ou que todo professor consiga realizar, mas, sim, um ofício próprio que exige muito estudo e sensibilidade. Uma atividade que não deve ser banalizada, pelas *lives*, vídeos daqueles que contam histórias sem nenhum conhecimento, por aqueles que colocam falsos moralismos nos contos, não valorizando o trabalho do escritor, ilustrador e artista do livro.

11. Para ser contador de histórias, mediador de leitura, professor que incentive a ler, é preciso antes de tudo ser leitor! Sou leitor porque leio, não porque um dia já li vários livros. Ser leitor é uma condição de busca constante.

12. A educação estética/sensível é essencial em todos os anos de ensino, principalmente na Educação Infantil. É a partir dessas experiências e linguagens atravessadas que as crianças têm os estímulos necessários psicológicos, socioemocionais e cognitivos de um olhar mais apurado e crítico em sua formação.

13. Por meio das histórias, as crianças fortaleceram vínculos afetivos, compartilhando inúmeras experiências sensíveis no grupo.

Por fim, minha experiência como pesquisadora (auto)biográfica/docente/contadora de histórias foi o que me moveu ao longo dos dias da pesquisa de campo permitindo momentos de afetos e sensibilidade que, ao final, se condensaram na escrita desta pesquisa/dissertação.

4.3 Uma contadora de histórias e docente em (trans)formação, uma pesquisadora em (re)construção

No começo eu contava histórias porque queria mudar o mundo. Hoje, amanhã e sempre vou continuar contando histórias para mudar a cada dia o modo como entendo o mundo e a mim mesmo.¹⁸

Como pesquisadores, quando iniciamos nossa trajetória no Mestrado, temos essa sensação de querer mudar o mundo com nossa pesquisa. Assim como na epígrafe, pensava: vou contar histórias para mudar o mundo! Entretanto, entendi que conto histórias e faço pesquisa para mudar o modo como entendo o mundo e a mim mesma.

Ao final, que é aqui neste momento, concluí exatamente isto: o que foi modificado no processo desta pesquisa/dissertação foi meu modo de ser contadora de histórias e docente e meu modo de ser pesquisadora que se (des)construiu e (re)construiu e que continuará se (re)construindo, afinal onde existe pesquisa existe mudança, processo, descoberta e investigação. Isso se dá principalmente pelo fato desta pesquisa/dissertação ser uma pesquisa (auto)biográfica.

No que diz respeito ao método (auto)biográfico, percebe-se que as vivências cotidianas com as crianças materializaram-se em experiências reais por meio da minha escrita como narradora, que apresentei de modo ético, com fidelidade a todas as ações presentes na pesquisa de campo com a turma do Pré 'B'.

¹⁸ Trecho do conto judaico da Tchecoslováquia relatado por Henri Gougaud. Extraído do livro: MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. - São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Além disso, tive que pesquisar um material de literatura (referencial teórico) sobre cada acontecimento investigado. Por exemplo, quando trouxe para dialogar comigo Cunha (2012, 2013, 2015, 2017) ao falar de pesquisa *com* crianças; para falar de experiência sensível Agamben (2005), Larrosa (2003, 2016), Benjamin (1994, 2009) e Meira (2014); e literatura infantil Machado (2015), Coelho (2000), entre outros. Principalmente no capítulo 3, em cada subtítulo, cada um dos livros de literatura infantil abordado conversava também com um referencial teórico específico como Bachelard (1997, 1998), para falar de inventabilidade ao estarmos conectados com o livro de narrativa visual ‘Folha’, bem como as palavras de Cagneti (2013), trazendo a conceituação do que é narrativa visual, ou as palavras de Barthes (1999, 2007) para tratar de fruição. Não era o bastante discutir o livro e descrever as narrativas a partir das falas das crianças, era preciso este subsídio teórico. Antes de entrar no campo, também foi necessário estar equipada com material adequado para compreender e dar sentido às histórias que coletei/produzi ali.

Concluo que narrar não é apenas realizar a descrição de um acúmulo de experiências e, sim, fazer a reflexão sobre cada uma delas, como forma de (trans)formação e aprendizagem, elucidando os sentimentos e abrindo caminhos para o leitor também se afetar a partir do momento em que for ler esta pesquisa/dissertação.

A pesquisa narrativa oferece a possibilidade de deixar vazios a serem preenchidos pelos leitores, dos quais imagino que serão professores de Educação Infantil, contadores de histórias e pesquisadores, assim como eu. Consigo imaginar professores buscando esta pesquisa para entender o processo de autoria, potência e invenção das crianças, como forma de estudar como incentivar seus educandos a serem leitores e estarem próximos da literatura infantil. Enxergo mediadores de leitura, contadores de histórias, buscando esta trajetória como fonte de aprendizagem e formação.

Por fim, esta pesquisa/dissertação deve chegar a muitos pesquisadores que têm sede em descobrir mais sobre as vozes infantis, sobre a experiência sensível da contação e leitura de histórias *com* as crianças. Não quero parecer prepotente ao pensar sobre isso, mas sim, afirmo estas questões porque acredito que a pesquisa em educação tem a finalidade de colaborar com o grupo que viveu a experiência (participantes e pesquisador de modo imbricado) e com os seus leitores curiosos por descobertas das subjetividades do ser humano. A (auto)biografia tem esse compromisso moral e ético. Afinal, a partir da pesquisa se obtiveram mudanças na forma de pensar sobre aquelas

experiências, tanto das crianças quanto minha como contadora de histórias, docente e pesquisadora, que descobri muito sobre como é fazer pesquisa *com* crianças e ler *com* crianças, não somente *para* elas.

Na pesquisa, não foram coletados dados e sim produzidos junto a elas. Isso só foi possível por ser uma pesquisa (auto)biográfica de abordagem narrativa. Outros métodos não dariam abertura para o diálogo sobre as subjetividades e para o estudo da experiência.

Estudar a experiência me possibilitou pensar sobre minha atuação como contadora de histórias e professora de Educação Infantil. Sou contadora, mediadora de leitura, porque sou leitora! Nenhum contador de história consegue afetar o outro se não estiver envolvido com o processo de leitura, se não for um leitor.

Muitos contadores de histórias, principalmente no momento atual das *lives* e vídeos por conta da pandemia de coronavírus - COVID 19 (iniciada em março de 2020), têm se mostrado com muitos apetrechos, falas decoradas e falsos moralismos em seus contos. Por vezes, não mencionam o autor da obra e não narram o texto em sua integridade. Acontece também dos acessórios ou efeitos de edição de vídeo por eles utilizados se tornarem mais importantes do que o próprio texto. Para ser contador de história, primeiro você deve ser leitor, depois, precisa se afetar pelo texto contado e, por último, procurar afetar alguém, estreitando o caminho entre o livro e o leitor.

Com relação à docência, compreendi que a Educação Infantil em si é a experiência. Nada se faz em uma turma de Educação Infantil se esses atos não estiverem imbricados com a arte (literatura), a estética, a sensibilidade, o movimento e o lúdico.

As relações da Educação Infantil se dão pela experiência, são a experiência e, por isso, devemos experimentar! Infância é tempo de aprendizagens, descobertas e vivências. Acredito em uma infância que possa ser feliz e singular!

Como docente e contadora de histórias, busquei afetar cada uma das crianças com os livros de literatura infantil, assim como estava afetada por todo o processo da pesquisa e por tudo o que estava sendo (re)significado nesta caminhada.

Enfim, esta pesquisa/dissertação, nesse sentido, foi e é uma experiência. Uma experiência narrada em atos e atos narrados pela potência de ser narradora.

Mobilizador de pensamentos
Provocador de afetos
Pesquisador
Professor
Encantador de gentes
Contador de histórias

Fonte: Poesia concreta de autoria da pesquisadora, 2019

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Nova edição aumentada. 1ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALVES, Rubem. **Dor de ideia. O amor que acende a lua**. Campinas: SC: Papirus Editora, 1999.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução**. Simpósio Brasileiro - Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2008.

Disponível em:

<file:///C:/Users/Acer/Downloads/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II%20(2).pdf>. Acessado em: 11 dez. 2019.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: 1997. (Coleção Tópicos).

_____. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Tópicos).

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Aula: aula inaugural da cadeira semiologia literária do Colégio de França**, pronunciada em 7 de janeiro de 1977. Roland Barthes. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas - Vol.1. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª ed. Duas Cidades/Editora 34, 2009.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição Federal**. Capítulo III: da educação, da cultura e do desporto. Sessão I: da educação. Art. 208. 1988. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

_____. Governo Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 16 jun. 2019.

_____. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Ler com crianças. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, página 17-31, 2018.

_____. **No lugar da leitura: biblioteca e formação**. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2016.

BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola: por uma infância que voa**. São Paulo: Passarinho, 2018.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto: novos jeitos de ler**. São Paulo: Paulinas, 2013.

CAGNETI, Sueli de Souza; LIRA, Aurea Rocha. **Basta ler para ser leitor**. São Paulo: Paulinas, 2018.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. **Vários escritos**, v. 4, página 170 - 193, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

COUTO, Mia. **Mia Couto: a tribo de contadores de histórias**. Entrevista concedida a Paulo Hebmüller. Revista Brasileiros. Acessado através do site Fronteiras do Pensamento. 2016. Disponível em: < <https://www.fronteiras.com/entrevistas/mia-couto-a-tribo-de-contadores-de-historias> >. Acesso em: 19 jun. 2019.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

_____. (org.) *et. al.* **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Experiências e experimentos na pesquisa. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Processos e práticas na pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Editora da UFMS, página 201 - 224, 2013.

_____. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? **Educação em Revista**, v.31, n.01, página 69 – 91. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00069.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

DEBUS, Eliane. Do livro artesanal Casa de papel, de Glaucia de Souza, ao livro industrial Avoada, de Marília Pirillo: casas para morar e brincar. **Revista contrapontos**, v.19, n.04, página 390 - 403, 2018. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/12984/7846>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

_____. BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. Os recursos para o contar histórias... das tramas que o entretecem. In: GIROTTO, Cyntia Graziella G.; SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar**. 2º volume, página 153 - 171, 2016.

_____. GONÇALVES. Livros-vivos nas mãos de crianças brincantes: muitas histórias para contar. **Horizontes**, v. 36, n. 2, página 125 - 132, 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/507/292>>. Acesso em: 24 de fev. 2020.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

FNLIJ. **Fundação Nacional do Livro de Literatura Infantil e Juvenil**. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij.html>> Acesso em: 06 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, página 49 - 74, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2006.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: **Pedagogia (improvável) da diferença, e se o outro não estiver aí?** Carlos Skliar (org.). Rio de Janeiro: DP&A, página 211 - 216, 2003. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/185/134>>. Acesso em 12 jul. 2020.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **Acordais**: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Eliseu Clementino de (orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

MEIRA, Marli; PILLOTTO, Silvia Sell. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaeler. **Arte/educação**: Ensinar e aprender no ensino básico - Joinville, SC: Editora Univille, página 53 - 62, 2014. 183 p.

MIRANDA, Danilo Santos. Contar para viver e viver para contar. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAIS, Taiza Mara Rauen. **Contação de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Sesc, página 233 - 253. 2015. 544 p.

MORAIS, Taiza Mara Rauen. Literatura ouvida: a contação de histórias como prática difusora do literário. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAIS, Taiza Mara Rauen. **Contação de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Sesc, página 233 - 237. 2015. 544 p.

NUPAE, **Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação**. Nupae. Disponível em: <<http://gruponupae.blogspot.com.br/p/nupae.html>>. Acesso em 12 mai. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: SP: Papyrus Editora, 2017.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Educação pelo sensível**. Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 1, n. 2, página 113-127, 2007.

PIORSKI, Gandy. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. Editora Peirópolis LTDA, 2016.

PROLIJ, **Programa Institucional de Literatura Infantil e Juvenil da Univille**.

Disponível em:

<https://www.univille.edu.br/account/extensaouniversitaria/VirtualDisk.html/download/Direct/1541351/Programas_de_Extensao.pdf>. Acesso em 12 mai. 2019.

PPP, **Projeto Político Pedagógico Colégio Univille**. 2017.

ROSING, Tânia Mariza Kuchembecker. A força mobilizadora e revolucionária da leitura no desenvolvimento da educação. **Nonada**: Letras em Revista, v. 1, n. 18, página 71 - 109, 2012. Disponível em:<

<https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451672004.pdf>> Acesso em 22 jul. 2020.

_____. **Perfil do novo leitor**: em construção, a importância dos centros de promoção de leitura de múltiplas linguagens. Passo Fundo: UPF, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem** – educar. São Paulo: Autêntica, 2014.

TOURINHO, Irene. Imagem, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: **Culturas da Imagem**: Desafios para a arte e a educação (org.). Raimundo Martins e Irene Tourinho). Santa Maria: Editora da UFSM, página 231 - 252, 2012.

Universidade da Região de Joinville. **Colégio Univille**. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/pt_br/ensino/colégio_univille/colégio_joinville/o_colégio/598457> Acesso em: 25 de jan. de 2019.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VECHI, Vea. Le porte tra gli alberi. In: MAZZOLI, Franca. (org.). **Documentare per documentare**. Quaderno 7 - Bolanha, p. 45 - 51, 2005.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1989.

REFERÊNCIAS LITERÁRIAS CITADAS E ANALISADAS

CARLE, Eric. **Uma lagarta muito comilona**. Versão *pop-up*. Tradução de Ana Aires e Isabelle Buratti; ilustrações Eric Carle. São Paulo: Calles, 2014.

COUTO, Mia. **Contracapa do livro ‘A árvore generosa’**. In: SILVERSTEIN, Shel. A árvore generosa. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

BECKER, Aaron. **Jornada**. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2015.

KING, Stephen Michael. **Folha**. Tradução de Gilda de Aquino; tradução de onomatopeias de Paulo Chagas de Souza. 1ª edição. São Paulo: Brinque Book, 2008.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957.

_____. **Memórias da Emília**; ilustrações Paulo Borges. 2ª ed. São Paulo: Globo, 2009.

MASSA, Ana Cristina. **Aqaltune e as histórias da África**. Ilustrações Monique Sena e Tadeu Omae. São Paulo: Gaivota, 2012.

RAMPAZO, Alexandre. **Este é o lobo**. Ilustrações Alexandre Rampazo. São Paulo: DCL, 2016.

ROSENTHAL, Amy Krouse. LICHTENHELD, Tom. **Pato! Coelho!** Ilustrações Amy Krouse Rosenthal. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

SAINT - EXUPÉRY, Antoine de. 1900-1944. **O pequeno príncipe**: o grande livro *pop-up*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SILVA, Conceil Corrêa da Silva; SILVA, Nye Ribeiro da. **A colcha de retalhos**. 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil SP. 2010.

SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. Tradução de Fernando Sabino. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

SIMÉON, Jean-Pierre. **Isto é um poema que cura os peixes**. Tradução de Ruy Proença; ilustrações Olivier Tallec. 2ª ed. São Paulo: SM, 2016.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 8ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

APÊNDICE A - Livros de literatura infantil, pistas e efeitos *com* as crianças

Obra	Como ocorreu a mediação	Experiência sensível	Pistas e efeitos
Folha, de Stephen Michael King.	Visualização das imagens da narrativa.	(Re)invenção da história de forma oral. Desenho com elementos da natureza para composição dos personagens.	<ul style="list-style-type: none"> - Processos imaginativos e inventivos ao contarem de forma oral e coletiva o livro de narrativa visual. - Aprimoramento do olhar estético sobre as imagens. - Quebra dos estereótipos de que o livro tem que ter palavras e que a leitura é feita somente através da linguagem verbal. - Quebra dos estereótipos que a criança só deve escutar a história e não participar, falar e interagir com ela. - Narração contemporânea do que foi criado na história de maneira corpórea e com os desenhos. - Percebidos afetamentos demonstrados pelas crianças ao se referir ao livro em suas narrativas gravadas para o 'Youtube', em uma linguagem contemporânea e tecnológica, tão presente no cotidiano das crianças.
Uma lagarta muito comilona, de Eric Carle.	Leitura.	Ao som de uma canção, realização da pintura de borboletas e da lagarta no próprio braço.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilização do olhar estético das crianças sobre o livro interativo, em <i>pop up</i>, com abas, dobras, cores vivas e etc. - Possibilidade de criação e invenção ao interagirem 'mexendo' no livro.
A árvore Generosa, de Shel Silverstein.	Contação de história.	Exploração de elementos da natureza no retroprojeter e criação de uma mandala para dar à árvore do Colégio como forma de generosidade com ela.	<ul style="list-style-type: none"> - Fruição com o texto. - Trabalho com uma história que provocou reflexão, olhar crítico, sensível e mais humano.
Isto é um poema que cura os peixes, de Jean-Pierre Siméon e Olivier Talllec.	Leitura.	Criação de um aquário de peixes e poemas com as narrativas das crianças.	<ul style="list-style-type: none"> - Narração da concepção do que é um poema, levando em consideração a sensibilidade e humanização do presente no texto.
Este é o lobo, de Alexandre Rampazo.	Leitura.	Produção de um livro com a (re)invenção da história e apresentação de uma contação pelas crianças.	<ul style="list-style-type: none"> - Processos de criação e invenção ao fazerem um 'novo' livro e realizarem sua própria contação de história coletiva, contando com busca de figurino, estudo das falas, análise do texto e dos elementos contemporâneos presentes nele: o intertexto, ligação com os contos de fadas, mas com um lobo que não provocou medo e sim ternura. - (Re)criação de alguns personagens, adaptando aos contextos das crianças.

Fonte: Acervo particular da pesquisadora, 2019.

APÊNDICE B - Autorização para o Uso de Imagem e Som**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM**

Eu, _____,
RG _____, autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar imagem e/ou voz do (a) meu (minha) filho(a), diante da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens será para fins da pesquisa, “VOZES INFANTIS: ENTRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURAS AS NARRATIVAS SE (RE)INVENTAM” sob responsabilidade da mestrandia LUIZA CORRÊA CUNHA e orientação da Professora Dra. SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO, cujo objetivo é investigar sobre as narrativas infantis, suas escutas e oralizações, pautadas em práticas de contação, mediação e leitura de histórias, a fim de entender também a contação de histórias como fluidora de processos inventivos e sua contribuição para o desenvolvimento de relações humanas de sensibilidade e afetamento. Pesquisa realizada com as crianças da turma do Pré, do Colégio Univille - Joinville, SC.

Assinatura: _____

Joinville, ____ de _____ de 20__

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais das crianças

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho (a) ou criança pelo qual você é responsável legal está sendo solicitado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa intitulada: "**Vozes infantis: entre contação de histórias e leituras, as narrativas se (re)inventam**". O objetivo deste estudo é investigar sobre as narrativas infantis, suas escutas e oralizações, pautadas em práticas de contação, mediação e leitura de histórias, a fim de entender também a contação de histórias como fluidora de processos inventivos e sua contribuição para o desenvolvimento de relações humanas de sensibilidade e afetamento.

A coleta de dados, mediante a autorização, será realizada via anotações em um diário de bordo, filmagem, gravação de voz, registro fotográfico e atividades desenvolvidas junto as crianças do Pré "B" do Colégio Univille. Todos os dados serão utilizados somente para fins de pesquisa. A participação na pesquisa acontecerá entre os meses de agosto e outubro de 2019.

Destacamos ainda, que a participação do seu (a) filho (a) é opcional e que a pesquisa representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não há despesas para você e seu (a) filho(a), também não há compensação financeira, nem recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem, pois a participação do seu (a) filho (a) é voluntária após a assinatura deste documento.

A participação da criança será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios desta pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, a criança, não será penalizado(a). De igual modo, é importante lembrar que a criança terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa (observação das atividades, gravações, fotografias, filmagens) ficarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos, os materiais gráficos serão incinerados em local adequado, conforme prevê as regulamentações vigentes no município de Joinville e os arquivos digitais serão apagados de todas as plataformas físicas e virtuais. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à participação, pois a mesma é voluntária pós assinatura. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causada a criança, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável Luiza Corrêa Cunha, pelo telefone (47)996246318 e no e-mail: luiza.c@hotmail.com, também diretamente no Colégio Univille ou a professora orientadora desta pesquisa Prof^ª Dr^ª Silvia Sell Duarte Pillotto no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B.

A participação da criança em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você, responsável do menor, tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar que a criança faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária na pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura

Luiza Corrêa Cunha
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE D - Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que o COLÉGIO UNIVILLE concorda com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos pais e/ou responsáveis dos alunos (as) de nossa instituição, e concorda em participar da pesquisa intitulada, "VOZES INFANTIS: ENTRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURAS AS NARRATIVAS SE (RE)INVENTAM", cujo objetivo é "investigar sobre as narrativas infantis, suas escutas e oralizações, pautadas em práticas de contação, mediação e leitura de histórias, a fim de entender também a contação de histórias como fluidora de processos inventivos e sua contribuição para o desenvolvimento de relações humanas de sensibilidade e afetamento."

184 714 682/0005-187

COLÉGIO UNIVILLE

RUA PAULO MALSCHITZKI, 10

CAMPUS UNIVERSITÁRIO - CEP 89219-977

JOINVILLE - SANTA CATARINA

Margaret S. de Ramos

Margaret Schmockel de Ramos

Diretora do Colégio Univille

Fundação Educacional da Região de Joinville - Furej

CNPJ 84.714.682/0001-94

Margaret Schmockel de Ramos
Diretora do Colégio Univille
Autorização
Portaria Nº 002/2016 - PROEN

Joinville, 23 de abril de 20 19

Endereço – R. Paulo Malschitzki, 10. Zona Industrial Norte. CEP 89219-710 - Joinville/ SC

Telefone - (47) 3461-9048

E-mail – colegio@univille.br

APÊNDICE E - Declaração de Instituição Coparticipante

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Joinville, 23 de abril de 2019.

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos pais e/ou responsáveis dos alunos (as) de nossa instituição, denominada Colégio Univille. Assim, autorizamos o (a) pesquisador (a) responsável Luiza Corrêa Cunha, docente do Colégio Univille, a realizar a pesquisa com o título "Vozes infantis: entre contação de histórias e leituras as narrativas se (re)inventam", cujo objetivo é "investigar sobre as narrativas infantis, suas escutas e oralizações, pautadas em práticas de contação, mediação e leitura de histórias, a fim de entender também a contação de histórias como fluidora de processos inventivos e sua contribuição para o desenvolvimento de relações humanas de sensibilidade e afetamento". Será solicitado aos participantes da pesquisa que participem de algumas práticas educativas, de contação e leitura de histórias.

O (a) pesquisador (a) responsável declara que cumprirá o que determina a Resolução CNS 466/2012 e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Informamos que nossa instituição poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pelo (a) pesquisador (a) acima mencionado (a), garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Coloco-me à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,


Margaret Schmockel de Ramos

Diretora do Colégio Univille

Fundação Educacional da Região de Joinville - Furej

CNPJ 84.714.682/0001-94

84 714 682/0005-18

COLÉGIO UNIVILLE

RUA PAULO MALSCHITZKI, 10
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - CEP 89201-972
JOINVILLE - SANTA CATARINA

Margaret Schmockel de Ramos
Diretora do Colégio Univille
Autorização
Portaria Nº 002/2016 - PROEM

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Luiza Corrêa Cunha

RG: 4973435

Titulo da Dissertação: "Vozes Infantis: entre contações de histórias e leituras as narrativas se (re)inventam".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, ___08_ de _abril_____ de 2021.

Luiza Corrêa Cunha

Nome