



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO**  
**HUMANO E SAÚDE**

**O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA PROFESSORA CONTADORA DE**  
**HISTÓRIAS E A INTERAÇÃO COM CRIANÇAS NO CONTEXTO DA**  
**BIBLIOTECA ESCOLAR**

**SILVANA GOULART PERES**

**BRASÍLIA - DF**  
**FEVEREIRO DE 2017**

**SILVANA GOULART PERES**

**O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA PROFESSORA CONTADORA DE  
HISTÓRIAS E A INTERAÇÃO COM CRIANÇAS NO CONTEXTO DA  
BIBLIOTECA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de concentração Desenvolvimento Humano e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges

**Brasília - DF**  
**Fevereiro de 2017**

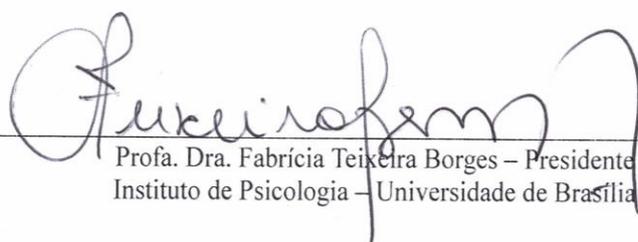
PP437p Peres, Silvana Goulart  
O processo de significação da professora contadora de histórias e a interação com crianças no contexto da biblioteca escolar / Silvana Goulart Peres; orientador Fabrícia Teixeira Borges. -- Brasília, 2017. 167 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. Desenvolvimento humano. 2. Processo de significação. 3. Contação de histórias. 4. Biblioteca escolar. 5. Literatura infantil. I. Borges, Fabrícia Teixeira, orient. II. Título.

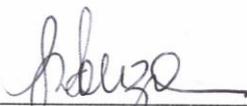
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO  
HUMANO E SAÚDE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:



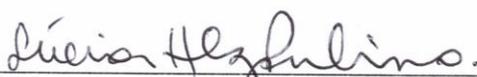
---

Prof. Dra. Fabrícia Teixeira Borges – Presidente  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília



---

Prof. Dra. Geisa Nunes de Souza Mozzer – Membro Externo  
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás



---

Prof. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro Interno  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília



---

Prof. Dra. Eileen Pfeiffer Flores - Membro Suplente  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Brasília - DF  
Fevereiro de 2017

Esta pesquisa recebeu apoio financeiro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por meio do afastamento remunerado para estudos, publicado no DODF de 05/03/2015, processo nº 080.012233/2014.

*Dedico este trabalho aos meus amores,  
Maurício, Marina e Antônio. Sou grata pelo  
carinho, paciência e encorajamento que recebi  
de vocês nesta jornada intensa de estudos.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Serviço Público, por meio da Secretaria de Educação do Distrito Federal, por me conceder o afastamento remunerado para estudos.

Ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, por ter acolhido meus estudos de mestrado.

À Professora Fabrícia, orientadora dialógica, que sempre me incentivou a seguir em frente, mas com muito respeito ao meu ritmo de estudo. Obrigada pelas intervenções necessárias, pelo apoio na realização da pesquisa e incentivo à participação nos congressos.

À Professora Diva, que tem todo meu respeito e apreço, pelo carinho com que me acolheu no início deste trabalho.

Às professoras que aceitaram o convite para compor essa banca e compartilhar conhecimentos: Lucia Pulino, Geisa Mozzer e Eileen Pfeiffer.

Às funcionárias do PGPDS: Cláudia, Bruna e Maria, sempre tão cuidadosas com os discentes.

Aos participantes da pesquisa, especialmente Sherazade, que gentilmente compartilhou suas experiências.

Aos amores eternos, meus pais: Romeu (*in memoriam*) e Josefa, que valorizaram os estudos e sempre disseram que essa era a maior herança que eles poderiam deixar.

Aos meus queridos irmãos: Marcos, Nilma, Nilvana, Nilmara e Romeu, que sempre me apoiaram nas minhas escolhas e se alegraram com as minhas conquistas. Às minhas cunhadas: Tainá e Gabriela, sempre tão presentes em momentos de tensão e que me escutam carinhosamente. Aos meus sobrinhos: Vinicius, Marco Túlio, Georgiana, Vitor, Geórgia, Gabriel, Davi, João Lucas e Ana Francisca, adorados e de quem sempre tenho saudades.

Às minhas novas amigas que quero tê-las presentes na minha vida: Cátia Candido e Renata Naves, que me ajudaram e me fortaleceram nesse percurso de estudo. E também por toda emoção partilhada e pelas dicas preciosas para enriquecer o trabalho.

A Gabriela Mieto, que há mais de uma década se tornou minha grande amiga e me motivou nessa empreitada de estudos.

À Professora Gislene Barral, outra grande amiga que surgiu nesta minha trajetória, agradeço a leitura cuidadosa deste trabalho e também pelas tardes de conversas amistosas.

Às minhas caras: Angélica, Nilceia, Márcia, Ana Paula, Flávia, Danyelle, Fabíola Gleice, Letícia, Nádia, Diana, amigas queridas que ganhei durante este estudo.

## RESUMO

Este estudo parte da ideia de que o desenvolvimento humano ocorre por meio de múltiplas formas e ações que se constituem ao longo da vida do sujeito e a partir das interações sociais e dos processos de significação. Se somos constituídos no mundo como seres interativos, imersos na cultura, necessitamos de um outro para estabelecer uma mediação e nos auxiliar no processo de desenvolvimento humano. Assim, tendo em vista a comunicação, essa mediação se faz com o uso da linguagem, em todas suas formas de manifestação, exigindo sempre um interlocutor e constituindo um processo dialógico. Esta dissertação resulta de um Estudo de Caso que buscou analisar como o processo de significação de uma professora em interação com os alunos favoreceu sua constituição como professora contadora de histórias no contexto da biblioteca escolar da Educação Infantil em uma escola do Distrito Federal. Para alcançar esse objetivo geral, foi necessário: identificar experiências relevantes que contribuíram para a constituição de significados da professora em ser contadora de histórias; descrever as interconexões entre momentos vivenciados no passado e no presente, e perspectivas futuras, que constituíram o processo de significação da professora; e analisar as interações ocorridas no contexto da Biblioteca Escolar entre a contadora de histórias e crianças que constituíram o processo de significação em ser professora. Recorremos ao aporte teórico do desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Cultural com ênfase no contexto histórico-cultural, bem como do dialogismo, a partir de uma leitura psicológica do fenômeno. O marco teórico considerou autores fundamentais e bibliografia relacionada aos seguintes temas: desenvolvimento humano, processo de significação, interações sociais, contação de histórias, biblioteca escolar, literatura infantil. Entre os autores estudados para iluminar a compreensão dos temas, encontram-se os clássicos Vygotsky, Leontiev, Luria, e os contemporâneos Bruner, Valsiner, Zittoun, além de Bakhtin, Bourdieu, Benjamin, Pontecorvo, Ajello e Zuccheromaglio, entre outros. Os instrumentos usados na construção de dados foram: a história de vida da professora, apreendida por meio de sua narrativa e a partir de respostas dadas às perguntas sobre sua biografia; a filmagem de um episódio de contação de histórias pela professora da biblioteca com alunos de uma turma de 2º período; e observação direta, em relação ao espaço físico e à dinâmica da professora da biblioteca escolar, com anotações em diário de bordo. Quanto aos procedimentos de análise dos dados, foram feitas análises temáticas por meio de análise dialógica da conversação adaptada à Psicologia em relação ao mapa de significados da escolha da professora (que recebeu o nome fictício de Sherazade) em atuar como contadora de histórias em uma biblioteca e a microanálise das interações na contação de histórias. Entre outras conclusões, os resultados da pesquisa evidenciaram que: o desenvolvimento humano é um processo que sempre decorre embrenhado de fatores biológicos, sociais, históricos e culturais; é possível alavancar o desenvolvimento humano por meio das narrativas; há uma preocupação de resgate da oralidade por parte de Sherazade, a partir da multiplicidade de narrativas engendradas nas discussões das histórias contadas, tanto ficcionais quanto cotidianas, atrelando emoções e imaginação ao uso do recurso simbólico; o processo de significação em ser professora contadora de histórias tem implicações sobre os modos de agir, interagir e configurar metas, crenças e valores sobre sua vida; o processo de significação em ser professora contadora de histórias decorreu na constituição de seu self, a partir de sua experiência de vida permeada de uma intencionalidade de ensinar, de exercer a cidadania, e aparece mais fortemente quando ela atua na contação de histórias.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento humano, Processo de significação, Interações, Contação de histórias, Biblioteca escolar, Literatura infantil.

## ABSTRACT

This study is based on the idea that human development occurs through multiple forms and actions that are constituted throughout the life of the subject and from social interactions and processes of signification. If we are constituted in the world as interactive beings, immersed in culture, we need another to establish mediation and help us in the process of human development. Thus, in view of communication, this mediation is done with the use of language, in all its forms of manifestation, always requiring an interlocutor and constituting a dialogical process. This dissertation results from a Case Study that sought to analyze how the process of meaning of a teacher in interaction with students favored her constitution as a storytelling teacher in the context of the school library of Early Childhood Education in a school in Distrito Federal. In order to achieve this general objective, it was necessary to: identify relevant experiences that contributed to the teacher's meaning in being a storyteller; to describe the interconnections between moments lived in the past and present, and future perspectives, which constituted the process of meaning of the teacher; and to analyze the interactions that occurred in the context of the School Library between the storyteller and children who constituted the process of meaning in being a teacher. We used the theoretical contribution of human development in the perspective of Cultural Psychology with emphasis on the historical-cultural context, as well as dialogism, based on a psychological reading of the phenomenon. The theoretical framework considered fundamental authors and bibliography related to the following themes: human development, signification process, social interactions, storytelling, school library, children's literature. Among the authors studied are the classics Vygotsky, Leontiev, Luria, and contemporaries Bruner, Valsiner, Zittoun, Bakhtin, besides Bourdieu, Cosson, Benjamin, Caixeta, Pontecorvo, Ajello and Zuccermaglio, among others. The instruments used in data construction were: the teacher's life history, learned through her narrative and from answers given to questions about her biography; the filming of an episode of storytelling by the library teacher with students from a 2nd period class; and direct observation, in relation to the physical space and the dynamics of the school library teacher, with notes in a logbook. As for the data analysis procedures, thematic analyzes were carried out through dialogic analysis of the conversation adapted to Psychology in relation to the map of meanings of the teacher's choice (who received the fictitious name of Sherazade) in acting as a storyteller in a library and the microanalysis of storytelling interactions. Among other conclusions, the research results showed that: human development is a process that is always fraught with biological, social, historical and cultural factors; it is possible to leverage human development through narratives; there is a concern of rescue of the orality by Sherazade, from the multiplicity of narratives engendered in the discussions of stories told, both fictional and daily, linking emotions and imagination to the use of the symbolic resource; the process of meaningfulness as a storytelling teacher has implications for ways of acting, interacting, and setting goals, beliefs, and values about her life; the process of meaning in being a storytelling teacher took place in the constitution of her *self*, from her life experience permeated by an intentionality to teach, to exercise citizenship, and it appears more strongly when she acts in storytelling.

**Keywords:** Human development. Significance process. Interactions. Storytelling. School library. Children's literature.

**LISTA DE SIGLAS**

EAPE-SEDF	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFLA	International Federation of Library Associations
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
SEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEDF)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Sala da Biblioteca Escolar com estantes expositoras de livros de literatura infantil.....	50
Figura 2 - Sala da biblioteca com espaço para o laboratório de informática.....	51
Figura 3 - Visão do espaço da Biblioteca Escolar.....	51
Figura 4 - Sala da biblioteca destinada a manuseio e entrega de livros e exibição de filmes. .....	52
Figura 5 - Mapa do “Processo de significação da escolha em atuar como professora contadora de histórias”.....	60
Figura 6 - Estratégias pedagógicas utilizadas pela professora contadora de histórias no contexto da Biblioteca Escolar.....	85
Figura 7 - Capa do livro <i>Quem soltou o Pum?</i> .....	86
Figura 8 - Mapa de significados da contação da história: <i>Quem soltou o pum?</i> .....	92

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO – INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1. DESENVOLVIMENTO HUMANO NO CONTEXTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR, INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL .....</b>	<b>21</b>
1.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PSICOLOGIA CULTURAL .....	21
1.2 <i>SELF</i> DIALÓGICO E PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO .....	24
1.3 PROFESSOR/A EM SUA PRÁTICA DOCENTE .....	29
1.4 A BIBLIOTECA ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
1.5 LITERATURA INFANTIL COMO BEM CULTURAL.....	36
1.6 A ARTE DE NARRAR .....	39
1.7 RECURSOS SIMBÓLICOS E CRIATIVIDADE .....	42
1.8 OBJETIVOS .....	44
<b>1.8.1 Objetivo geral .....</b>	<b>44</b>
<b>1.8.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO 2. INTERAÇÕES PROFESSORA DA BIBLIOTECA ESCOLAR-ALUNOS: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>46</b>
2.1 TIPO DE PESQUISA E MÉTODO.....	46
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	49
2.3 CAMPO DA PESQUISA .....	49
2.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS .....	52
<b>2.4.1 Entrevista narrativa.....</b>	<b>53</b>
<b>2.4.2 Filmagem do episódio .....</b>	<b>53</b>
2.5 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS .....	54
2.6 OS MATERIAIS UTILIZADOS .....	54
2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	54
<b>2.7.1 Análise do mapa de significados da escolha da professora em atuar como contadora de histórias em uma biblioteca .....</b>	<b>55</b>
<b>2.7.2 Microanálise das interações na contação de histórias .....</b>	<b>56</b>
<b>CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>59</b>
3.1 MAPA DO “PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLHA EM ATUAR COMO PROFESSORA CONTADORA DE HISTÓRIAS” .....	59
<b>3.1.1 Situando a história de vida de Sherazade e sua formação .....</b>	<b>61</b>
3.1.1.1 Quando criança: experiência como professora.....	64

3.1.1.2 Experiência como aluna .....	68
3.1.1.3 Experiência no administrativo e o foco na criança.....	71
3.1.1.4 Experiência como professora contadora de histórias .....	74
<b>3.2 SHERAZADE E AS CRIANÇAS: INTERATIVOS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....</b>	<b>85</b>
<b>3.2.1 A história contada .....</b>	<b>86</b>
3.2.1.1 Os elementos da narrativa .....	88
3.2.1.2 A história: Bummm! Dubiedade de interpretações e expansão da imaginação.....	90
<b>3.2.2 Um olhar sobre os processos interativos .....</b>	<b>91</b>
3.2.2.1 Microanálise do episódio Chegada das crianças à Biblioteca.....	93
3.2.2.2 Microanálise do episódio Memória da história da semana passada.....	97
3.2.2.3 Microanálise do episódio Situando conhecimentos prévios das crianças	102
3.2.2.4 Microanálise do episódio Discussão da história.....	112
3.2.2.5 Microanálise do episódio Charlotte realidade na biblioteca.....	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO CEP (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA) .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA .....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO 4 – TERMO DE UTILIZAÇÃO DE VOZ E DE IMAGEM .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO 5 – PLANEJAMENTO DA PROFESSORA CONTADORA DE HISTÓRIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO 6 – CÓPIA DIGITALIZADA DO LIVRO <i>QUEM SOLTOU O PUM?</i> .....</b>	<b>162</b>

*De uma coisa tenho certeza: essa narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa que na certa está tão viva quanto eu.*

Clarice Lispector

## APRESENTAÇÃO – INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA

Tenho sempre boas lembranças de minha infância no interior de Minas onde nasci e das escolas por onde passei, cujos ambientes eram repletos de sujeitos com narrativas de histórias diversas. Ingressei no curso de magistério não só pela paixão por escolas e pela infância, mas também pelo desejo de ser professora, carreira profissional com a qual logo me identifiquei. Assim que finalizei o Ensino Médio, iniciei o curso de Pedagogia e, concomitantemente, fui contratada para trabalhar em uma escola experimental da Universidade em que estudava.

Trabalhei nessa escola por longo período e ali já surgiram minhas inquietações, pois a teoria não acompanhava a prática. A diretora daquela instituição não permitia que aplicássemos muitas atividades sugeridas pela Universidade, por ser uma escola muito tradicional e contraditória. Nas palavras de Maciel e Raposo (2010),

o professor poderá transformar-se em um profissional reflexivo, aquele que pensa na ação, interrogando-se sobre as alternativas possíveis para um determinado momento e avaliando os seus resultados. Nesta perspectiva, a atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa e o professor passa a ser visto como um pesquisador na ação.

Isso justificaria o movimento de refletir a ação que eu vivenciava naquele momento.

Sempre disposta e com vontade de trabalhar, pedi demissão daquela escola e fui atuar em outra instituição. Lá sim, foi um grande desafio e aprendizado. Aquelas gestoras tinham estratégias pedagógicas que acolhiam muito bem o/a professor/a e, conseqüentemente, íamos motivadas para a sala de aula. Também tenho boas lembranças das aulas que ministrava na sombra de uma jabuticabeira, com tardes preenchidas de

histórias e brincadeiras. Essa escola já exercitava a formação continuada em serviço: tínhamos formação em atividades de livre expressão.

Acredito na premissa de que todo ser humano sempre aprende com o outro, e que é preciso estar em plena atividade. Por isso, sempre participei de cursos de formação continuada. Naquela ocasião fui aluna de uma professora que sabia conduzir muito bem as aulas e com um programa inovador sobre o desenvolvimento humano. As inquietações geradas ao longo desses cursos de formação continuada colocaram-me na busca permanente de tentar compreender o processo de *tornar-se professora*, o contexto da escola e a interação humana, pois acredito que a construção do ser humano se faz no encontro com o outro. Sendo assim, no espaço escolar temos a oportunidade de comprovar essa experiência com a multiplicidade de pessoas que se encontram e compartilham saberes.

Num dos trabalhos que desenvolvi como pedagoga de uma equipe psicopedagógica, percebi, de ordem prática, a necessidade da Psicologia e da Educação dialogarem para o entendimento do desenvolvimento humano. Então, nessa época, ingressei na UnB, pelo Departamento do Instituto de Psicologia, para cursar a especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Após me aproximar desse referencial teórico, tenho procurado desenvolver uma pedagogia com prática social viva e crítica, na qual o trabalho é construído cotidianamente, porque nunca estamos prontos e acabados. Na Educação, espaço em que estou inserida há vários anos, é possível vivenciar práticas compartilhadas, mesmo com tantos conflitos e diversidade.

A partir de muitos desafios, senti a necessidade de retornar aos estudos em uma outra especialização, com o intuito de compreender a constituição da subjetividade na escolha profissional de professoras da Educação Infantil. Neste percurso profissional e após a conclusão dessas duas especializações, situações cotidianas continuavam a me inquietar e

provocar várias perguntas e questionamentos, os quais me trazem até a realização desta pesquisa.

Por compreender a complexidade do ser humano e com o intuito de responder tais questionamentos, recorri aos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, como os clássicos Vygotsky, Leontiev, Luria, e os contemporâneos Bruner, Valsiner, Zittoun, além de outros. Minha intenção é de ressaltar o processo de intersubjetividade nas interações sociais, uma vez que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades com as especificidades humanas (Vygotsky, 1984/2007). Isso porque o ser humano é capaz de transformar sua própria história e o contexto social em que está inserido, e, ao mesmo tempo, desenvolver-se especialmente por meio das narrativas nas quais “compreendemos os textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos de nossa experiência” (Brockmeier & Harré, 2003, p. 526).

Diante disso, apoio-me também na ideia de Bakhtin/Voloshinov (1929/2014) de que o centro organizador e formador da atividade mental do sujeito encontra-se em seu exterior, na interação social, e não exclusivamente dentro dele. Já essa interação tem em sua base a linguagem, que constitui o sujeito enquanto ser histórico e social (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014; Vygotsky, 1984/2007; Luria, 2009), desde seu nascimento e ao longo de seu desenvolvimento. Desse modo, no plano das interações sociais e no desenvolvimento dos indivíduos, a interação verbal, que ocorre por meio da palavra e do diálogo, é fundamental em narrativas que utilizam desde a infância, seja como ouvintes ou contadores, as quais carregam valores e cultura e constituem o sujeito individual e social (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014).

Com base em minhas observações em relação às experiências cotidianas de uma professora atuando como contadora de histórias na escola onde eu também trabalhava,

despertei-me para analisar como ocorre o seu processo de significação em ser professora, considerando sua história de vida e as interações com as crianças da Educação Infantil.

Durante esses momentos de interações, percebia um burburinho bom, vindo da Biblioteca Escolar no momento de contação de histórias. Aquela agitação me suscitou o interesse em compreender a origem do que ali se passava e, conseqüentemente, o sujeito *professora contadora de histórias*. Esse envolvimento colocou diante de mim alguns questionamentos, tais como: Como ocorreu o processo de significação da professora como contadora de histórias a partir de sua história de vida e no contexto da Biblioteca Escolar da Educação Infantil? Quais foram as estratégias utilizadas pela professora para favorecer os processos interativos no momento da contação de histórias? E como podemos identificar interconexões entre momentos vivenciados no passado e no presente que constituíram o processo de significação da professora?

Partindo desse objeto de pesquisa e de tais questionamentos, esta pesquisa pretende contribuir com a discussão sobre o processo de desenvolvimento humano a partir da significação em ser professora contadora de histórias. Essa contribuição leva em conta que somos constituídos no mundo social como seres interativos, imersos na cultura, necessitando de um outro para estabelecer o uso dos signos na mediação e nos auxiliar no processo de desenvolvimento humano (Vygotsky, 1984/2007). Assim, tendo em vista a comunicação, essa mediação se faz com o uso da linguagem, em todas suas formas de manifestação, exigindo sempre um interlocutor (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014) e constituindo um processo dialógico.

Considerando que minha trajetória profissional sempre esteve continuamente atrelada a atividades relacionadas à educação nos ambientes escolares, percebo que a multiplicidade de vozes pode influenciar na construção de significados em ser professora e como as narrativas estão repletas de valores, crenças e histórias de vidas, bem como de

posicionamentos discursivos entrelaçados por vários atores inseridos nos contextos socioculturais. Assim, corroborando a afirmação de Valsiner (2012), as pessoas constroem significados em eventos pequenos. Esses eventos abarcam sentimentos que emergem por nossa experiência em processo dentro dos ambientes pelos quais passamos como participantes ativos.

A partir destes pressupostos, o objetivo geral deste estudo foi analisar como se desenvolveu o processo de significação da professora em ser contadora de histórias no contexto da Biblioteca Escolar, considerando sua história de vida e as interações com as crianças da Educação Infantil. Para tanto, foram construídos os seguintes objetivos específicos: identificar experiências relevantes que contribuíram para a constituição de significados da professora em ser contadora de histórias; descrever as interconexões entre momentos vivenciados no passado e no presente, e perspectivas futuras, que constituíram o processo de significação da professora; e analisar as interações ocorridas no contexto da Biblioteca Escolar entre a contadora de histórias e crianças que podem favorecer o processo de significação em ser professora.

Considero o processo de significação da professora a partir de sua história de vida e da interação como uma forma de ação importante para o seu desenvolvimento e o de seus alunos. Para alcançarmos o objetivo da pesquisa e tornar mais abrangente a discussão sobre o desenvolvimento humano a partir do processo de significação, a dissertação foi organizada em três capítulos e considerações finais.

O primeiro deles perpassa as questões teóricas envolvendo o desenvolvimento humano e cultural, bem como o *self* dialógico e o processo de significação, e o/a professor/a em sua prática docente. Aborda também a literatura infantil como bem cultural, considerando o livro como um elemento que expande a experiência imaginária e é usado como um recurso simbólico nas inter-relações das pessoas com o mundo. Discute ainda

sobre a importância e o papel da biblioteca no contexto escolar e como um espaço que potencializa a interação humana, bem como sobre a arte de narrar e a relação entre recursos simbólicos e criatividade.

No segundo capítulo estrutura-se o procedimento metodológico utilizado na pesquisa, que é de cunho qualitativo com abordagem de Estudo de Caso. Também são apresentados o tipo de pesquisa e método; os participantes da pesquisa; o campo da pesquisa; e os procedimentos de construção de dados, que são a entrevista narrativa (EN) e a filmagem do episódio. Os instrumentos usados na construção de dados foram: a história de vida da professora, apreendida por meio de sua narrativa e a partir de respostas dadas às perguntas sobre sua biografia; a filmagem de um episódio de contação de histórias pela professora da biblioteca com alunos de uma turma de 2º período; e a observação direta, em relação ao espaço físico e à dinâmica da professora da biblioteca escolar, anotadas em diário de bordo. Quanto aos procedimentos de análise dos dados, foram realizadas análises temáticas por meio de análise dialógica da conversação adaptada à Psicologia em relação ao mapa de significados da escolha da professora em atuar como contadora de histórias em uma biblioteca e a microanálise das interações na contação de histórias.

No terceiro capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa e a discussão dos dados. Buscou-se, primeiramente, por meio de entrevistas narrativas, traçar um mapa de construção de significados atribuídos pela professora à sua atuação como contadora de histórias. Em seguida, analisamos o momento de interação da professora com os alunos, em um episódio de contação de histórias. A análise amplia a discussão sobre o processo de significação da professora em atuar como contadora de histórias no contexto da biblioteca escolar e como as interações constituem esse processo.

## **CAPÍTULO 1. DESENVOLVIMENTO HUMANO NO CONTEXTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR, INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL**

Este capítulo situa o objeto desta dissertação no contexto teórico da Psicologia Cultural, considerando, para tanto, as contribuições de autores que pesquisam e desenvolvem seus estudos em torno de ideias sobre o desenvolvimento humano e cultural, o *self* dialógico e o processo de significação, e o/a professor/a em sua prática docente. Discute-se a questão da literatura infantil como bem cultural, tratando o livro como um elemento e recurso simbólico que amplia a imaginação e promove a interação das pessoas com o mundo. Trata ainda da importância e o papel da biblioteca escolar como um espaço potencializador da interação humana, da arte de narrar e da relação entre recursos simbólicos e criatividade.

### **1.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PSICOLOGIA CULTURAL**

*A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será.*

Eduardo Galeano

A história da Psicologia como ciência percorre longo caminho, nascendo na filosofia como pensamento das primeiras indagações do ser humano em relação ao mundo, à natureza e à singularidade com os outros animais. A Psicologia é marcada por várias perspectivas teóricas, em constante oposição. E “desde seu nascimento oficial como ciência independente, vive, ao lado de outras ciências humanas, uma crise permanente. Essa crise se caracteriza pela extraordinária diversidade de posturas metodológicas e teóricas em persistente e irredutível oposição” (Figueiredo, 2008, p. 11).

Em relação ao estudo da mente humana no século XX, o psicólogo Jerome Bruner (1997) traz contribuições importantes. O autor discorre sobre as concepções divergentes que se tinha em relação ao funcionamento da mente humana desde a revolução cognitiva. Para ele, a mente era concebida anteriormente como a metáfora de um computador, ou seja, conforme o modo como a informação determina, codifica e é gerida por um dispositivo informático. Em suas palavras, havia “a crença irracional de que *deveríamos* ser capazes de descobrir algo sobre como ensinar de forma mais eficiente os seres humanos, a partir do saber programar eficientemente os computadores” (Bruner, 1996, p. 18).

Concordamos que o funcionamento da mente vai além de aparato de informações programadas, pois estamos imersos na cultura humana e produzimos significados. Nesta perspectiva, Bruner (1996) aborda uma segunda concepção sobre a mente humana, a qual ele concebe como Culturalismo. Sendo assim, essa abordagem está ancorada no fato revolucionário de que a mente é constituída e concretizada no uso da cultura humana. Essas abordagens são bastante diferentes e levam os partidários a seguirem estratégias claramente diversas de investigação sobre a forma de funcionamento da mente, ou seja, há uma linha divisória entre o processamento de informação e processos de significação.

Nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, particularmente a perspectiva histórico-cultural tem interesse em entender os significados produzidos pelas pessoas em seus contextos interacionais (Mieto, 2010; Zanella, 2004; Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008). Para compreender o ser humano em sua historicidade, é importante situá-lo nas suas experiências e em suas ações que se concretizam exclusivamente por meio da participação em sistemas simbólicos da cultura.

É imprescindível pensarmos no desenvolvimento humano na perspectiva de sua relação com os aspectos filogenéticos, que diz respeito a história evolucionária de uma

espécie e também aos aspectos ontogenéticos que se referem ao desenvolvimento de um ser humano. Salgado e Ferreira (2012) argumentam que a mente humana e a relação dialógica são consideradas como inseparáveis, ou seja, uma não pode existir inteiramente sem a outra. Nesse sentido, na ontogênese, a criança e o jovem são aqui vistos como sendo “guiados” no seu desenvolvimento mental pelos adultos ou outros mais experientes a partir da relação dialógica. Da mesma forma, filogeneticamente, importante ressaltar que o processo social marca definitivamente o processo de evolução e ambos influenciam diretamente na constituição dos processos mentais entrelaçados pela mediação semiótica e cultural.

Para Valsiner (2012), o desenvolvimento humano é permeado pela mediação semiótica e cultural. O ser humano, em processos dinâmicos com o outro na cultura, cria maneiras de se incluir no mundo, a partir das histórias singular e coletiva. Sendo assim, o desenvolvimento humano não pode ser justificado, apenas, por fatores biológicos; ele ocorre por meio de múltiplas formas e ações que se constituem ao longo da vida do sujeito.

A constituição psicológica, social e cultural do humano demanda a compreensão de signos e significados na perspectiva dialógica. Assim, no desenvolvimento humano, eles são o meio pelo qual se apreende o contexto social e cultural. Neste sentido, acreditamos que a palavra é um signo de especial relevância. Neste ponto de vista, Bakhtin/Voloshinov (1929/2014) afirma que a situação social está intimamente relacionada as ideologias e é moldada pelo sistema semiótico estabelecido por meio dos signos. Assim, a palavra é considerada um signo ideológico e por sua grandeza captura os detalhes das intercorrências nas relações sociais.

Vygotsky (1984/2007) argumenta que o pensamento e a palavra desempenham papel ativo no arranjo das funções psicológicas superiores. Atribui à mediação simbólica uma função organizadora específica que envolve o processo do uso de instrumentos e signos e

dão formas fundamentalmente novas de comportamento. Nesse sentido, Pino (2005) afirma que a

mediação simbólica atua como um conversor que permite a transposição de planos das funções humanas. (...) O signo realiza esse portento porque não é um mero veículo ou canal de significação (...), mas seu conversor, ou seja, aquilo que permite que as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa, adquirindo suas peculiaridades, mas conservando o que faz delas “significações sociais”, algo que compartilhado por todos (p. 160).

Compartilhamos preceitos teóricos que defendem que a gênese dos processos psíquicos superiores está nas relações sócio-históricas que nos engendram nos diferentes contextos culturais existentes. Nessa perspectiva, são as práticas básicas de atividades humanas e a cultura que formam muitos processos mentais. Estes são de origem sócio-históricos, bem como das manifestações preponderantes da consciência humana (Luria, 2009).

Considerando as contribuições teóricas abordadas relativas ao desenvolvimento humano, faz-se necessário um olhar atento à constituição do *self* na busca de identificar a dinâmica de significação em ser professora contadora de histórias no contexto de uma biblioteca escolar da Educação Infantil. Assim, na sequência destacamos conceitos necessários para compreensão dessa significação na perspectiva dialógica a partir da Psicologia Cultural.

## 1.2 SELF DIALÓGICO E PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO

A Psicologia Cultural apoia-se em uma perspectiva desenvolvimental, considerando o humano em seu contexto social, independente da faixa etária. Nesse sentido, Jaan Valsiner, teórico da Psicologia Cultural, enfatiza que a psicologia atualmente “pode se

tornar ciência na medida em que aceita completamente a centralidade da experiência humana vivida dentro de seus contextos sociais em toda singularidade” (Valsiner, 2012, p. 9). Cada ser humano produz sua história nas interações, sendo um mecanismo bidirecional em que cada relação é singular e única e que provoca desenvolvimento. O modelo bidirecional parte do pressuposto que as pessoas transformam as mensagens culturais de modo ativo por meio da transmissão cultural do conhecimento.

Na premissa apresentada, nossa pesquisa atém-se a um recorte dentro da perspectiva do desenvolvimento humano, mais especificamente a partir das interações humanas para o processo de significação. Conforme Valsiner (2012), ao construir significados para se relacionar com seu mundo, o ser humano depara com oposições a todo momento. Assim, observa-se uma tensão entre a cultura pessoal e o mundo social no qual a pessoa está imersa no tempo e no espaço dos significados.

A Psicologia Cultural é abordada no nosso estudo na vertente de: “uma ciência da mente em torno do conceito de significado e dos processos pelos quais as significações são criadas e negociadas dentro de uma comunidade” (Bruner, 1997, p. 21). Essa teoria está relacionada à mente, que é originalmente constituída e realizada no uso da cultura humana. Deste modo, a mente não pode existir apartada da cultura. Para Bruner (1997), por não termos acesso à mente do outro, torna-se necessária a linguagem, pois ela acessa o vínculo para os significados, e sua negociação é permeada pela cultura na qual nos constituímos com o outro. Assim, a cultura pode oferecer os instrumentos para a organização e compreensão da nossa realidade (Correia, 2003; Lyra & Moura, 2000). Entendemos que os seres humanos não são mero reflexo da cultura, mas sobretudo produtos também de suas histórias.

Clifford Geertz (1926/2008), importante teórico da antropologia, destaca que o conceito de *cultura* é fundamentalmente semiótico. Assim, o ser humano é “capturado nas teias de significados que ele mesmo teceu, ele veste a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (Geertz, 1926/2008, p. 10).

Nos contextos escolares, os/as professores/as se constituem exercendo suas atividades permeadas por suas crenças e práticas culturais, em uma construção semiótica de significação. Nesse sentido, Branco (2006) afirma que na base constitutiva e fundamental dos múltiplos aspectos da condição humana existe uma dimensão semiótica dos processos de significação. Isso significa que os processos de significação se formam e são formados pelas complexas interações entre as dimensões da linguagem, cognição, afeto e motivação, as quais se harmonizam sistemicamente na produção incessante de significados que constituem a experiência de significação.

É notável o processo de significação a partir da narrativa, na qual a protagonista em seus enunciados assume a tarefa de descrever sua história de vida. Essa protagonista partilha sua experiência no *aqui e agora* e assume a tarefa de narrar a construção de um ator principal (Bruner, 2001). Nesse sentido, a experiência produz o presente que vivemos, bem como o passado e o futuro, constituindo nosso sentido de ser (Rosa, 2015); e as narrativas possuem, portanto, uma função organizadora do *self* e podem ser consideradas um elemento importante nas experiências compartilhadas.

Na perspectiva do *self* dialógico estão entrelaçadas as narrativas, assim como o arranjo da Teoria do Posicionamento. O *self* dialógico é engendrado na organização de várias posições que a pessoa utiliza na interação com o outro em contextos específicos (Hermans, 2001; Spink, 2010; Lopes de Oliveira, 2016). Assim, concordamos com Freire e

Branco (2016) quando explicam que vários *selves*, estabelecidos na e pela interação, formam-se na negociação concreta do sujeito com o contexto.

As autoras afirmam que cada *self* é formado por um eu, na condição de agente, e mais os *selves* que surgirem e se desenvolverem ao se estabelecerem relações significativas com o outro (ou outros) nas situações experienciadas. Desse modo, as diferentes situações concretas vividas pela pessoa oportunizam novas relações. A escola, a família e o trabalho, entre outros, constituem contextos culturais específicos que se marcam por um conjunto de práticas socioculturais em que os sujeitos já contam com lugares em que suas posições estão, a priori e de modo geral, definidas.

Consideramos importante tratarmos de *self* em consonância com o dialogismo, pois o dialogismo é preponderante na medida em que compreende a palavra em sua dinamicidade e o humano como agente capaz de ser influenciado e influenciar, transformando o meio em que está inserido (Scorsolini-Comin & Santos, 2011).

Assim, para compreendermos a constituição do *self* por meio do processo de significação, faz-se necessário discutirmos sobre como a pessoa se posiciona a partir de sua interlocução (Brockmeier & Harré, 2003; Bakhtin, 1979/2011). De acordo com Harré e Van Langenhove (2003), o posicionamento pode ser considerado como a constituição da narrativa de histórias pessoais que fazem compreensíveis as ações de uma pessoa. Sendo assim, os posicionamentos podem ser ponderados como atos sociais, pelos quais os envolvidos apresentam posições específicas; e um posicionamento será conceituado em relação ao outro. Os autores argumentam que posicionamentos são, portanto, processos que determinam um fenômeno psicológico para as intenções de que dispõem. Contudo, esses posicionamentos podem se modificar: por serem fluidos, não são considerados papéis fixos, podendo ser usados pelas pessoas para lidar com as circunstâncias relacionadas às interações humanas com que normalmente deparam no cotidiano.

Diversos teóricos – como Vygotsky (1984/2007), Pontecorvo *et al.* (2005), Valsiner (2012), Bakhtin/Voloshinov (1929/2014), entre outros – apontam a relevância dos processos interativos para o desenvolvimento humano, o qual, em nosso estudo, podemos compreender a partir do significado de ser professor/a, expressado nas interações. Desta forma, Bakhtin/Voloshinov (1929/2014) ressalta a interação sempre de um ponto de vista verbal, em que os interlocutores estão em interação dialógica.

O autor aponta, ainda, a importância dos signos ao defender que eles surgem do processo de interação entre a consciência individual e uma outra. Essa consciência individual, impregnada de signos, torna-se consciência quando no processo de interação social (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014), absorve o conteúdo ideológico (semiótico).

Faraco (2009) destaca o ponto de vista presente no estudo de Bakhtin, descrevendo que o ser humano, “mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituído discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas muitas vozes” (p. 84). Essa polifonia de vozes é atualizada constantemente no nosso discurso interior, de modo que não há um discurso único, isolado de um contexto e do qual não participem outras vozes, outros discursos e alteridades (Scorsolini-Comin & Santos, 2011).

Wertsch (1993) argumenta que na produção de enunciados por um indivíduo é evidente uma multivocalidade que decorre das declarações de outras vozes concretas que têm sido parte das experiências do orador. Deste modo, concentrando-se em gêneros do discurso como forma de mediação, nota-se que a ação mediada está indissociavelmente ligada à historicidade, à cultura e às configurações institucionais, e que as origens sociais do funcionamento mental da pessoa se estendem além do seu funcionamento intermental.

Somando as ideias apresentadas, Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2008) afirmam que no processo de desenvolvimento, as pessoas têm múltiplos interesses, propósitos e posicionamentos. Assim sendo, os múltiplos discursos estão na fronteira do eu e do outro e são marcados por diversos interlocutores e pelas posições de onde as pessoas falam da experiência, dos contextos, das instituições sociais, dos campos científicos.

### 1.3 PROFESSOR/A EM SUA PRÁTICA DOCENTE

A prática docente está embrenhada de nuances que são constituídas por ações intencionais a respeito da significação do ser professor/a, pois, conforme Tardif (2000), existem particularidades que são próprias de um saber-fazer do/a professor/a repleto de pluralidade que se apresenta nas atividades cotidianas. Assim, o saber dos/as professores/as constitui um processo em construção no decorrer de toda sua carreira profissional. Esse saber não é um conjunto de conteúdos cognitivos definitivos, mas o/a professor/a aprende progressivamente a conhecer e a controlar seu ambiente de trabalho. Vai se inserindo nele e interiorizando-o mediante regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (Tardif, 2005).

A constituição do/a professor/a está atrelada às relações sociais que ele cria entre ele e seus pares, como também com alunos, sua família, seus estudos e sua posição na sociedade. Faz-se necessário admitir que a formação do/a professor/a pressupõe o intercâmbio, as aprendizagens, a experiência e uma infinidade de relações, ou seja, ninguém se forma no vácuo (Pedroza, 2014).

A partir desses aparatos, acreditamos que o/a professor/a possua relevância social e cultural no contexto escolar, pois concordamos com Borges (2012) quando ela afirma que “a professora é uma das mediadoras da construção do conhecimento formal, mas também das formas de agir, de entender e de ser (...) que se destacam também com outras formas de

interações a partir dos significados culturais do grupo” (p. 304). Assim, consideramos imprescindível compreender a realidade circundante do/a professor/a e analisar como o aluno se apresenta na sua experiência, pois uma situação pode ser percebida por diferentes maneiras para diferentes pessoas.

O/a professor/a na docência apoia-se provavelmente em noções a partir das crenças e concepções sobre a natureza da mente do aluno. Em seus estudos sobre a cultura e educação, Bruner (1996) preocupou-se em fornecer ao/à professor/a as mais recentes teorias sobre a mente da criança e examinar quatro concepções sobre mente e sobre como o/a professor/a tem se pautado para ensinar e “educar” as crianças.

Essas concepções do desenvolvimento humano têm implicações na aprendizagem e no ensino a partir de: a) As crianças aprendizes por imitação: a aquisição do “saber-fazer”; b) As crianças que aprendem a partir de uma exposição didática; c) As crianças enquanto pensadoras, o desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo; e d) As crianças enquanto detentoras de conhecimento.

Tacca (2006), em seus estudos com foco na interação professor/a-aluno, destaca a importância das estratégias pedagógicas pautadas nas relações sociais e ressalta que essas não podem ser consideradas apenas como um recurso externo. Deve-se ir além: a perspectiva é que elas possam atuar para contribuir com o ensino-aprendizagem de forma ativa e motivadora. A noção de estratégia pedagógica é que “esteja orientada para o sujeito que aprende e não para o conteúdo a ser aprendido” (Tacca, 2006, p. 48). Assim, esses recursos norteiam, de maneira interacional, o “professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrarem o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto” (Tacca, 2006, p. 48).

Para Tacca (2006), a estratégia pedagógica não pode considerar a transmissão de conteúdo, de maneira mecanicista, mas compreender como um recurso possibilita o

encorajamento dos alunos a serem mais interessados, participativos, e também estabelecer um intercâmbio de conhecimentos que tenham como base o diálogo na aprendizagem. Assim, tanto o/a professor/a como os alunos podem negociar os significados do objeto de conhecimento.

A forma como o/a professor/a se posiciona em sua atuação está vinculada aos processos de significação que foram construídos ao longo de sua história de vida. Esses processos podem ser compreendidos por meio do posicionamento que acontece pela interação, pois as posições são compreendidas por meio das combinações existentes entre os lugares e estão interligadas aos espaços-tempos. Elas contribuem para a organização da experiência humana e estão intimamente relacionadas a construção dos significados (Hermans, 2001).

A atitude do/a professor/a ao conceber o aluno em suas interações torna-se virtuosa na medida em que esse possua atitudes éticas e de cidadania na construção de sua prática pedagógica (Mieto, 2010). A partir destas considerações, apresentamos o contexto da biblioteca, um espaço de construção de conhecimento, que pode ser dinâmico e engendrado de múltiplas interações, dispondo de possibilidades para expandir as experiências imaginativas por meio de recursos simbólicos e assim favorecer o desenvolvimento e a negociação de significados aos participantes desse contexto.

#### 1.4 A BIBLIOTECA ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreendermos a importância da Biblioteca Escolar no contexto da Educação Infantil, faz-se necessário avançarmos a discussão sobre a dinâmica estabelecida em relação ao funcionamento das Bibliotecas Escolares. Para a questão ora apresentada, pontuamos alguns preceitos contidos nas políticas públicas sobre como se processa a

implantação e utilização das Bibliotecas, bem como a organização da distribuição do livro literário para a disseminação da leitura nas escolas públicas de todo o país.

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a UNESCO destaca o valor significativo da biblioteca escolar ao atribuir-lhe, por meio de um Manifesto, uma perspectiva semântica ampla, que vai desde as questões do suporte bibliográfico e virtual até as políticas de organização, disseminação e acesso aos serviços de informação. Para que se fortaleça o Manifesto da UNESCO (1999), o bibliotecário “deve criar um ambiente lúdico e de aprendizagem que seja atrativo, acolhedor e acessível para todos” (IFLA, 2006, p. 12). Assim, acreditamos que as ações do/a professor/a são de suma importância para que a Biblioteca se torne um contexto interativo e capaz de favorecer o acesso à cultura literária.

Desde 1997, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) com o intuito de democratizar a promoção das obras de literatura infanto-juvenil, brasileiras e estrangeiras, materiais de pesquisa e de referência a professores/as e alunos/as das escolas públicas brasileiras. Esse programa é financiado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). O PNBE, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação quanto à universalização de acesso e à melhoria da qualidade da Educação Básica, considera a necessidade de implementar, ampliar e atualizar o acervo das bibliotecas de escolas públicas brasileiras. Tem também o propósito de garantir o acesso dos/as alunos/as e professores/as da rede pública de ensino à cultura e à informação, estimulando a leitura como prática social. Para se credenciarem no programa, as escolas públicas devem ser cadastradas no Censo Escolar que é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De acordo com Paiva *et al.* (2008), na trajetória histórica do PNBE, a distribuição dos livros de literatura tem sido concretizada por meio de diferentes ações: em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para as bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003, o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto a coleções para uso pessoal e também levassem obras representativas da literatura para seus familiares – por isso, essas edições do programa ficaram conhecidas como *Literatura em Minha Casa*.

A partir de 2005, após inúmeras discussões coordenadas pela SEB/MEC, o PNBE retomou a distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares. Para Paiva *et al.* (2008), a distribuição de livros nas escolas públicas teve importante papel como retomada da valorização do espaço da biblioteca escolar. Ela significou promover a universalização do conhecimento e, também, do acesso a acervos pelo coletivo da escola.

Em 2006, dando prosseguimento a essa ação, foram distribuídos livros de literatura para estudantes do 6º ao 9º anos das escolas públicas. Em 2008, as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e instituições de Educação Infantil foram contempladas. Os livros distribuídos pelo PNBE se apresentam nos seguintes gêneros literários: obras clássicas da literatura universal, poema, conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular, romance, memória, diário, biografia, relatos de experiências, livros de imagens e histórias em quadrinhos. Paiva *et al.* (2008) nos esclarece que essa distribuição dos acervos de literatura ocorre da seguinte forma: nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Já nos anos ímpares, a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio.

Por sua vez, as políticas públicas brasileiras oportunizam condições para que as instituições escolares e as bibliotecas sejam preparadas para promover a leitura,

desenvolvendo atividades destinadas a cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler, tão importantes no desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da estética.

Nesse sentido, a Lei nº 12.244, de 2010, que trata do cumprimento da meta de universalização das bibliotecas escolares até 2020, descortinou a relevância desse lugar de ensino no aprendizado do aluno, tornando-se necessário legitimar esse espaço como forte aliado para as interações e o incentivo à leitura. Contudo, a implementação de tal norma ainda se encontra em fase inicial e acanhada, configurando grande desafio, inclusive pela falta de visibilidade da relevância social da biblioteca escolar.

Em 2012, o Governo do Distrito Federal lançou o Plano do Distrito Federal do Livro e Leitura com o objetivo de garantir e democratizar o acesso ao livro e à literatura para toda a sociedade do Distrito Federal. O Plano menciona a biblioteca como uma grandeza dinâmica de cultura e informação, um espaço que vai além de um simples depósito de livros ou mera sala de leitura.

Para Pimentel, Bernardes e Santana (2007), a biblioteca escolar precisa ser “um espaço perfeito para que todos que nela atuam possam utilizá-la como uma fonte de experiência, exercício da cidadania e formação para toda a vida” (p. 25), e não apenas um espaço de ação pedagógica, que se destina ao apoio à construção do conhecimento e de suporte a pesquisas. Os autores entendem que o desempenho escolar melhora quando há uma biblioteca dinâmica na escola.

No âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal há uma Gerência de Bibliotecas e Vídeos que lançou um guia de orientações intitulado *Biblioteca Escolar: espaço de aprendizagem* (SEDF, s/d). Esse guia tem o intuito de fortalecer a política de biblioteca e formação de leitores nas escolas públicas do Distrito Federal. De acordo com o documento, a biblioteca é um espaço que provoca um grande desafio para tornar-se um local de encontro de saberes, de produção e disseminação de cultura.

Em 2014, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi responsável pelo processo de avaliação, seleção e composição dos acervos no segmento da Educação Infantil. Desta forma, Soares e Paiva (2014) entendem que os critérios para a seleção de livros foram a qualidade textual, incluindo aspectos éticos, estéticos e literários, a estruturação narrativa, poética ou imagética, em uma escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico na faixa etária correspondente à Educação Infantil.

Acreditamos na necessidade de situar a Biblioteca Escolar como um dos ambientes escolares que carece de atenção para incentivo na formação de leitores desde a Educação Infantil, pois “a biblioteca escolar não é apenas um local onde se armazena, organiza e se empresta livros, também não basta ter um acervo atualizado e ser bem localizada, precisa ter um profissional que favoreça o encontro entre o livro e o leitor” (Silva & Tenório, 2014, p. 201). Quando estão ativas, as bibliotecas escolares são, em boa parte, organizadas por professores/as que estão em processo de aposentadoria, não qualificados, readaptados, dentre outros. Essa é uma forma pela qual se manifesta o descaso das autoridades e dirigentes pela educação (Castro Filho & Pacagnella, 2011).

É sabido que a Biblioteca Escolar oportuniza a interação entre pessoas, promovendo a cultura e a aprendizagem. Não tem como única função o empréstimo de livros, mas se caracteriza por ser um lugar onde circulam muitas histórias contadas e vividas. esse espaço na Educação Infantil é um contexto que favorece por excelência a ludicidade e a interação humana por meio da contação de histórias e tem considerável e inexplorado potencial para se constituir em importante lugar de construção do conhecimento e, inclusive, a autoridade do acesso à literatura infantil como um bem cultural.

Na visão de Freire (1989), a biblioteca é prioritariamente um lugar disseminador da cultura, de estreita relação entre leitura do mundo e da palavra, vista como necessária para

o aprimoramento da conexão entre leitura do texto e realidade do mundo e não como depósito de silêncio de livros. Para esse autor, decorre disso a necessidade de uma biblioteca popular que se centre no estímulo à criação de horas de trabalho em grupo, de seminários de leitura, seja procurando adentrar criticamente o texto, buscando apreender seu sentido profundo, seja oferecendo aos leitores uma experiência estética, riqueza que pode ser proporcionada intensamente pela linguagem popular.

Entretanto, refletir sobre como estão estruturados esses espaços na Educação Infantil é pensar em um local que seja garantido nas instituições para o fomento da leitura e a presença de uma professora dinâmica. Assim, não bastam apenas as políticas públicas para ter acesso aos livros; é preciso muito mais do que isso. Para que as políticas sejam consolidadas, há a necessidade de um interesse maior por parte da sociedade e também do envolvimento da comunidade escolar em fortalecer o uso da biblioteca e a profissão do bibliotecário.

A Biblioteca Escolar é um importante espaço destinado à leitura que, além de transformar a dinâmica da escola, expande de forma vertiginosa a possibilidade de desenvolvimento humano e ampliação das teias culturais. Isso permite níveis de interação cada vez mais complexos, pois à medida que as bibliotecas escolares superam as limitações de espaços educativos para o fomento da leitura e passam a oferecer, além de acesso a Literatura Infantil (considerada por nós como um bem cultural), uma infinidade de outros formatos – inclusive contação de histórias –, vê-se uma potencialização dos processos de interação e de significação cultural.

### 1.5 LITERATURA INFANTIL COMO BEM CULTURAL

A literatura infantil como um bem cultural pode contribuir nas interações, bem como alavancar o desenvolvimento humano desde tenra idade. A literatura infantil é

considerada como agente de conhecimento na medida em que oportuniza o questionamento de valores estabelecidos socialmente, sua aplicabilidade em sala de aula ou em diferentes contextos e suscita a ampliação cognitiva do leitor, justificando sua demanda no ambiente escolar (Zilberman, 2003).

Na Educação Infantil, o acesso aos livros literários por meio da contação de histórias pode oportunizar a expansão da experiência imaginária das pessoas com o intuito de agregar aspectos de cidadania à realidade cotidiana. Para isso, faz-se necessário contar com um/a professor/a na Biblioteca Escolar como mediador/a de leitura. A literatura infantil, sendo mediada por uma professora, pode promover o contato precoce das crianças com as práticas culturais da leitura, favorecendo o conhecimento das histórias e, conseqüentemente, a negociação dos significados imersos na cultura. Nesse sentido, a literatura infantil é capaz de seduzir, independente da época de sua produção ou da nacionalidade dos seus leitores (Silva, 2009).

Alguns teóricos da psicologia, como Vygotsky (1999); Bettelheim (1980), Bruner, (1997) e Zittoun (2007, 2016), entendem que as interações que envolvem a contação de histórias infantis podem ser propulsoras do desenvolvimento. Bettelheim (1980), por exemplo, procurava compreender a personalidade humana e conferia aos contos de fadas papel de importantes transmissores de mensagem à mente consciente, pré-consciente e inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando. Ele argumentava que para as crianças atingirem seus significados simbólicos e, acima de tudo, seus significados interpessoais quando novas, é a literatura que melhor canaliza a informação.

Em outra vertente sobre a visão da literatura infantil com foco nos estudos de fábulas, Vygotsky (1999) afirma que a contradição emocional, acionada pelos dois planos da fábula, é o real fundamento psicológico da relação estética entre indivíduos. Desse modo, o ponto culminante da fábula é a catástrofe ou sua alfinetada, que é onde se reúnem

os dois planos em único ato, ação ou frase. É então que advém a revelação de toda a sua contradição, condução ao apogeu e, ao mesmo tempo, se dilui a dualidade de sentimentos acumulada ao longo da fábula.

Vygotsky (2001/2004) argumentava ser imprescindível abrir mão da concepção segundo a qual emoções estéticas têm alguma relação com a moral e que a obra de arte se fecha em condição de impulso para o comportamento moral. Para esse teórico, “nunca se pode estar certo do tipo de efeito moral que esse ou aquele livro irá exercer” (p. 325). Além disso, o autor também nos esclarece que quando as crianças não se esforçam por descobrir o tipo de resposta esperado por seus/suas professores/as, são capazes de falar com sinceridade. As crianças normalmente temem ou se sentem fascinadas por esse mundo encantado das fábulas, contudo, de modo algum, permanecem passivas diante dele.

Quanto à importância dos contos e das fábulas para o desenvolvimento da criança, Benjamin (1932/2009), teórico da história oral, sustenta que

a criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos, estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo (p. 58).

Assim, entendemos a importância das interações estabelecidas entre o/a professor/a e seus alunos por meio de narrativas literárias como uma atividade que pode desvelar a utilização dos recursos simbólicos com a finalidade de aproximar a tomada de sentido e contribuir com a aprendizagem e a instrução no ambiente escolar. Desse modo se favorece a expansão da imaginação em crianças de Educação Infantil.

## 1.6 A ARTE DE NARRAR

A arte de narrar histórias é milenar. Em tempos modernos ainda existem narradores com histórias míticas que encantam os seres humanos. No entanto, Benjamin (1985/1994) nos mostra que não existe mais no homem contemporâneo a mesma capacidade de contar e partilhar experiências do contador tradicional de histórias, à semelhança daquele que ao final do dia reunia os membros de sua comunidade em volta de uma fogueira e partilhava suas experiências com ela.

Para Benjamin (1985/1994), esse papel do narrador se perdeu devido às mudanças nas dinâmicas das relações sociais, à urbanização, ao avanço tecnológico. Não mais existe o mundo da narrativa tradicional, e assim não mais existe aquele narrador de histórias, pois neste mundo contemporâneo, a experiência coletiva não mais faz sentido. Ainda conforme Benjamin, quando perdemos essa capacidade, instalamos a incapacidade de trocar nossas “experiências”.

No entanto, ainda hoje, a contação de histórias exerce um fascínio tanto em adultos quanto em crianças. E essa contação evidentemente que, mesmo quando fala de outros universos, inclui a subjetividade do narrador. Atualmente a presença do contador de histórias se faz notar em lugares bem delimitados, como nos teatros cênicos, centros de cultura, nas bibliotecas e escolas. Contudo, para além da visão histórico-sociológica de Benjamin, os contadores contemporâneos mantêm os elementos fundadores dessa arte milenar – seu caráter coletivo, oral e pedagógico –, percebidos por Benjamin como o substrato comum a todas as formas de narrativa.

Segundo García (2012), em um estudo sobre a arte de contar histórias, na Europa Moderna, a arte de contar histórias reaparece no movimento do final dos anos de 1960, quando se busca aproximar os valores tradicionais à cultura popular. Esses contadores contemporâneos são sujeitos-contadores que nomearam a expressão “contador de

histórias” como definição de uma profissão que principia a ganhar espaço (Bussatto, 2013). Essa autora define a atividade da contação de histórias como uma ponte para transitar nas dimensões afetivas, cognitivas e sociais do ser humano e ampliar, por meio das histórias, os significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias e cidadãs. O contar histórias pode ser considerado como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva (Bussatto, 2013).

No contexto educacional, ao fazerem a mediação da leitura por meio da contação de histórias para vivenciar o mundo dos contos e fábulas, os/as professores/as possibilitam à criança enxergar não somente o que é padrão de conduta, mas explicar situações fora desses padrões (Bruner, 1997). As histórias que apresentam a quebra do canônico despertam a curiosidade e permitem reflexões acerca da realidade. Essas histórias funcionam, portanto, como mecanismo disparador da narrativa.

Diversos estudos (Yunes, 2012; Coelho, 2009; Moreno, 2009) apontam a relevância da contação de história na educação infantil como um forte recurso que amplia a imaginação e fomenta o gosto pela leitura. Quanto mais cedo for iniciado o processo de formação do leitor, maior a possibilidade de sucesso no mundo da leitura.

Na atividade de contação de histórias reside a capacidade da criança de contar e elaborar suas próprias histórias, que se mesclam com as experiências vividas, a imaginação, a fantasia e a prospecção futura. Especificamente nos primeiros anos da criança, o pensamento, a imaginação, a fantasia e a criatividade estão envolvidos na atividade de contação de histórias. Essa atividade deve ser tomada como lúdica, mas também é uma maneira respeitável para promover o desenvolvimento da criança (Mozzer, 2008).

Algumas atividades como a leitura de livros ou o ato de assistir a filmes são elementos culturais que proporcionam a utilização dos recursos simbólicos e

consequentemente a expansão da imaginação, pois esses elementos culturais exigem uma experiência imaginária. Nesta vertente, podemos considerar que as histórias contadas na biblioteca podem potencializar o uso da linguagem e, consequentemente, a expansão da imaginação (Zittoun, 2007, 2016).

Nesta perspectiva, Zittoun (2007) defende a importância da literatura e do cinema como um potencial para explorar de forma ampla o acesso e o uso de elementos culturais como recursos simbólicos. Mais especificamente, percebemos que o uso dos espaços escolares, da biblioteca, e a frequência do uso do livro como elemento cultural podem ser meios favoráveis para o compartilhamento das experiências simbólicas. Assim, entendemos que ao contar uma história abordando temas que remetem a valores, amizade, preconceito, dentre outros, cria-se uma forma de compartilhar um recurso simbólico para possibilitar o desenvolvimento dessa ferramenta semiótica nas pessoas em relação a elas mesmas e com o mundo.

Contudo, é importante ressaltar que aprender a usar os recursos simbólicos possibilita a incorporação de novas esferas de experiências sociais conectadas a uma experiência emocional, proporcionando, assim, a ampliação para o desenvolvimento do processo criativo. O processo criativo envolve as experiências da realidade e necessita que a imaginação esteja ativa. É a imaginação que proporciona o disparador para o processo criativo em busca de inovação, possibilidades e enfrentamento de desafios no contexto sociocultural, por indivíduos ou grupos. É a partir do mundo concreto no qual vivemos e por meio das interações com o outro e com os objetos, que somos impulsionados a desenvolver a criatividade.

## 1.7 RECURSOS SIMBÓLICOS E CRIATIVIDADE

Uma concepção de criatividade que considera o aspecto sócio-histórico (Amabile, 1983, 1987; Csikszentmihalyi, 1988) aborda o processo criativo também como algo complexo, multifacetado, vinculado às características individuais do sujeito que cria. Contudo, também investiga para além das características pessoais, pois busca compreender a relação dialética do homem com a cultura refletida e expressa no ato criativo.

Csikszentmihalyi (1988) argumenta que a criatividade não deve ser analisada a partir do olhar individualizado entre os indivíduos e suas obras, pois é no contexto social que ocorrem as ações necessárias para a compreensão do processo criativo. O fenômeno criativo é delineado por três domínios principais, referentes a) ao grupo das instituições sociais; b) ao aspecto cultural estável; e c) à pessoa que promove a mudança. Esses domínios demonstram o contexto em que o fenômeno criativo é desenhado e dizem respeito ao aprimoramento dos aspectos cotidianos, que devem ser considerados criativos pela sociedade.

Vygotsky (2009) também compartilha da premissa de que o contexto cultural em que a pessoa está imersa – como sujeito da ação criativa, que age e muda a história – tem notável relevância para o processo de criação. O coletivo, de certa maneira, é um fator constituidor da expressão criativa individual em que o sujeito externaliza o desejo, a necessidade ou o pensamento advindos da cultura em que está inserido.

As pessoas, de modo geral, têm em seu cotidiano inúmeras possibilidades e condições para criar. As situações que ultrapassam os limites da rotina e do cotidiano nos remetem ao processo criativo humano, mesmo que com uma parcela pequena de novidade. No caso da Educação Infantil, é possível observarmos nas crianças um intenso desenvolvimento do processo criativo, sobretudo a partir das brincadeiras (Vygotsky, 2009).

O contexto da biblioteca escolar pode favorecer o uso de recursos simbólicos por meio da contação de histórias, pois eles participam do desenvolvimento psíquico da pessoa e são vistos como modalidades internalizadas que guiam a exploração imaginária. O acesso aos recursos simbólicos ocorre por meio de elementos culturais mediadores, como livros, filmes ou canções usadas no cotidiano, com alguma intenção.

É recente a noção de recursos simbólicos como objeto de investigação teórica sistemática (Zittoun, 2006). Esse conceito propõe uma compreensão teórica sobre o que cada pessoa faz quando utiliza artefatos culturais ou ferramentas semióticas para enfrentamento de situações novas e imprevisíveis.

Os recursos simbólicos exigem mediação dupla entre as pessoas e os elementos culturais, e a essa interação denominamos experiência cultural. Eles são considerados como feixes de significados e experiências que envolvem a mediação semiótica pessoal, com os outros e com o mundo.

A noção de recursos simbólicos objetiva apreender a dinamicidade e a intencionalidade com que os dispositivos semióticos são utilizados (Bruner, 1997; Zittoun, 2006). Faz-se necessário ressaltar que normalmente as pessoas não se dão conta que fazem uso de recursos simbólicos nas suas experiências cotidianas (Zittoun, 2006, 2007, 2016).

Quando um elemento cultural é utilizado, seu uso vai além do significado pretendido, pois carregado de emoção, torna-se significativo para a tomada de sentido. Assim, os recursos simbólicos, de certa maneira, propiciam formas complexas de mediação semiótica com propósito de contribuir para a apreensão de novos eventos e pensamentos (Zittoun, 2006, 2016).

O uso do recurso simbólico se situa em dinâmicas semióticas a partir de uma fluidez de tempo (Valsiner, 2012) em que, para um determinado grupo de pessoas, as experiências

culturais exigem algum entrelaçamento entre passado e futuro no presente. O ser humano recorre às memórias, sentimentos e emoções para compreender as experiências culturais.

Os significados contidos nas interações verbais contribuem para que as crianças se apropriem das experiências culturais que são engendradas socialmente e sejam capazes de atuar de forma autônoma em seu cotidiano. Neste trabalho é imprescindível pensarmos que a criança necessita interagir com diversas experiências com o outro e relacioná-las ao seu cotidiano para que haja a expansão da imaginação.

A criança na Educação Infantil desenvolve a imaginação partindo das funções psíquicas que proporcionam sentido e significado, uma vez que os sentidos pessoais são construídos a partir dos significados disponibilizados socialmente (Daniels, 2008). Desse modo, a criança utiliza a história como forma de brincadeira para regular a sua emoção e abrir espaço para a imaginação e para o processo criativo. Ou seja, os elementos sociais contidos na história podem disparar a utilização de recursos simbólicos e gerar a imaginação, que constituirá uma ligação entre o mundo interior e a realidade compartilhada, dando ênfase à capacidade criativa.

Conforme o referencial teórico apresentado, consideramos relevante para este estudo o delineamento de objetivos que façam referência ao processo de significação de uma professora contadora de histórias e a interação no contexto da Biblioteca Escolar.

## 1.8 OBJETIVOS

### 1.8.1 Objetivo geral

- ✓ Analisar como se desenvolveu o processo de significação da professora em ser contadora de histórias no contexto da Biblioteca Escolar, considerando sua história de vida e as interações com as crianças da Educação Infantil.

### 1.8.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar experiências relevantes que contribuíram para a constituição de significados da professora em ser contadora de histórias;
- ✓ Descrever as interconexões entre momentos vivenciados no passado e no presente, e perspectivas futuras, que constituíram o processo de significação da professora;
- ✓ Analisar as interações ocorridas no contexto da Biblioteca Escolar entre a contadora de histórias e crianças que podem favorecer o processo de significação em ser professora.

## **CAPÍTULO 2. INTERAÇÕES PROFESSORA DA BIBLIOTECA ESCOLAR-ALUNOS: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Este capítulo descreve a metodologia utilizada nesta pesquisa, com vistas a apresentar o percurso empreendido no levantamento, na construção e na análise dos dados necessários para responder à indagação central colocada como problema de pesquisa, qual seja: Como o processo de significação de uma professora em interação com os alunos favorece sua constituição como professora contadora de histórias no contexto da biblioteca escolar da Educação Infantil?

### **2.1 TIPO DE PESQUISA E MÉTODO**

Este estudo adotou a metodologia qualitativa, a qual se aproxima das nossas intenções de pesquisa por ser um modelo que nos possibilita compreender gradualmente o fenômeno social e também por nos colocar no contexto dos participantes, ou seja, vemos os fenômenos sociais de maneira abrangente (Bauer & Gaskell, 2002; Creswell, 2007).

A escolha pelo tema e tipo de pesquisa se apoia na experiência desta pesquisadora em seu trabalho na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Verificamos que no contexto da SEDF, entre várias escolas em que há biblioteca escolar ativa, são poucas as que podem contar com uma professora que faz uso da contação de histórias, pois normalmente abre-se aquele espaço apenas para fazer o empréstimo de livros.

Deste modo, o tipo de pesquisa usado nesta dissertação é um Estudo de Caso, no qual se fizeram observação direta, entrevista sobre história de vida da professora e filmagem da interação da professora, no sentido de buscar compreender em que medida o processo de significação de uma professora em interação com os alunos favorece sua constituição como professora contadora de histórias no contexto da biblioteca escolar da Educação Infantil.

Optou-se pelo Estudo de Caso porque se considera que essa professora desenvolve um trabalho diferenciado na função de professora da biblioteca escolar, a partir da contação semanal de histórias e da ampliação do empréstimo para toda a comunidade escolar. Seu trabalho foi capaz de transformar a biblioteca, proporcionando à comunidade escolar o acesso a um espaço interativo e promovendo o desenvolvimento humano. Com isso, estuda-se a particularidade e a complexidade de um caso singular a fim de compreender o seu desenvolvimento dentro das circunstâncias reais e significativas (André, 2005). Esse elo com a realidade mostra que o Estudo de Caso produz um conhecimento mais concreto, contextualizado e baseado em sujeitos de referência determinados pelo pesquisador (Deus, Cunha & Maciel, 2010).

Conforme garante Eisenhardt (1989), “o Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa que foca no entendimento da dinâmica presente em um determinado local” (p.534). A existência de múltiplas fontes de evidências no Estudo de Caso se deve, segundo a autora, à combinação de métodos de coleta de dados, como arquivos, entrevistas, questionários e observação.

Yin (2001) desenvolve sua definição acerca dessa abordagem metodológica de investigação apresentando primeiramente o escopo de um Estudo de Caso: “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32).

Outras características, como a coleta de dados e as estratégias de análise de dados, são relevadas posteriormente, quando esclarece: “a investigação de Estudo de Caso enfrenta uma situação tecnicamente única (...) e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados” (Yin, 2001, p. 32-33).

Assim para atingirmos nossos objetivos, fizemos a observação direta, realizamos entrevistas narrativas e a filmagem de episódio da professora no momento da contação de histórias, por apresentarem-se como procedimentos mais adequados aos nossos propósitos de pesquisa.

De acordo com Jouchelovitch e Bauer (2002), o estudo das narrativas tem importância nas pesquisas qualitativas porque, conforme Atkinson (1998), quando narramos nossa história ampliamos o conhecimento de nossas experiências, por encontrar um maior significado de vida. Nesse sentido, nas narrativas há sempre reflexões e relatos sobre eventos, experiências e sentimentos vividos por nós, com intuito de deixar nossa vida mais coerente, compreensiva e significativa.

Para Atkinson (1998), o pesquisador está como um colaborador de um processo aberto, o que nunca está no controle da história contada. Para o autor, seja qual for a forma que assuma a narrativa do entrevistado, as histórias de vida sempre conferem ordem e significado, tanto para o narrador como para o ouvinte. É uma maneira de compreender melhor o passado e o presente e deixar um legado pessoal para o futuro.

A filmagem do episódio envolvendo a professora e os alunos mostrou-se uma estratégia de pesquisa produtiva por permitir resgatar posteriormente a organização do tempo e do espaço, as cenas, as falas e interações entre a professora e as crianças, entre crianças e crianças e entre crianças e o espaço exterior no contexto da contação de histórias na biblioteca. O registro em filme permitiu conservar detalhes que a escrita poderia ter deixado de registrar. O vídeo produzido funcionou como uma memória audiovisual do episódio, possibilitando um registro mais seguro, preciso e objetivo, captando comportamentos e nos mostrando fatos que só percebemos quando assistimos às cenas repetidas vezes (Carvalho, 1996).

## 2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido com uma professora contadora de histórias da biblioteca escolar de uma escola de Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e alunos/as de uma turma de 2º período da Educação Infantil. Havia 18 (dezoito) alunos presentes, sendo 10 (dez) meninos e 8 (oito) meninas, com idade de 5 (cinco) anos.

Também estavam presentes a professora regente e a professora assistente da biblioteca.

## 2.3 CAMPO DA PESQUISA

O campo desta pesquisa foi uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal que possui Biblioteca Escolar ativa. Essa escola tinha, no ano de 2016, 219 alunos matriculados, em dois turnos: matutino (102 alunos) e vespertino (117 alunos).

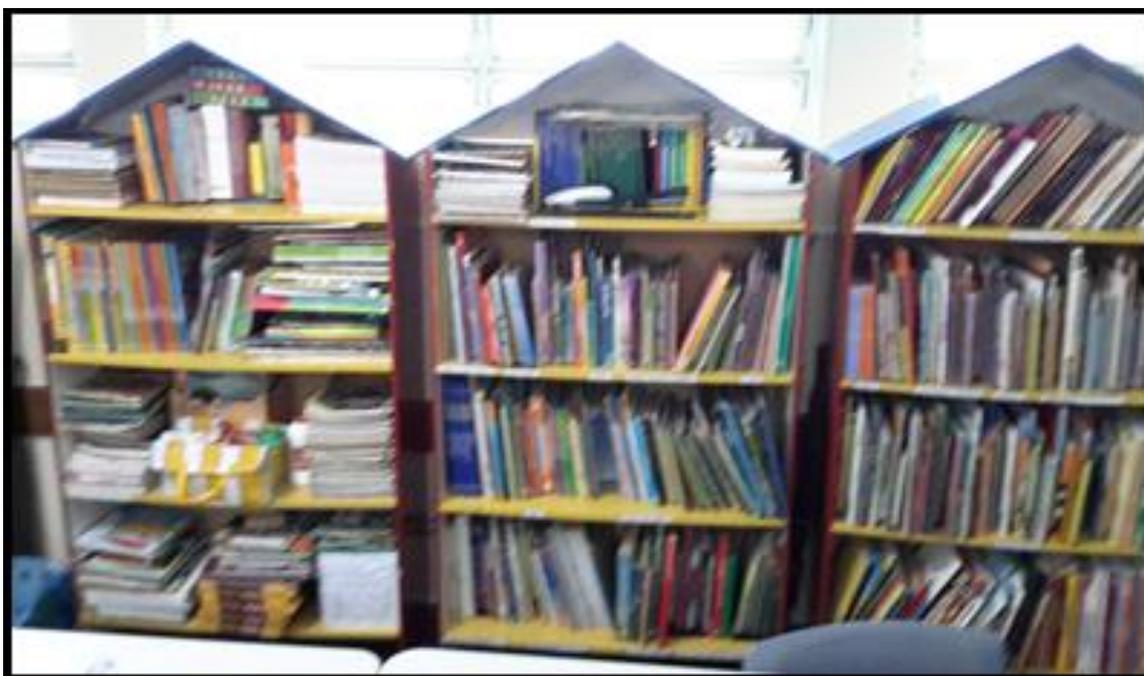
A formação de turmas é composta por 1º período (crianças de 4 anos) e 2º período (crianças de 5 anos). A escolha da turma para este estudo se deu pelo fato de que nela havia alunos que tinham experiência no espaço da biblioteca escolar desde os 3 anos, quando houve um período que a Secretaria de Educação matriculava crianças de 3 anos nas instituições de Educação Infantil.

O espaço destinado à biblioteca escolar recebeu o nome de Biblioteca Maurício de Sousa, funciona das 7h30 às 18h15 e se acha em ótimo estado (Vide figuras 1, 2, 3 e 4). Atende alunos, professoras, funcionários e também a comunidade externa. A pessoa responsável pela biblioteca é professora de disciplina extinta. O mobiliário para acomodar os alunos conta com mesas e cadeiras. A biblioteca possui 6 estantes expositoras, 17 computadores. O acervo da biblioteca tem um total aproximadamente de 3.000 títulos,

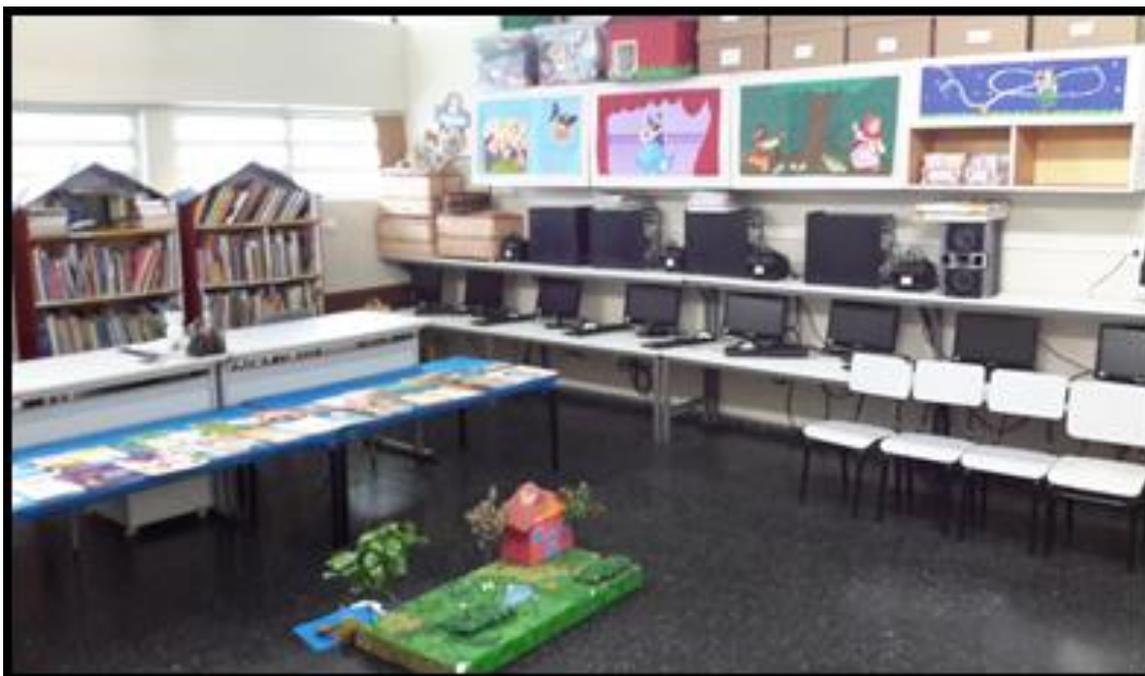
conta com um bom número de livros infantis de referência e outros materiais. Os livros são ordenados por temas e em ordem alfabética.

O espaço da biblioteca é amplo e dividido em duas salas. Uma das salas é utilizada para manuseio e entrega de livros às crianças, bem como é destinada a exibição de filmes (fig. 4). Com entrada livre, esse espaço possui cadeirinhas onde as crianças podem se acomodar e há também um cantinho, com almofadas, reservado para leitura. A outra sala possui estantes de madeira, com variados livros de literatura infantil (fig. 1) e divide o seu espaço com o laboratório de informática (fig. 3). A decoração da sala é repleta de desenhos que ilustram cenas de histórias infantis.

A biblioteca dessa escola está ativa desde 2011, quando a professora pesquisada escolheu essa escola para atuar e organizar o espaço para a concretização da Biblioteca Escolar.



**Figura 1 - Sala da Biblioteca Escolar com estantes exppositoras de livros de literatura infantil.**  
Fonte: Foto da pesquisadora.



**Figura 2 - Sala da biblioteca com espaço para o laboratório de informática.**  
Fonte: Foto da pesquisadora.



**Figura 3 - Visão do espaço da Biblioteca Escolar.**  
Fonte: Foto da pesquisadora.



**Figura 4 - Sala da biblioteca destinada a manuseio e entrega de livros e exibição de filmes.  
Fonte: Foto da pesquisadora.**

#### 2.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) em 03/03/2016 sob protocolo nº. 52955815.0.0000.5540 e aprovada (Anexo 1).

Para dar início à sua realização, o projeto foi apresentado à Secretaria de Educação, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), para a liberação da pesquisa em alguma escola (Anexo 2). Após consentimento da Diretora da Escola Infantil pleiteada para o desenvolvimento da pesquisa, foi apresentado à professora da biblioteca e aos pais dos alunos do 2º período, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3) contendo aspectos gerais da pesquisa e o pedido formal de autorização da participação da professora e das crianças.

Houve ótima receptividade para o desenvolvimento da pesquisa que deu origem ao presente trabalho, tanto em relação aos pais, quanto à equipe escolar, com a qual nos

comprometemos a dar retorno da pesquisa ao final de seu desenvolvimento, após defesa e entrega da dissertação.

#### **2.4.1 Entrevista narrativa**

Realizamos duas (02) entrevistas narrativas para contextualizar a história de vida da professora e seu percurso de trabalho na biblioteca. As entrevistas foram gravadas em áudio com a duração em média de cinquenta minutos.

Na primeira entrevista, a pesquisadora, após identificar a professora, dirigiu-se a ela com a seguinte solicitação: “Conte-me sua história de vida”. E então a professora passou a relatar sua história. Já na segunda entrevista, a pesquisadora apresentou-lhe um roteiro com oito questões (Apêndice I), o qual foi lido em sua totalidade e ouvido pela professora, após o que, essa passou a relatar sobre as questões levantadas.

O objetivo dessa segunda entrevista foi esclarecer ou completar informações que não ficaram evidentes na primeira. A professora se mostrou bastante solícita em narrar sua história de vida, assinou o Termo de Utilização de Voz e de Imagem (Anexo 4) e contribuiu de forma significativa para a realização deste estudo.

#### **2.4.2 Filmagem do episódio**

A turma que participou do estudo foi escolhida pela professora da biblioteca que se justificou dizendo que ela a acompanhava desde que as crianças entraram na escola com 3 anos de idade (Maternal II).

A gravação do episódio da contação de histórias teve duração de 38:90’.

## 2.5 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Os instrumentos para a construção de dados foram os seguintes:

1 – História de vida da professora: a narrativa autobiográfica da professora e as respostas às perguntas sobre sua trajetória de vida.

2 – Filmagem de um episódio de contação de histórias realizado pela professora da biblioteca com os alunos de uma turma de 2º período.

3 – Observação direta, em relação ao espaço físico e à dinâmica da professora da biblioteca escolar. A pesquisadora observou o espaço físico da biblioteca e as atividades da professora em outros dias, obtendo, com a professora, dados que permitissem compreender melhor seus atores e a organização e funcionamento da biblioteca. Foram feitos registros de informações importantes no diário de bordo da pesquisadora.

## 2.6 OS MATERIAIS UTILIZADOS

Para o registro das entrevistas, do episódio da interação da professora em contação de histórias, e da observação direta, a fim de posteriormente construir a análise dos dados, utilizaram-se os seguintes materiais:

1 – Filmadora Mini-DVD modelo VDRD 300 Panasonic e um tripé;

2 – Gravador digital;

3 – Diário de bordo;

4 – Computador e impressora.

## 2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A fim de se proceder à interpretação dos dados, foram feitas a análise do mapa de significados da escolha da professora, que recebeu o nome fictício de Sherazade, em atuar

como contadora de histórias em uma biblioteca e a microanálise das interações na contação de histórias.

A microanálise se insere na análise microgenética, a qual se trata de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos (Góes, 2000). Segundo Góes, a análise microgenética é frequentemente associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a atividade de transcrição.

### **2.7.1 Análise do mapa de significados da escolha da professora em atuar como contadora de histórias em uma biblioteca**

Todas as entrevistas foram transcritas de forma literal e realizadas análises temáticas por meio de análise dialógica da conversação adaptada à Psicologia (Caixeta, 2006; Borges 2006; Pontecorvo, Ajello & Zuccermaglio, 2005).

Após as transcrições, foram feitas leituras intensivas das entrevistas a fim de se identificarem temas e subtemas nos turnos da fala da participante e se localizarem os significados recorrentes que foram destacados para a construção do mapa de significados.

Depois de construído o mapa com todos os significados apreendidos na entrevista, houve a elaboração de um novo mapa, contendo os dados mais significativos da narrativa. Após a análise temática, fez-se a seleção de algumas passagens da conversação e procedeu-se a análise das narrativas com a intenção de identificar os processos de significação da escolha em atuar como professora contadora de histórias.

### **2.7.2 Microanálise das interações na contação de histórias**

Quanto à filmagem do episódio da contação de histórias, foram realizadas quatro filmagens da interação da professora com os alunos. Essas filmagens foram assistidas pela pesquisadora e selecionado apenas um episódio por conter dados relevantes que responderiam aos objetivos da pesquisa.

A pesquisa aconteceu durante um semestre quando a pesquisadora participou de algumas sessões para a observação direta e outras para a filmagem dos episódios. É preciso esclarecer, entretanto, que a pesquisadora já conhecia o campo de pesquisa por ter trabalhado nessa instituição.

Para a apresentação da análise dos dados, foi construído o diagrama “Estratégias Pedagógicas utilizadas pela professora contadora de histórias no contexto da Biblioteca Escolar”, o qual foi criado a partir da visualização do vídeo em um dia de contação de histórias. O texto do vídeo foi degravado e transcrito, observando a sequência de ações da professora contadora de histórias, bem como as interações estabelecidas entre ela e as crianças.

A apresentação da microanálise das interações na contação de histórias foi feita segundo a sequência de ações da professora e as interações estabelecidas com as crianças no episódio selecionado para o estudo. Na transcrição dos episódios, a pesquisadora se preocupou em apreender e descrever as interações verbais e não verbais tais como ocorridas nas imagens em movimento. A descrição dos seis episódios apresentou as cenas integralmente, sem cortes, conforme o que foi observado pela pesquisadora no momento da construção de dados. Buscou-se notar e descrever as ações e interações simultâneas que foram acontecendo no decorrer da filmagem.

A microanálise foi construída em seis episódios, os quais foram organizados em eventos, de acordo com as situações que foram sucedendo, conforme sintetiza o diagrama

“Estratégias Pedagógicas utilizadas pela professora contadora de histórias no contexto da Biblioteca Escolar”. Os seis episódios e os eventos que os integram acham-se descritos a seguir.

1. Microanálise do episódio da “Chegada das crianças na Biblioteca”

Evento 1 – “Senta aqui, senta ali”

Evento 2 – “É de mágico ou de fantoche?”

Evento 3 – “Júlio, Júlio, meu amor!”

2. Microanálise do episódio “Memória da história da semana passada”

Evento 1 – “Bom dia!”

Evento 2 – “Lembrando-se da bruxa Samanta

Evento 3 – “Ações da bruxa

Evento 4 – “Hábitos Saudáveis

3. Microanálise do episódio “Situando conhecimentos prévios das crianças”

Evento 1 – Quem soltou o Pum?

Evento 2 – “É normal ou errado soltar gases?”

Evento 3 – “Isso é normal, todo mundo faz isso”

Evento 4 – “Com fantoche e microfone”

4. Microanálise “Enigma da história *Quem soltou o Pum?*”

Evento 1 – “A história contada”

5. Microanálise do episódio “Discussão da história”

Evento 1 – “Foi surpresa, ou não foi, o final?”

Evento 2 – “Continua o enigma...”

Evento 3 – “O quê que o cachorro faz?”

Evento 4 – “Aqui a gente tem um monte de historinhas...”

6. Microanálise do episódio “Charlotte: realidade na biblioteca”

Evento 1 – “Prepara, que agora é a hora da Charlotte”

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

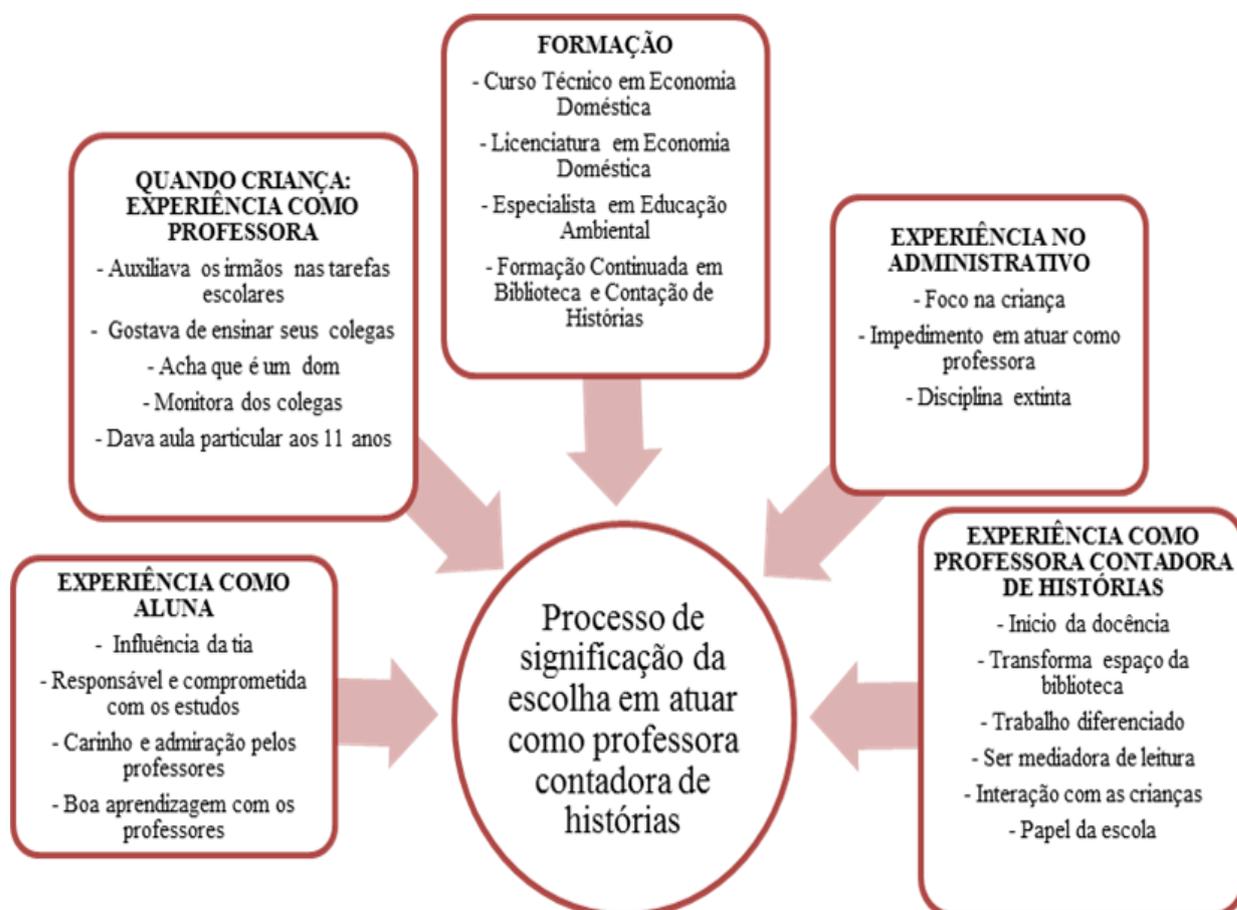
Neste capítulo, apresentamos informações da professora contadora de histórias, a qual recebeu o nome fictício de Sherazade, a partir do mapa de significados que se encontra na Figura 5, construído por meio de duas entrevistas narrativas. No mapa de significados, elencamos temas e subtemas conforme a história de vida de Sherazade em seu processo de significação como professora contadora de histórias no contexto da Biblioteca Escolar da Educação Infantil.

### 3.1 MAPA DO “PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLHA EM ATUAR COMO PROFESSORA CONTADORA DE HISTÓRIAS”

O mapa de significação da história de vida da professora, referente ao conteúdo das entrevistas narrativas, intitula-se “Processo de significação da escolha em atuar como professora contadora de histórias”. Ele foi construído a partir da sua narrativa, na qual ela contou sua história de vida em cinco tempos. Esses tempos, vistos de uma forma dinâmica, não se sucederam linearmente, mas foram se entremeando na constituição do processo de significação da professora em atuar como contadora de histórias. São eles:

- 1 – Formação
- 2 – Quando criança: experiência como professora
- 3 – Experiência como aluna
- 4 – Experiência no administrativo e o foco na criança
- 5 – Experiência como professora contadora de histórias

Esse instrumento utilizado nos possibilitou organizar os dados para ampliar nossas discussões por meio dos principais significados em ser professora na biblioteca escolar, atribuídos por Sherazade, como vemos a seguir.



**Figura 5 - Mapa do “Processo de significação da escolha em atuar como professora contadora de histórias”.**

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Essa dinamicidade do tempo nos remete à ideia de cronotopo de Bakhtin (1979/2011), a partir da qual se busca “expressar a indissolubilidade da relação entre o espaço e o tempo” (Amorim, 2012, p. 102). No caso de Sherazade, as experiências contadas sobre diferentes tempos e espaços entrelaçam-se em suas narrativas, como, por exemplo, quando ela traz suas memórias para explicar como se tornou contadora de histórias na atualidade. É importante ressaltar que, para Bakhtin, o cronotopo é construído como uma forma arquitetônica da narrativa que configura modos de vida em contextos particulares de temporalidade (Machado, 2010).

Ainda, neste sentido, Ribeiro e Lyra (2014) argumentam que

o tempo humano estabelece um sentido de passado, presente e futuro. Mas, quando retomamos o passado, projetamos o futuro ou expressamos o presente, estamos na

verdade, construindo significados das experiências vividas no passado, das que experimentamos no presente e das que projetamos para o futuro (p. 272).

Em nossas análises, a ideia de cronotopo é utilizada para discutirmos as temáticas apresentadas sobre os diferentes modos de representação do tempo evidenciados nos enunciados de Sherazade ao narrar sua história de vida.

### **3.1.1 Situando a história de vida de Sherazade e sua formação**

Sherazade, nome fictício, nasceu em Minas Gerais, mora em Brasília desde seus 17 anos, e tinha, na ocasião da entrevista, 52 anos, é casada e mãe de dois filhos. Devido à doença da mãe, em boa parte de sua infância, ela foi cuidada pela tia e pela avó, as quais lhe iniciaram nas atividades da vida prática, como, por exemplo, comprar verduras, cozinhar, costurar. Dedicava-se, também, às tarefas escolares, no que era ajudada pela tia.

Ela formou-se no curso técnico em Economia Doméstica, graduou-se em Práticas Integradas do Lar (Licenciatura em Economia Doméstica), e especializou-se em Educação Ambiental. Frequentou cursos de formação continuada oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE/SEDF), cujo tema eram as contações de histórias. Trabalha na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEDF) há 33 anos. Tinha interesse em atuar como professora, mas a disciplina em que é habilitada foi extinta na SEDF.

Sua experiência profissional começou como assistente administrativa em um Colégio Agrícola da Secretaria de Educação. Nesse colégio trabalhou também na função de apoio na parte pedagógica. Depois foi para a sede da SEDF e desenvolveu seu trabalho em diversos setores: comissões de licitação, departamento geral de administração, área de apoio escolar, gerência de alimentação escolar, liberação de verbas tanto PDAF quanto

PDDE. Contudo, após vivenciar todas essas experiências, a professora decidiu assumir uma mudança substancial em sua vida. Nas palavras dela,

*Queria fazer uma experiência diferente, trabalhar com crianças. Não sabia se isso ia dar certo. Opção pelo Jardim de Infância foi até em função de uma, um saudosismo. Porque meus filhos estudaram nessa escola. E eu sempre gostei da escola. Então era um desafio, um grande desafio. (Sherazade)*

*E também não podia desenvolver nada na minha área de formação, porque não existia mais nada na Secretaria de Educação. Ou seja, era uma experiência nova e uma nova experiência que eu me joguei. (Sherazade)*

Para fazer algo “diferente”, Sherazade retornou ao “mesmo”, o mesmo tempo e lugar vividos como significativos em sua história familiar: a escola onde seus filhos haviam estudado. O sentido de tal escolha não seria apenas fazer a diferença, mas resgatar um tempo e lugar que foram bons para ela e seus filhos. A intencionalidade de estar na Educação Infantil para ela foi desafiadora, pois diferiu decisivamente do percurso seguido ao longo de sua carreira profissional, no qual se dedicou a atividades administrativas na SEDF.

Sobre os cursos de que participou, Sherazade enfatizou a importância dos laboratórios e da experiência prática nas atividades desenvolvidas. Essa relação com a prática foi essencial em seu trabalho como professora contadora de histórias, como nos relata:

*Com a teoria eu ia ter a prática; a prática sempre me fascinou muito, porque eu acho que com a prática a gente aprende muito mais. Então quando eu penso nisso eu penso na forma como eu introduzi o meu trabalho na contação de história; que a prática dá um resultado melhor, a gente não esquece e eu levei isso prá, pro Jardim de Infância na hora de fazer a contação de histórias. (Sherazade)*

Em seu enunciado, Sherazade expressou e valorizou a prática como fundamental para nortear o planejamento do trabalho desenvolvido na biblioteca. Ela empregou as habilidades que foi incorporando ao longo de sua formação a ponto de se descobrir contadora de histórias a partir dessas vivências. Além dessas habilidades adquiridas, na contação de histórias ela precisou se valer de sua experiência, que é um conceito-chave que combina três funções psicológicas básicas: afeto, cognição e comportamento; assim como a tomada de significado e sentido de *self*. E no estudo das experiências, é preciso levar em conta que as dimensões sincrônica e diacrônica interagem na formação do indivíduo (Rosa, 2015).

O acúmulo de experiências resulta da aprendizagem, mediada por mitos, histórias, explicações causais e outras formas de conhecimento sociocultural acumulado ao longo do tempo (Rosa, 2015). Portanto, esse acúmulo produz identidades, sentidos e significados para os fenômenos e faz com que cada sujeito seja singular. E no caso da formação de Sherazade, há uma experiência exclusivamente pessoal, individual, única e que nunca poderá ser totalmente partilhada (Bruner, 1997).

Ao longo das narrativas, Sherazade foi tecendo várias experiências com elementos que marcaram sua constituição como professora contadora de histórias. Um dos fatores importantes foi o de ensinar seus irmãos e colegas, como veremos na análise sobre sua experiência como “professora” quando criança.

### 3.1.1.1 Quando criança: experiência como professora

*“Éh, desde a infância, eu já me sentia meio que professora”.*

Sherazade

Sherazade narrou sua experiência como “professora” retomando a infância como um tempo importante e de significação, o qual parece ser um dos fatores que contribuíram para sua constituição enquanto professora. Esse período foi entrelaçado por uma multiplicidade de experiências de ensinar (seus irmãos, colegas e crianças). A esse respeito, consideramos as palavras de Bruner (1997) quando ele argumenta que a experiência vivida, como pensamento e desejo, como palavra e imagem, é a primeira realidade que uma pessoa experimenta e dará significado e forma às suas experiências, no âmbito da intersubjetividade.

Essas experiências de Sherazade contribuíram para que ela passasse a se posicionar como uma “professora” na infância. Além disso, ela relatou que seu pai tinha atenção especial a esse fato e lhe posicionava como filha mais experiente, capaz de ensinar a seus irmãos as atividades escolares. Nesse sentido, retomamos os argumentos da Teoria do Posicionamento os quais pressupõem que a pessoa pode posicionar a si mesma ou ser posicionada com um *self* admirável ou reprovável, com poder ou sem poder (Harré & Langenhove, 2003).

Consideramos importante salientar que a participação do pai da entrevistada na constituição da sua subjetividade foi além do posicionamento que ele lhe dava. A voz do pai pode se constituir como um fator importante que, por meio das interações, compõe o ambiente intrapsíquico de Sherazade, evidenciado pelo *self* dialógico. A esse respeito, compartilhamos a conceituação de *self* proposta por Pires e Branco (2008), na qual se supõe que

o *self* aqui entendido como um sistema dialógico e dinâmico que envolve sujeito e subjetividade, apresenta-se com fronteiras flexíveis entre as dimensões intra e interpessoais e se desenvolve nas interações interpessoais (reais ou imaginárias), colaborando para a construção de novos significados pessoais e coletivos ao longo de sua própria organização e desenvolvimento (p. 418).

Podemos argumentar que Sherazade se posicionou em suas narrativas refletindo sobre si mesma e sobre os outros, construindo assim sua agencialidade (Bruner, 1997). A esse respeito, Lopes de Oliveira (2016) afirma que o *self* é constituído a partir do processo de internalizar ativamente os sistemas simbólicos da cultura, que é modificado no tempo por meio da intencionalidade externalizada de cada ser humano na concretude das ações nas interações sociais.

Sherazade também se posicionava como “professora” no grupo de estudos com suas colegas. A partir de sua narrativa é possível perceber os traços de si em relação às habilidades que ela possui ao ensinar. Sherazade mencionou em seus enunciados que sempre levava um quadro de giz para estudar com suas colegas. Consideramos que essa ferramenta semiótica utilizada pode confirmar sua atitude de ensinar, em que Sherazade ocupava uma posição de professora. Podemos significar esse fato como um marcador da diferença entre ela e seus pares, conforme suas palavras:

*Então as colegas me chamavam pra casa delas. Eu tinha um quadro, aí juntava assim umas seis colegas e eu ficava dando aula. Então, quer dizer, eu acho que, de certa forma, não sei se eu tinha o dom ou se esse dom brotou de ser professora.*  
*(Sherazade)*

Sherazade afirmou que ao ajudar seus irmãos, ela desempenhava a atividade com satisfação e a partir daí foi motivada pela vontade de ensinar. Mais crescida, ela estudava com suas colegas, chegando a considerar que possuía o dom de ensinar, como ela mesma diz:

*Então eu comecei a perceber que eu gostava, que eu, meio que tinha um certo dom pra ensinar, porque eu tentava facilitar um pouco a maneira de ensinar para as pessoas compreenderem. (Sherazade)*

É comum no discurso das professoras atribuírem em suas enunciações a escolha de ser professora ter ocorrido por ser um dom, algo divino, predeterminado ou que advém por serem mães e gostarem de crianças (Borges, Marinho & Lago, 2009). Historicamente houve um longo período em que o trabalho do/a professor/a foi confundido com o de sacerdócio, por sua profissão estar atrelada à vocação e sua identidade pertencer amplamente ao mundo religioso. No decorrer da história, a passagem de professor/a religioso/a concedeu lugar ao mestre laico, mas que não sofre tantas alterações, pois esse modelo acaba sendo fortalecido pelo ensino de cunho feminino, que permite às autoridades políticas e de educação valorizar o que elas designam por virtudes femininas tradicionais, tais como obediência, amor pelas crianças, senso do dever, asseio, maternidade (Tardif & Gauthier, 2014).

Na narrativa de Sherazade também aparece a palavra “dom” relacionada à facilidade de ensinar seus irmãos e colegas, bem como por ter sido uma aluna estudiosa e disciplinada. Desta forma, acreditamos que a partir da vertente histórico cultural deste trabalho o “dom” apresentado no enunciado de Sherazade está relacionado as experiências

vivenciadas em seu percurso de vida, bem como a partir dos valores e crenças imbricados em seu processo de significação que a constituíram enquanto professora.

Devido às suas boas notas e facilidade em aprender, Sherazade desempenhava a função de monitora:

*Éh, desde a infância, eu já me sentia meio que professora. Eu achava o máximo, achava o máximo ensinar, o professor me chamar lá na frente pra eu resolver uma questão no quadro ou então até pra dar uma explicação pro meus colegas como monitora, né! (Sherazade)*

É possível percebermos nessa fala que os/as professores/as de Sherazade também a posicionavam como uma aluna mais experiente. Essas multiplicidades de vozes a constituíram como professora, pois, como veremos a seguir, em sua enunciação, já se exercitava atuando como professora particular.

Aos 11 anos, Sherazade já era uma professora e ajudava no sustento de casa, pois sua mãe não trabalhava e seu pai passava por dificuldades financeiras. Ela dava aulas particulares para as crianças menores, chegando inclusive a ser remunerada pelos responsáveis por essas crianças.

*Eu já dava aula particular para as crianças de séries anteriores à minha, né? Matemática, Português, aí as famílias pediam e aí eu recebia, né? Uma graninha que eu ajudava em alguma coisa em casa. (Sherazade)*

Podemos compreender que Sherazade se percebeu como professora por estar imersa em um contexto no qual foram internalizadas várias vozes que, de certa forma, a influenciaram na tomada de consciência, pois, conforme Bakhtin/Voloshinov (1929/2014), “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (p. 34). Tudo

isso significa que a interlocução de Sherazade com os outros e consigo mesma propiciou o processo de desenvolvimento entrelaçado numa trama social e cultural que a constituiu como professora.

Neste tema, percebemos o quanto a experiência como “professora” na infância foi lembrada e valorizada como significativa para Sherazade. As análises a seguir enfatizam sua experiência como aluna na infância a partir das relações estabelecidas no contexto de educação.

### 3.1.1.2 Experiência como aluna

A experiência vivida por Sherazade foi permeada pela afetividade das professoras dos anos iniciais de sua escolarização. Ela narrou que havia muita admiração, carinho, e essa forma afetuosa das professoras foi considerada, em seu relato, como um fator preponderante de significados que influenciaram nas relações e nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, Pires e Branco (2008) argumentam que

ao reconstruir esses significados, ao criar suas versões pessoais e externalizá-las, [a pessoa] pode superar os supostos limites, agindo de acordo com suas próprias orientações para objetivos e crenças, que podem ser distintas daquelas que predominam nos contextos socioculturais em que a pessoa está inserida (p. 417).

Segundo Sherazade, na época em que ela cursava os primeiros anos da etapa que hoje constitui o Ensino Fundamental I, a escola era marcada, sobretudo, como lugar de ensino e aprendizagens. Ela utilizou a gradação – “boa aprendizagem”, “aprender o abc”, “já construía palavras”, “já aprendia a tabuada”, resumindo com um “já aprendia tudo na verdade” – como um recurso para expressar o que compreendia como uma “boa aprendizagem”, aquela que se obtém quando o aluno conclui seu processo de alfabetização, tendo aprendido a ler, escrever e fazer as operações fundamentais de matemática.

Assim, nesta perspectiva de ensino e aprendizagem vivenciada por Sherazade, “a verdadeira relação pedagógica é forçosamente triangular: ela coloca face a face os alunos, um professor e saberes a adquirir” (Tardif & Gauthier, 2014, p. 431). Desta forma, é imprescindível destacarmos um espaço e tempo em que a escola tinha um papel de transmissora de conteúdos baseada em exercícios de fixação e memorização.

Notamos que Sherazade recorreu à sua memória para falar de uma tia a qual exercia papel de mãe e professora em sua vida. Era ela quem a acompanhava nas atividades escolares. Sua mãe estava doente, e por esse motivo ficou sob os cuidados da tia. Sherazade relatou ter recebido uma educação bastante rígida. Percebemos, nos relatos da professora, a vivência com uma tia que a posicionava como uma aprendiz, atribuindo o estudo como importante para seu desenvolvimento; e ela se colocava como uma aluna que necessitava de um adulto que pudesse lhe ensinar, conforme suas palavras:

*Então minha tia, ela todos os dias, eu chegava do, do, era grupo escolar. Então almoçava, dava um tempinho, aí eu começava a pegar firme nos estudos. E ali a minha tia ficava junto comigo, me ensinando. Cobrando, o tempo todo. Poesia não podia errar um “S”, porque aí tinha que voltar e memorizar tudo de novo. Enquanto eu não tivesse falando bonitinho tudo, eu não parava, era, era bem rígida nesse sentido. E ela sempre teve a preocupação de me colocar assim (...) vamos treinar ela para viver o mundo, né? (Sherazade)*

Para Vygotsky (2010), o que determina a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. Segundo ele, vivenciar alguma situação ou algum componente do meio determina qual influência essa situação ou esse meio pode exercer na criança. Sendo assim, é o elemento interpretado

pela vivência da criança que vai determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro, e não algum elemento tomado independentemente da criança.

Nesse sentido, evidenciamos que Sherazade, ao narrar sobre sua vida, identificou-se com a forma como foi educada por sua tia. Assim, cabe destacar as ideias de Bakhtin ao argumentar sobre a biografia do personagem:

[...] minha vida cujas personagens são os outros para mim, passo a passo eu me entrelaço em sua estrutura formal da vida (...) coloco-me na condição de personagem, abranjo a mim mesmo com minha narração; as formas de percepção axiológica dos outros se transformam para mim onde sou solidário com eles (Bakhtin, 1979/2011, p. 141).

Sherazade, mesmo sendo uma aluna estudiosa e responsável, mas ingênua em interação com seus pares, tinha, de certa forma, dificuldades em se posicionar negando algo para seus colegas.

*E eu fazia, porque eu era muito bobinha. Então eu levava, às vezes, seis cadernos pra minha casa. Além de fazer os meus, eu fazia os deles. (...) Eles me pediam, e eu não tinha noção de que eu tava fazendo uma coisa que é errada. (Sherazade)*

Sherazade, em posicionamento reflexivo, evidenciou a desaprovação dos seus atos na infância, mas para se redimir, tentou resgatar uma criança ingênua e que não tinha consciência do que estava fazendo. Nesse sentido, compreendemos que Sherazade colocou seu ponto de vista exotopicamente, posicionando-se contrária à sua ação na infância.

Nas palavras dela – “*eu era uma criança pequena e ingênua*” –, podemos considerar que “a escolha das palavras possíveis em um contexto de utilização, por sua vez, só é possível, porque tanto funciona imediatamente quanto possui uma historicidade que evolui e se adapta às novas condições de utilização” (Stella, 2007, p. 181).

A “criança ingênua” são palavras de historicidade ideológica em que Sherazade trouxe à tona valores da sociedade para expressar seu ponto de vista. Compartilhamos com Zanella (2013) quando ela afirma que a palavra dita evoca vários sentidos a depender da experiência de cada um, ou até mesmo relacionados à esfera social ou cultural.

Notamos que a experiência de Sherazade como aluna envolveu narrativas autobiográficas, sendo elas importantes para a compreensão do quanto suas vivências foram produtoras de sentido para ela. Nessa perspectiva, comungamos com as palavras de Bakhtin (1979/2011) quando ele afirma que “[...] a narração sobre minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida” (p. 139).

Em seguida, o relato de Sherazade sobre sua experiência na função administrativa, na qual percebia um cunho social e de cidadania, mostra seu olhar voltado para as crianças.

### 3.1.1.3 Experiência no administrativo e o foco na criança

*Eu me emociono com as crianças, sabe? E eu lá na merenda [...] eu cobrava tanto! Povo, gente [vo]cês tão lembrando que a gente trabalha pras crianças?*

Sherazade

Sherazade afirmou que em sua atuação na parte administrativa na SEDF, sempre esteve com o foco no aluno. Mesmo não atuando como professora em sala de aula, ela entendia que as crianças merecem todo respeito e cuidado e precisam estar na centralidade da educação. E o seu objetivo foi evidenciado quando ela mostrou intencionar “o melhor” para os alunos. Exemplo disso é quando, na posição de gerente da merenda, seu olhar foi redimensionado para a qualidade de educação em prol das crianças, como relatou:

*Vamos fazer o nosso melhor, o que a gente puder fazer pras nossas crianças (...). E foi nessa insistência que a gente foi conseguindo colocar frutas, colocar verduras, fazer uma alimentação saudável. (...) Melhorou muito onde foi possível. É difícil a gente conseguir as coisas da forma como a gente idealiza (...). É só o gestor trabalhar direito que tem condições de fazer tudo direitinho pras crianças e oferecer coisa melhor pra elas. (Sherazade)*

Percebemos, na narrativa de Sherazade, que o discurso construído em suas relações intrapsíquica e interpssíquica foi engendrado como uma correspondência disparada entre os interlocutores em que as vozes dos outros entram em tensão com sua voz pessoal. As críticas que Sherazade fez sobre a questão administrativa da SEDF indicam um nível de reflexividade sobre a cidadania.

Ela narrou um evento esportivo entre escolas públicas e particulares no qual participou como representante da SEDF. Esse episódio foi marcante em sua atuação no trabalho administrativo por desvelar uma discrepância entre realidade pública e privada, de acordo com suas palavras:

*Eu fico com pena das crianças nas escolas públicas. Eu fico revoltada porque vejo que tem dinheiro para fazer uma coisa melhor e por que que existe essa diferença, rede particular e a rede pública? Tratamento totalmente diferente, totalmente. É uma esculhambação, é. (Sherazade)*

Ao recorrer à memória para narrar sobre sua experiência no administrativo, Sherazade enfatizou a sua insatisfação com as políticas públicas e a visível dicotomia entre escola pública e privada. Diante das vivências consideradas por ela como utópicas, temos que, a partir das palavras de Bakhtin/Voloshinov (1929/2014), o que proferimos ou ouvimos não são palavras, mas verdades ou mentiras, fatos bons ou maus, importantes ou

triviais, agradáveis ou desagradáveis. Isso porque a palavra vem sempre imbuída de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial. Desse modo é como compreendemos as palavras, e somente reagimos àquelas que estimulam em nós ressonâncias ideológicas ou relativas à vida.

Nos posicionamentos de Sherazade foi perceptível uma reflexão sobre si mesma, o mundo em que vivia e entre as diferentes camadas sociais das instituições públicas e particulares. Assim, as palavras enunciadas por ela nos remeteram a compreendermos o contexto sociocultural em que Sherazade esteve inserida e como a construção de significados regulou seu posicionamento frente às relações educacionais construídas culturalmente.

Sherazade narrou a preocupação que tinha com as crianças mesmo não atuando diretamente com elas, mas quando estava na Gerência de Alimentação Escolar. Essa fala dela nos remete às palavras de Freire (1996), quando ele diz:

gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo (p. 53).

As relações dialógicas de Sherazade, nesse tempo narrado, foram se constituindo a partir das experiências e vivências em outra esfera educacional, a administrativa. Esse tempo foi importante para o exercício reflexivo das questões sociais e de cidadania que contribuíram para o redimensionamento de sua atuação na SEDF. Assim, Sherazade investiu em um novo objetivo profissional, demarcado por experiências novas, desafios e expectativas de formar cidadãos a partir de sua atuação como professora contadora de histórias em uma Biblioteca Escolar.

### 3.1.1.4 Experiência como professora contadora de histórias

*Então foi aí que começou a minha atividade em docência mesmo; lidando com as crianças com a contação de histórias.*

Sherazade

Sherazade, na sua empreitada em ser professora contadora de histórias, transformou o espaço da biblioteca para atuar com a intencionalidade de contar histórias às crianças. Ela entendeu que esse contexto pode ser um palco de inúmeros acontecimentos interacionais e considerava que a Biblioteca Escolar da Educação Infantil devia ser desmistificada como um lugar aberto apenas para empréstimo de livros.

Na percepção dela, a Biblioteca de Educação Infantil deveria ser *“mais ativa, mais aberta, sem aquele padrão de biblioteca que tem que entrar, tem que fazer silêncio absoluto; tem que ficar ‘Psiiu, menino!’ E que eles não podem pegar nos livros direito, que se pegam, dependendo da maneira, já chamam atenção.”* Ela comentou que na contemporaneidade as crianças têm mais acesso aos livros, e a contação de histórias proporciona a vivência com as narrativas literárias. É nesse sentido que Giroto e Souza (2009) argumentam que o espaço da biblioteca escolar carece de abertura para a contação de histórias. Além de a contação atrair os ouvintes, ela produz nas crianças a necessidade do uso da biblioteca para a busca da literatura e de demais informações, construindo paulatinamente esse espaço como um centro de referência. Ao contar histórias, o contador pode se alimentar de narrativas infantis na fonte literária, o que as crianças passam a notar.

Assim, sobre o início de sua atividade como docente contadora de histórias, Sherazade enunciou que esse foi um desafio para ela, uma vez que sua experiência com crianças era com seus filhos e que eles já estavam bem “grandinhos”. Nesta perspectiva, Tardif (2002) entende que quando se ensina, estamos aprendendo a ensinar, a apreender,

com o passar do tempo, os saberes docentes necessários; e as experiências familiares e escolares anteriores são importantes para a formação inicial do docente. Há um significado expressivo nessas experiências, pois, no seu percurso, o/a professor/a foi aluno que foi se constituindo por crenças, representações e certezas sobre o que é ser professor/a.

Mediante as experiências vividas por Sherazade em relação à literatura infantil e em suas atividades como professora na biblioteca, ela percebeu que há diferença entre ler e contar histórias. Identificamos essa percepção a partir de sua narrativa sobre as leituras de histórias que fazia para seus filhos, como é elucidado a seguir:

*É diferente, você pega um livro e lê, mas na época eu nem fazia as entonações, não tinha essa – não sei nem como dizer isso – não tinha esse despertar pra história. Uma história bem contada, com entonação, fazendo vozes eu não tinha.*  
(Sherazade)

Assim sendo, Sherazade evidenciou que no início de sua atividade na biblioteca, estava receosa porque queria fazer diferente do que as professoras propunham em sala de aula. Para ela, ser uma contadora de histórias não se restringia apenas a ler um livro e apresentar as ilustrações. Por isso, disse:

*Eu não quero fazer igual, eu quero fazer diferente. Foi então que eu busquei recursos para contar uma história de maneira lúdica que eu acho que ia encantar mais os meninos, na verdade, deixar eles com mais vontade ainda de frequentar uma biblioteca.* (Sherazade)

Notamos, nessas enunciações, uma intencionalidade em organizar o espaço da biblioteca de modo que ele tivesse visibilidade principalmente para as crianças. Desse modo, é possível percebermos em sua fala como ela organizou e planejou suas ações para

incentivar o gosto pela leitura e a vivência das crianças ao frequentar uma biblioteca. Neste sentido, Vygotsky (2010) argumenta que

vivência é a categoria que expressa a relação da criança com o meio. Não é o meio em si. O meio pode permanecer estável, porém como a criança vivencia esse meio é que determina a influência do meio para o seu desenvolvimento. Tudo o que ele vivencia se transforma com os constructos do pensamento. [...] Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (p. 685).

É possível notarmos que no contexto da biblioteca, Sherazade possibilita a participação ativa das crianças por meio de suas narrativas, entrelaçando vivências particulares e sociais. Desta forma, essa dinâmica interacional estimula as crianças à leitura e favorece o que é estabelecido culturalmente em uma biblioteca: o empréstimo de livros. As atividades de contação de histórias e o empréstimo de livros podem engendrar nas crianças o senso de cidadania, responsabilidade, amizade e do valor que o livro tem em nossa cultura.

Em relação ao contexto escolar, Sherazade argumentou:

*(...) a gente tem que fazer muito mais para as crianças, a gente quer ver crianças mais críticas, mais cidadãs, participando ativamente da sociedade e não assim, uma escola como se fosse um depósito de crianças que vai lá pra passar o dia porque o pai, os pais têm que trabalhar. Não é isso! Criança tá lá pra estudar, pra aprender, pra construir, pra se formar uma pessoa, né? Uma pessoa melhor, na verdade, é isso, é isso que eu vejo. (Sherazade)*

Nessa perspectiva, concordamos com Zanella (2013) quando afirma a necessidade de pensarmos nos contextos escolares a partir das possibilidades de reinvenção dessas

relações com as crianças, e dessas com tantos outros, sejam os adultos ou mesmo outras crianças. Para essa autora, a relação de alteridade com o outro é um componente importante para o desenvolvimento humano na Educação Infantil. Pois, as relações de alteridade possibilitam o encontro com as diferenças, com inúmeras possibilidades de vir a ser propiciando o estranhamento do outro e de si mesmo. Esta relação é primordial para recriar novas possibilidades de inserção no mundo.

Sherazade, em sua posição como professora no contexto da biblioteca, fazia o planejamento (Anexo 5) a partir da seleção dos livros, por meio de histórias consideradas por ela interessantes para as crianças, levando em conta as temáticas que abordassem o social, o cultural e possibilitasse a expansão do imaginário. No decorrer das atividades de contação e também do empréstimo de livros, ela buscava relacionar as histórias dos livros e o cotidiano das crianças.

Sherazade considerava-se uma mediadora de leitura e enfatizou que seu papel é importante no contexto escolar. Ela entende que:

*[...] biblioteca escolar não é só lugar onde se guarda livros e que a gente vai lá e pega um livro emprestado, leva pra casa ou lê ali naquele momento. A biblioteca é muito mais do que isso; a biblioteca é o lugar onde você pode viver inúmeras experiências. (Sherazade)*

Para Vygotsky (2009), as experiências estão entremeadas no processo de criação, portanto, são de herança histórica e social na qual cada forma que se sucede é indicada pelas anteriores. Assim, Smolka (2009) entende que as condições de vida são social e historicamente construídas, e não simplesmente dadas. As demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de

humanização se impõem ao homem, em um processo no qual é crucial o trabalho educativo.

Nesse sentido, a professora concebia a biblioteca como um espaço de historicidade e também diferenciada que possibilitava a realização de várias atividades lúdicas para a potencialização e utilização do processo criativo e de imaginação, como relatou:

*A biblioteca é um espaço diferenciado, né?! Onde as crianças vivem um mundo de fantasia e imaginação, de encantamento, então, elas chegam lá já esperando algo diferente é diferente dos outros espaços; porque não há a mesma proposta que é feita em sala, que é feita no pátio. (Sherazade)*

Nesse relato, percebemos a importância das diferentes propostas instituídas na biblioteca como relevantes para a ampliação do contexto sociocultural. Assim, concordamos com Pontecorvo (2005) quando ela argumenta que a mediação didática oferecida pela professora permite a formação de base, portanto, a socialização e a imersão da criança na cultura. O espaço da biblioteca propicia à criança o desenvolvimento da imaginação, conforme o exposto pela professora:

*Teve uma criança que... uma vez a criança falou de uma formiga, uma formiga voadora (...) Aí eu falei: uma formiga voadora? Mas que bacana! Aí eles começam a imaginar mil coisas e é muito interessante, aquelas coisas que nascem na cabeça deles, e isso tudo é imaginação que o livro também propicia pra eles. (Sherazade)*

Nota-se, na fala da professora, o quanto as crianças conseguem verbalizar seus processos imaginativos a partir da realidade que as circundam, seja por meio das personagens de um filme ou até mesmo de uma história literária. Assim entendemos, a partir da narrativa da professora, o quanto ela proporcionava momentos de diálogos entre

as crianças por meio das histórias contadas e o seu zelo em mediar e favorecer condições para que houvesse a expansão da imaginação, conforme o exposto a seguir:

*Eu acho que as bibliotecas [...] têm que ter professor ali mediando, fazendo a criança ver que a biblioteca não é só o livro com a escrita, mas é um mundo de possibilidades, o mundo em que ela pode viajar pra China, sem sair do lugar. Que pode ir pra lua, sem sair do lugar; pegar um foguete, imaginar todo o universo; sei lá, entrar num castelo de bruxa, pensar, pensar em mil coisas que podem acontecer dentro daquele castelo ou então viajar pro fundo do mar e ver aquele mundo lindo que existe no fundo do mar. Então, são essas coisas assim, que a gente tem que fazer a criança enxergar dentro de um livro; que ela pode fazer viagens maravilhosas, que ela pode imaginar mil coisas.(Sherazade)*

Neste aspecto, Zittoun (2007) discorre sobre a utilização de elementos culturais – no contexto desta pesquisa o livro literário, importante para a contação de histórias –, como impulsionador do recurso simbólico para a expansão da imaginação e o desenvolvimento da criatividade. A partir da enunciação da professora, fez-se necessário compreendermos que ela não fazia somente uma leitura de histórias infantis para as crianças, mas sim, havia uma intenção de contar histórias para alavancar a imaginação.

Na narrativa a seguir, percebemos que Sherazade consegue estabelecer uma relação entre a expansão da imaginação e o processo criativo das crianças a partir de uma história contada.

*Tem também uma historinha que eu contei que eles gostaram demais, que foi O grande rabanete [...] a gente faz um movimento com o corpinho que é um puxa que puxa que essa história traz a mensagem de união. A professora disse que os meninos gostaram tanto da história que chegam lá na sala de aula, eles agarram*

*na beirada do quadro e começa, forma uma filinha atrás deles e eles ficam com aquele movimento do corpinho: Puxa que puxa, puxa que puxa, nada do rabanete sair da terra [...] Elas, às vezes, chegavam, vinham pra biblioteca e como eles vêm em fila, eles ficavam puxa, que puxa e fazendo o movimento do corpinho, né? (Sherazade)*

Desta forma, concordamos com Vygotsky (2009) quando ele afirma que existem em nosso cotidiano variadas formas e condições de criação. As ações que vão além da rotina e do cotidiano nos referenciam ao processo criativo humano, mesmo que seja em uma pequena parcela de novidade. Assim, é possível observarmos que Sherazade, a partir de suas histórias, favorecia o desenvolvimento do processo criativo, por meio da relação entre a história contada e as brincadeiras realizadas pelas crianças.

Na concepção de Sherazade, para fazer a contação faz-se necessário apropriar-se das histórias. Por isso é que, mesmo quando estiver aposentada, ela pretende continuar com essa atividade. Ela diz:

*Tem histórias que ficam impregnadas, daqui, que a gente vai lembrar pro resto da vida. Já estão memorizadas. (Sherazade)*

Assim, analisando o relato de Sherazade, aproximamo-nos das ideias de Smolka quando ela argumenta que ao falar das experiências, é possível também trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, dando certa organização e estabilidade às imagens e recordações embaçadas, obscuras, dinâmicas, fluidas, fragmentadas. Desse modo, a linguagem constitui a memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus diversos sentidos. Ela não é só instrumental na reconstituição das lembranças, mas é fundamental na construção da história (Smolka, 2000).

Desta forma, consideramos que as interações estabelecidas nesse contexto favoreceram o desenvolvimento tanto das crianças quanto o da professora, pois esse espaço está permeado por múltiplas linguagens que são importantes para que ocorra a mediação semiótica.

Para Sherazade, ser mediadora pela leitura era fazer com que as crianças se interessassem por livros e que tivessem vontade de frequentar uma biblioteca. Ela compreendia que sua atividade nesse contexto contribuía para que essas crianças pudessem desenvolver a imaginação. No exercício de contação de histórias, a professora expressou satisfação, paixão e envolvimento nessa atividade; e afirmou que criou um novo espaço interativo na escola. Ela relatou que “*a biblioteca deve ser um lugar mais aconchegante possível*” para que as crianças se sentissem bem nesse espaço. Sherazade disse que quando as crianças não estavam interessadas na contação da história, ela se sentia “*pra baixo*”. Então, disse ela:

*[...] tem histórias que eu percebo assim existe o interesse por alguns e outros não se interessam; é sinal de que aquela história não foi tão bem receptiva. Se eu percebo isso, aquela é uma história que eu vou procurar uma forma diferente de contá-la no futuro, ou então não vou contar mais aquela história, porque eu vi que eu não despertei o interesse da criança: ou eu mudo, ou eu não conto. (Sherazade)*

As ações pedagógicas são redimensionadas por Sherazade a partir de como ela percebia a relação das crianças com as histórias contadas. Nesta perspectiva, Larrosa (2006) compreende que a ação pedagógica se relaciona ao modo como os saberes são produzidos pelo possível e como o real é determinado pelas práticas. Assim, a educação é a realização do possível, seja o possível, algo inscrito nas possibilidades de desenvolvimento das crianças, ou algo pensado em termos de melhoria do mundo. Pode-se dizer, segundo o

autor, que a educação moderna é consequência da ação, projeção, intervenção e iniciativa do ser humano.

Sherazade também relatou sua atitude em relação àquelas histórias que agradavam muito às crianças:

*Em compensação histórias que são superinteressantes e que eu vejo que tem um brilho no olhar das crianças, que eu vejo que as crianças ficaram bem interessadas; aquela sim eu continuo contando – tanto que eu tenho uma seleção de histórias, que eu conto todos os anos [...]. (Sherazade)*

Nesse sentido, Bajard (2002) argumenta que ao escutar muitas vezes o mesmo texto, a criança descobre, mediante a repetição das mesmas palavras, a sua permanência. E ela poderá se valer de referências culturais e linguísticas proporcionadas pelo caráter fixo do texto. De tal modo, aqueles que ouvem seguidas vezes palavras, expressões e fragmentos de textos, repetem-nos e imitam, assim, os adultos que os transmitiram.

Sherazade enfatizou outra questão importante sobre o seu planejamento da atividade de contar histórias, quando havia a participação das crianças. Elas, em algumas das histórias selecionadas, eram convidadas a participar da encenação. Ela afirmou que sua intenção naquela atividade era de que as crianças se sentissem à vontade para se apresentarem em público. Ela relatou que na sua infância não foi motivada a se apresentar em público e conseqüentemente teve muitas dificuldades em relação a isso, como nos diz:

*Eu mesma tive muita dificuldade, porque eu não fui estimulada na infância a me apresentar em público, e como isso me afetou! [...] Eu tô querendo que as crianças, que elas comecem desde cedo, não ter medo de enfrentar público. [...] Aí eu percebi também, nas minhas contações, que as crianças que são aquelas mais tímidas, são justamente as que eu gosto de chamar porque elas – na hora que eu*

*chamo – elas ficam todas assim, amedrontadas, não querendo falar... Mas começam, no iniciozinho, a falar bem baixinho, a nem verbalizar direito. Mas depois elas vão se soltando e isso é que me dá essa alegria de tá fazendo a contação de história de, de ver que a criança; ela tá progredindo. (Sherazade)*

Percebemos que a interação de Sherazade com as crianças não acontecia apenas no momento da contação de histórias. Em sua narração reverberou seu empenho em dialogar com as crianças no intuito de incentivá-las a levar os livros para casa. Neste sentido, ela relatou sobre um menino que não se interessava em levar livros e também em participar da encenação da história. Mas à medida que começou a participar, passou a ter interesse nessas atividades.

Consideramos as ideias de Leontiev ao argumentar que as crianças não estão de forma alguma alheias à realidade. Nas suas relações com o mundo há sempre a mediação de outro. E então, a sua atividade está sempre entremeada em um processo de comunicação. Ainda, para o autor, “assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, esse processo, é, portanto, um processo de educação” (Leontiev, 2004, p. 290). Como visto, a forma de mediação estabelecida por Sherazade proporcionou o interesse da criança pela atividade de empréstimo de livro.

Sherazade discorreu sobre o quanto foi relevante o papel da escola no processo de aprendizagem para as crianças de sua geração; e no que concerne aos pais, naquela época havia pouco diálogo com seus filhos. No entanto, para ela, nos dias de hoje não somente a escola atualiza a aprendizagem e preserva as brincadeiras das crianças, assim como os pais dialogam e também participam da educação. Ela ressaltou ainda a importância do resgate da brincadeira do faz-de-conta na escola, pois entendeu, a partir da sua experiência de infância, que essa atividade desenvolveu sua criatividade. Conforme suas palavras,

*nós tínhamos muito estímulo de criatividade, porque também não tínhamos muitos brinquedos. Então, pra gente brincar, a gente usava muitas essas brincadeiras que até hoje a gente tem um resgate delas nas escolas, né?*

*Mas brincadeiras com objetos a gente tinha que usar a criatividade [...] Mas era uma criatividade que nascia das nossas cabeças, né? Na observação do mundo. (Sherazade)*

Vygotsky (2008) concebe o papel da brincadeira como relevante no desenvolvimento psíquico da criança. Isto é, “a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. [...] A criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais” (Vygotsky, 2008, p. 32). Da mesma forma, a associação entre brincadeira e desenvolvimento seria comparada à relação entre instrução e desenvolvimento. Isso porque por trás da brincadeira, acham-se as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A fonte do desenvolvimento está na brincadeira, criando a zona de desenvolvimento iminente (Vygotsky, 2008).

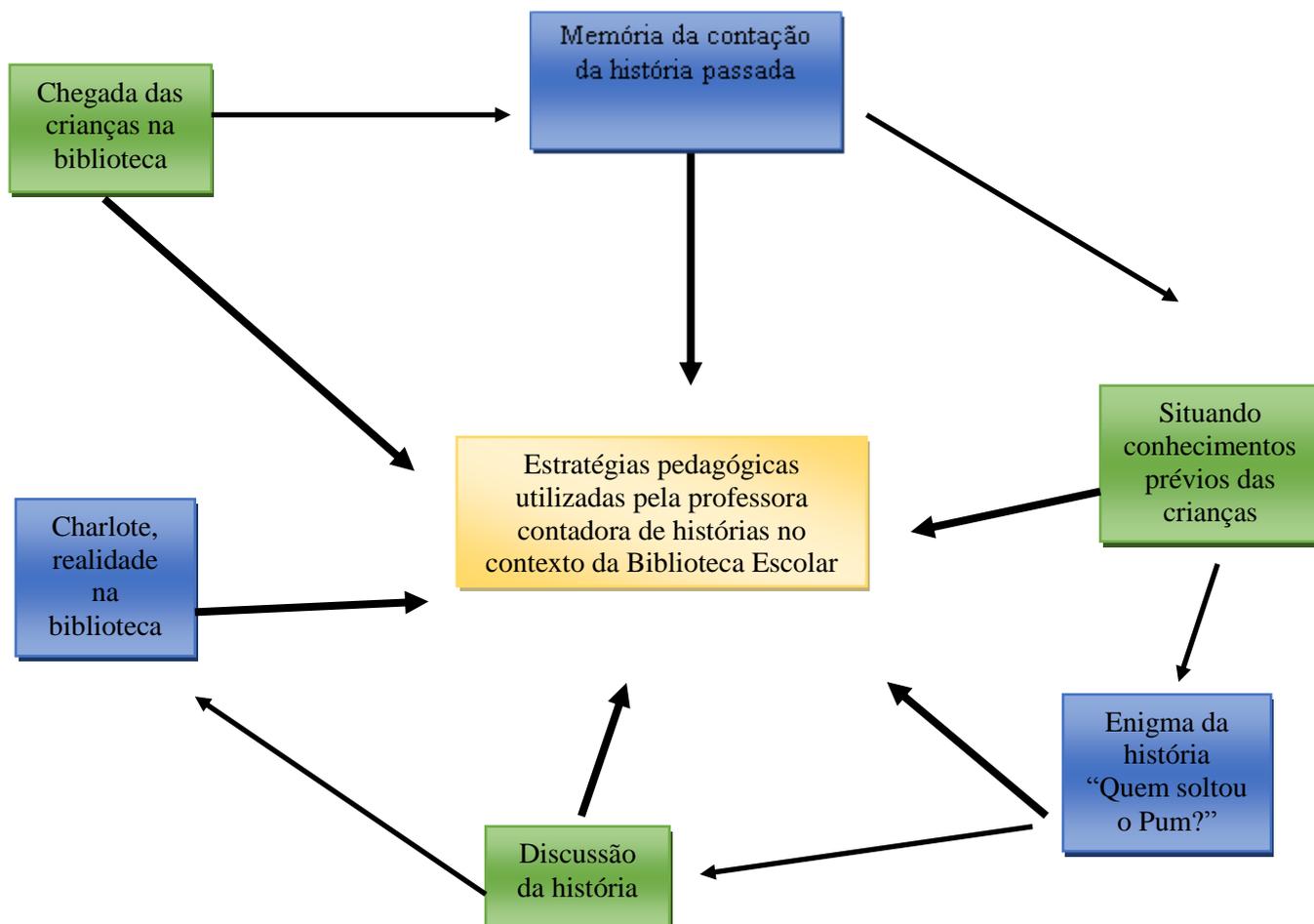
Enfim, consideramos, a partir da narrativa de Sherazade, que o processo de significação da escolha em atuar com contadora de histórias em biblioteca escolar foi permeado pelas experiências vivenciadas e pelos significados constituídos por ela em suas atividades, seja no contexto escolar ou familiar, os quais podem interferir e serem relacionados por afetividade e pela história de vida (Borges, Almeida & Mozzer, 2014).

Observamos, nos enunciados e posicionamentos de Sherazade, que tornar-se professora contadora de histórias envolveu processos de significação repletos de múltiplas vozes sociais nas quais estiveram atreladas as interações com os outros. Entendemos que

sua história de vida foi marcada por significados construídos sobre o conhecimento de si e dos outros, relacionados ao processo de ensinar.

### 3.2 SHERAZADE E AS CRIANÇAS: INTERATIVOS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Nesta seção, apresentamos os processos interativos entre a professora e as crianças em episódios da contação de histórias por meio das estratégias pedagógicas utilizadas por Sherazade no contexto da biblioteca. Assim, o diagrama ilustra como a professora se organizou para fazer a contação de histórias.



**Figura 6 - Estratégias pedagógicas utilizadas pela professora contadora de histórias no contexto da Biblioteca Escolar.**

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir dessa organização representada no diagrama, construiu-se a microanálise dos seis episódios narrados mais adiante, após a apresentação e a análise da história contada.

Nesse dia de contação de histórias, a professora usou o livro *Quem soltou o Pum?*. O uso deste livro faz parte das estratégias que a professora utilizou para fazer a contação de história. Importante ressaltar que a história contada foi selecionada a partir do acervo das obras literárias distribuídas às escolas públicas pelo MEC na esfera do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

### 3.2.1 A história contada

O livro tem como título: *Quem soltou o Pum?*. Os autores são: Blandina Franco e José Carlos Lollo, com ilustrações: José Carlos Lollo, da Editora Claro Enigma, que está na primeira edição e o ano 2013.

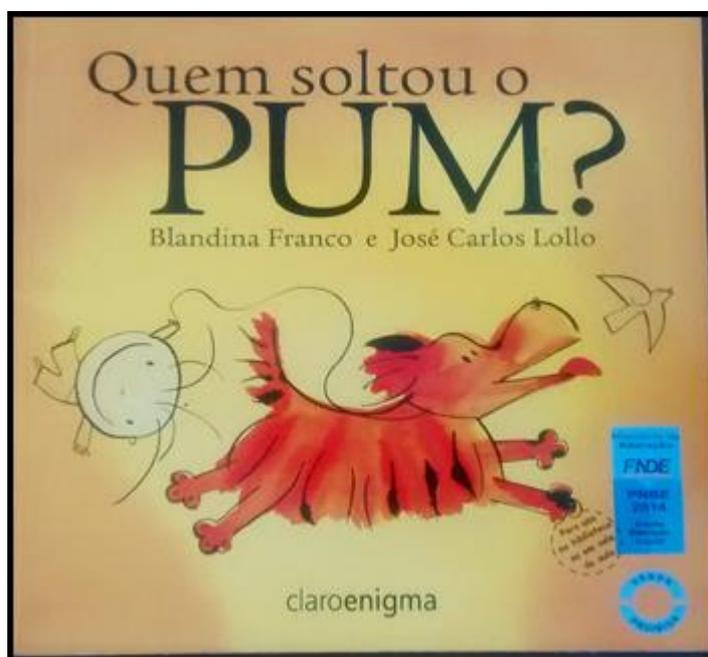


Figura 7 - Capa do livro *Quem soltou o Pum?*

Fonte: foto da pesquisadora.

A seguir, apresentamos a história do livro na íntegra, com o intuito de possibilitar ao leitor conhecer a narrativa. A leitura permitirá uma melhor compreensão da análise da

história, bem como o percurso da professora para interagir com as crianças e desencadear diálogos sobre seus cotidianos.

### ***Quem soltou o Pum?***

*Meu melhor amigo é o Pum. Nada me deixa mais feliz do que soltar o Pum.*

*Mas às vezes as pessoas olham feio pra mim porque o Pum faz barulho e atrapalha a conversa dos adultos.*

*Meus pais dizem que isso acontece porque tem hora certa pra soltar o Pum. Quando eu solto na hora errada, ele incomoda os outros e eu acabo levando um monte de bronca à toa.*

*Teve uma vez que eu, assim por distração, soltei o Pum no jardim do prédio onde a gente morava e levei a maior bronca da síndica.*

*– Quantas vezes eu vou ter que repetir que não quero o Pum aqui? Vou falar com a sua mãe.*

*E ela falou e minha mãe ficou brava de verdade.*

*Ainda bem que depois a gente se mudou pra uma casa grande, um jardim florido maior ainda. Aí era uma festa... Eu soltava o Pum no quintal e ele não incomodava ninguém.*

*Mas às vezes o Pum fazia muito barulho, e um dia um vizinho acabou reclamando com o meu pai.*

*Por que será que as pessoas ficam bravas quando eu solto o Pum e ele faz barulho?*

*Por causa desse vizinho eu tive que começar a prender o Pum toda noite.*

*No começo eu fiquei triste...*

*Até que eu tive uma ideia genial! Era de noite e eu estava deitado na minha cama. Então soltei o Pum debaixo do meu lençol. Isso minha mãe nunca descobriu.*

*Teve também um dia que estava chovendo forte e eu fiquei um tempão prendendo o Pum.*

*Mas uma hora eu não consegui mais segurar e soltei o Pum na chuva.*

*Depois ele ficou molhado e com um cheiro estranho e me seguiu pra dentro de casa. Minha mãe ficou brava de novo!*

*Em dia de festa meu pai sempre pede pra gente prender o Pum. Ele diz que soltar o Pum em festa é falta de educação e incomoda os convidados.*

*No Natal do ano passado o Pum escapou e emporcalhou a calça da tia Clotilde. Aí meu pai veio e foi logo perguntando na frente de todo mundo:*

*– Quem foi que soltou o Pum?*

*E eu, que não sou bobo, disse que foi meu irmão.*

*Já estava cansado de passar vergonha e levar a culpa toda vez que o Pum escapava.*

*Depois, também não sei por que meu pai perguntou.*

*Ele sabe muito bem que a primeira coisa que a tia Clotilde faz quando vem aqui em casa é soltar o Pum.*

*Aí ele fica em volta dela fazendo o maior barulho, e ela fica com a cara de santa, dizendo que não foi ela.*

*Mas ela não engana ninguém... Todo mundo sabe que é a tia Clotilde que solta o Pum.*

*E todo mundo sabe também que não dá pra gente prender o Pum o tempo todo, porque ele não gosta de ficar preso e acaba escapando, a gente querendo ou não.*

*Eu acho todas essas broncas por causa do Pum uma grande injustiça!*

*Tá certo que algumas vezes o Pum faz muito barulho e em outras ele fica fedido. Mas não é culpa minha.*

*Não é de propósito. Eu só não consigo segurar ele!*

### 3.2.1.1 Os elementos da narrativa

De acordo com a natureza dessa obra, o texto verbal e o texto visual (Anexo 6) devem ser lidos concomitantemente, conforme parece ser a intenção dos autores. Sendo assim, as ilustrações têm o sentido de dialogar com o texto, e, nesse caso, o diálogo se dá em forma de uma contraposição, pois o texto sugere uma situação e as ilustrações não a reforçam, mas apresentam uma outra informação. Ou seja, o texto sugere uma relação do menino com sua flatulência, dentro de um contexto moral e sociocultural, ao passo que as ilustrações já indicam, desde o início, que o Pum seria o nome de um cachorro. Cria-se, com esse desequilíbrio, uma situação de ironia, capaz de desestabilizar o leitor e provocar o riso.

O foco narrativo é em primeira pessoa, o que se verifica pelo uso dos pronomes pessoais (“eu”, “me”, “mim”) e possessivos (“meu”, “meus”, “minha”). O narrador é representado como um menino que possui um cão, vive com sua família – formada pelo pai, mãe, seu irmão e ele – e na companhia do cachorro Pum. A narração se dá em um tom entre inocente e malicioso.

O menino, que não recebe um nome no texto, e seu cão Pum são as personagens centrais da história. Outras personagens são o pai, a mãe, a tia Clotilde, o vizinho e a síndica do prédio onde o narrador morava. Todas essas personagens se movimentam em torno das ações indesejadas do menino e de seu cachorro Pum. Assim, o menino se descreve como incapaz de segurar seu cachorrinho Pum, que é ruidoso, fedido e incomoda

as pessoas. O vizinho e a síndica aparecem como antagonistas a reforçarem até que ponto o Pum solto pode irritar outras pessoas.

Não há referências exatas ao tempo e espaço em que ocorrem os fatos. No entanto, presume-se que eles se deem no espaço urbano e na contemporaneidade. Isso porque as situações remetem a uma família pequena, a um menino que vive cercado de adultos e que tem um cão doméstico e a uma família que havia morado em um prédio, situações próprias da vida urbana atual.

Em relação ao tempo da narração e ao tempo da narrativa, os fatos são contados a partir do presente e indicam que alguns fatos narrados já ocorreram em determinada época e que outros ainda acontecem no presente. O narrador, a partir do 4º parágrafo acima, começa a rememorar fatos ocorridos anteriormente, no passado, em relação a travessuras do cachorro Pum, quando solto.

Nos parágrafos seguintes, que, no livro, correspondem às páginas seguintes, continua a narrativa desses fatos até o momento em que o narrador menciona que o pai dele “sabe muito bem que a primeira coisa que a tia Clotilde faz quando vem aqui em casa é soltar o Pum”. Nesse momento, ele retorna ao tempo presente, tempo da narração.

Inúmeros marcadores temporais – “Teve uma vez”, “depois a gente se mudou”, “às vezes”, “Teve também um dia”, “Mas uma hora”, “depois”, “Em um dia de festa”, “No Natal do ano passado”, entre outros – aparecem com a função de movimentar a narrativa para um tempo posterior, propiciando a ideia de sucessão de fatos e seu desenvolvimento e conclusão.

Em relação aos espaços da narrativa, pode-se considerar que eles estão ligados ao tempo. Há um espaço anterior, que se trata do prédio onde o menino, sua família e o cachorro moravam, e seu jardim. Em um momento seguinte, o narrador menciona a casa grande, com um jardim florido e ainda maior, para onde se mudaram. As ações se passam

nessa casa, e em algum momento no quarto do menino, quando ele solta o Pum debaixo de seu lençol.

Pode-se considerar que há ainda um espaço psicológico, que corresponde à felicidade do menino em soltar o Pum (“Nada me deixa mais feliz do que soltar o Pum”), à tristeza em prender o Pum (“No começo eu fiquei triste...”), a incompreensão (“Por que será que as pessoas ficam bravas quando eu solto o Pum e ele faz barulho?”), a revolta (“Eu acho todas essas broncas por causa do Pum uma grande injustiça!”), entre tantos outros sentimentos e emoções.

O enredo se inicia com a declaração do narrador de que seu melhor amigo é o Pum. Transcorre com a rememoração de fatos desagradáveis ocorridos com o menino todas as vezes que o Pum foi solto no meio de outras pessoas e finaliza com a constatação de que o menino não consegue segurar o Pum. O conflito inicial e que está na base da narrativa, justificando-a, centra-se no problema de soltar o Pum junto a outras pessoas, seja o Pum fisiológico, seja o cachorro Pum.

### 3.2.1.2 A história: Bummm! Dubiedade de interpretações e expansão da imaginação

O livro *Quem soltou o Pum?* nos convida a entrar no universo lúdico e imaginário de experiências vividas por Joãozinho (nome atribuído por Sherazade), personagem criança que conta a história de seu animal de estimação em situações hilárias. Ele passa por situações alegres e confusões no dia a dia com o Pum, seu cachorro danado.

Trata-se de uma história cômica que possibilita dubiedade de interpretação desde a apresentação do título, pois a materialidade das palavras apresentadas na narrativa vai ganhando novas formas de interpretação a partir da relação estabelecida entre o leitor e o livro.

Deste modo, a história em seu bojo proporciona uma gama de trocadilhos que favorece o processo imaginativo. Concordamos com Cosson (2012) quando afirma que o livro nos proporciona posicionamentos, identificações, questionamentos, afirmações e retificações de valores culturais com possibilidade de elaboração e expansão dos sentidos.

Assim, podemos considerar que essa história, *Quem soltou o Pum?*, é um elemento cultural com possibilidades de alavancar o imaginário, provocar emoções e a expansão da experiência estética. Desta forma, o processo imaginário permite “brincar” com os meios semióticos internalizados (Zittoun, 2013) e promover saltos qualitativos no desenvolvimento.

### **3.2.2 Um olhar sobre os processos interativos**

Apresentamos, a seguir, o mapa de significados das microanálises, dos seis episódios, feitas a partir das estratégias pedagógicas utilizadas pela professora para fazer a contação de histórias na Biblioteca Escolar. Os episódios foram apresentados por meio de eventos, que são únicos, com o intuito de proporcionar ao leitor uma melhor apreensão das interações ocorridas.

MAPA DE SIGNIFICADOS DA CONTAÇÃO DA HISTÓRIA: "QUEM SOLTOU O PUM?"

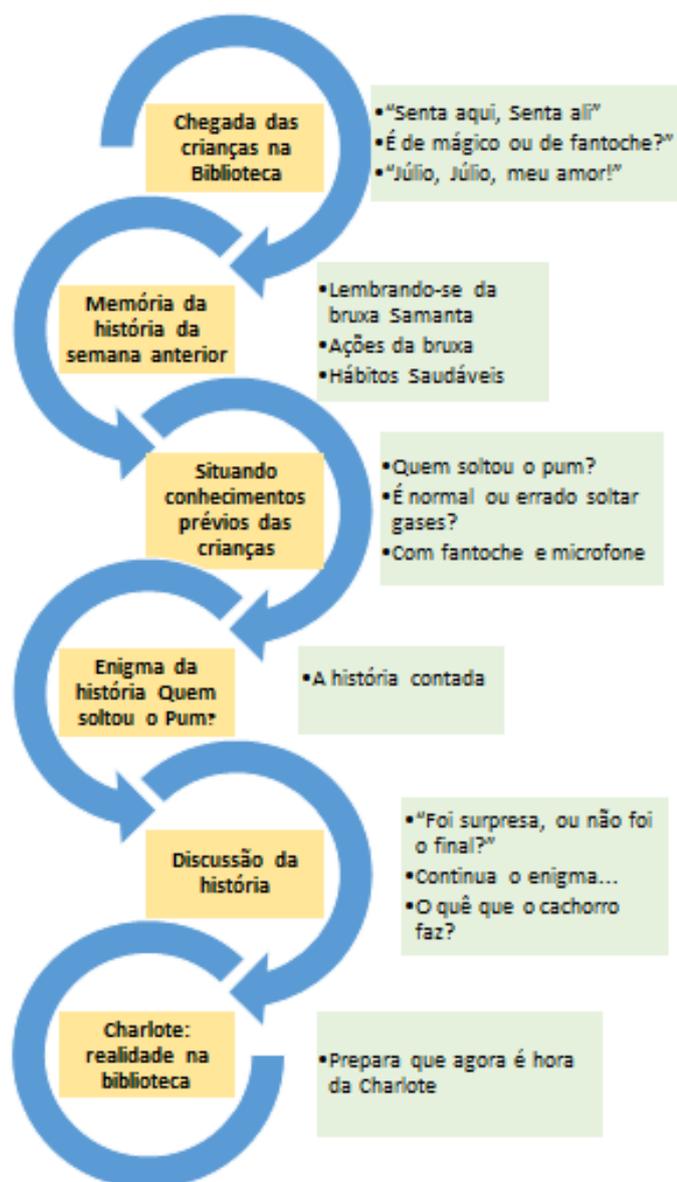


Figura 8 - Mapa de significados da contação da história: *Quem soltou o pum?*  
 Fonte: elaboração da pesquisadora.

### 3.2.2.1 Microanálise do episódio Chegada das crianças à Biblioteca

O episódio apresentado trata da chegada das crianças à Biblioteca. Cada evento ilustra as interações ocorridas, seja entre a professora e as crianças, como também entre a criança e seus pares.

#### **Evento 1 – “Senta aqui, senta ali”**

---

*Sherazade: Agora então vamos sentar um menino e uma menina. Ali, senta ali. Um menino... agora uma menina. É, um menino e uma menina sentando, um após o outro. Pode ser por aqui.*

*Sherazade: Agora lá no chão, ali bem perto do William. Oh, quem tá sentado nas cadeiras, é pra permanecer nas cadeiras.*

*Carlos: Quem tá sentado no chão, é pra permanecer no chão. Ouviu!*

---

#### **Evento 2 – “É de mágico ou de fantoche?”**

---

*Paulo: É de mágico, não é!?*

*José: É fantoche!*

*Paulo: Ele falou que é de mágico.*

*Joana: Gente, dá para ver que não tem muito espaço pra ficar ali de trais.*

*Artur: Eu tenho um fantoche do Kiko e do Chaves e também da Chiquinha.*

---

#### **Evento 3 – “Júlio, Júlio, meu amor!”**

---

*Sherazade: OK. Aqui Júlio, Júlio, Júlio, senta aqui, meu amor, chega mais pra cá. Júlio, você entendeu o que a tia falou, meu amor? O que a tia Sherazade pediu para você fazer?*

---

#### **Análise e discussão: Chegada das crianças à Biblioteca**

No evento 1, cujo contexto foi a biblioteca, a professora regente se posicionou passivamente na situação de espectadora e delegou à contadora de histórias a atribuição de professora para “reger” o grupo. Neste momento, é Sherazade quem assumiu a liderança da turma e organizou as crianças para o início da atividade de contar histórias.

Esse posicionamento de Sherazade remete-nos à afirmação de Harré e Van Langenhove (2003) de que a pessoa pode posicionar-se ou ser posicionada, tanto na forma pela qual as contribuições como falante são interpretadas, quanto pelos papéis

desempenhados por ela. No caso da professora observada, notamos que ela não precisou enunciar: “Agora a professora sou eu!”, pois o modo como ela se posicionou por meio de sua ação, fala, organização e firmeza de suas palavras fizeram essa demarcação.

Sherazade, a partir de suas palavras, já se posicionou como professora desse espaço. A biblioteca foi um contexto eleito por ela para a realização das atividades de contação de histórias e partilhas de experiências tecidas constantemente pela palavra, que “penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, [...]”. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014, p. 42).

Nas palavras há inúmeras significações que dão sentido ao posicionamento da professora no contexto interacional. Assim, fica clara a teoria bakhtiniana enunciada por Faraco quando ele afirma que as significações são estabelecidas na dinâmica da história e se caracterizam pela diversidade de experiências dos grupos humanos, sendo marcadas por suas várias contradições e confrontos de valorações e interesses sociais (Faraco, 2009).

Deste modo, tudo o que é dito traz sentidos e significados, não há palavra nem gesto neutro; toda expressão está contaminada de crenças e valores. Nesse sentido, ao buscar organizar as crianças e o espaço, Sherazade deixou evidente que, em sua concepção, para se ouvir uma história, é preciso que haja um preparo do lugar, a organização das crianças, e que suas atenções estejam plenamente voltadas para o momento da contação da história.

Percebemos em Sherazade, crenças e valores constituídos por vários signos advindos do seu meio familiar, escolar e profissional marcados por um contexto estruturalista e movidos por ações que a possibilitaram inserir os alunos em uma dinâmica de autorregulação e corregulação a partir de rituais escolares. Assim,

os signos vão permitir o desenvolvimento de processos de autorregulação da ação individual, mas também a correção de ações mediante regras estabelecidas coletivamente. Esses sistemas de autorregulação das ações individuais e coletivas são criados mediante processos de canalização cultural estabelecidos nos grupos humanos e que fazem parte das maneiras de vincular o sujeito com o contexto sociocultural (Herrera-Rengifo, 2014, p. 33).

O posicionamento das crianças, no atendimento às solicitações da professora e na acomodação na biblioteca em conformidade com suas orientações, ilustra como a forma social de uma ação e a posição dos interlocutores pode determiná-los mutuamente (Harré & Van Langenhove, 2003). As crianças não tiveram a oportunidade de escolher os seus lugares de assento, a professora enunciou como queria que as crianças permanecessem na biblioteca.

Essa estratégia de acomodação das crianças não foi impedimento para que elas pudessem se comunicar umas com as outras, como se vê no evento 2. Nesse sentido, é possível notarmos a interação criança-criança e criança-ambiente por meio do diálogo estabelecido entre quatro delas. O diálogo foi motivado pelo cenário, a partir de uma curiosidade: se a contação envolveria mágico ou fantoche. Assim, podemos considerar que a composição do cenário também é um aspecto de mediação simbólica relevante que dispara o processo imaginativo (Vygotsky, 2009) e a interação verbal entre as crianças.

A esse respeito, Valsiner (2012) afirma que uma transmissão de cultura é como uma forma de empreendimento bidirecional, uma vez que se trata de um processo dinâmico. Na contação de histórias, por exemplo, ainda que a professora fosse a mediadora do processo, e detivesse uma posição de autoridade, ela e as crianças estão imersas em um mesmo contexto interativo. Daí ela não conseguir ter o controle absoluto da situação, visto que havia uma multiplicidade de vozes envolvidas no evento.

Também é possível afirmar que, como as crianças habitualmente frequentavam a biblioteca para a contação de história, houve uma negociação de significados (Bruner, 1997), pois as crianças se organizaram conforme a solicitação da Sherazade. Quando a professora endereçou o enunciado “Agora então vamos sentar um menino e uma menina. Ali, senta ali. Um menino, agora uma menina. É, um menino e uma menina sentando, um após o outro”, notamos que já havia uma relação de concordância entre as crianças e a professora no que se refere à organização delas no espaço de contação de histórias. Nesse sentido, Pino (2005) argumenta, a partir das ideias de Vygotsky, que as crianças se apropriam de comportamentos que anteriormente os outros ensinaram a elas e passam a fazer parte dos seus repertórios de conduta social.

Nesse espaço de organização, Sherazade promovia a “co-construção de novos recursos semióticos pelos que estão “sendo educados” – ainda que na direção desejada” por ela (Valsiner, 2012, p. 121). No evento 3, na forma zelosa por meio de gestos, ao abraçar a criança; e por palavras, ao utilizar, e repetir, a expressão “meu amor”, em entonação carinhosa para se dirigir ao menino, Sherazade indicava que a criança se sentasse no lugar que ela havia escolhido. Contudo, há a necessidade de chamar a atenção do aluno, repetindo seu nome “Júlio, Júlio, Júlio”, o que significa que ele não atendeu de pronto a seu chamado. Ao se dirigir ao menino, perguntando repetidamente: “Júlio, você entendeu o que a tia falou, meu amor? O que a tia Sherazade pediu para você fazer?”, percebe-se que houve, por parte da professora, uma atitude de direcionar o lugar de cada criança.

A conduta da professora pode ser considerada controladora e reguladora na organização da chegada das crianças à biblioteca, ilustrando os apontamentos de Bourdieu e Passeron (1975) no que se refere às rotinas homogêneas e ritualizadas da cultura escolar, com a finalidade de criar hábitos. De tal modo, conforme esses autores, a

disciplina é a base para a manutenção do *status quo*; e a apropriação das rotinas favorece a cristalização das ações. Observamos nesse episódio que as crianças já se apropriaram das palavras ditas por Sherazade, estabelecidas no ritual da contação de histórias.

Assim, Jobim e Souza (2012) compartilha as ideias de Bakhtin e Vygotsky ao destacar a palavra como atributo de valor fundamental para o processo de interação social. Segundo a autora, para Vygotsky, a chave para a compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, assim, da constituição da consciência e da subjetividade, está no sentido da palavra. Já para Bakhtin, a palavra é instrumento da consciência e também espaço privilegiado para a criação ideológica (Jobim e Souza, 2012).

Desta forma, em nossas análises percebemos uma historicidade refratada e refletida nos atores envolvidos na construção desse espaço que é a biblioteca, um lugar destinado não somente aos empréstimos de livros, mas um contexto engendrado para contação de histórias em processos interativos entrelaçados nas palavras.

### 3.2.2.2 Microanálise do episódio Memória da história da semana passada

Nesta microanálise a professora retoma com as crianças a história contada na semana anterior. As crianças interagem com a professora, dialogando sobre alguns tópicos da história.

#### **Evento 1 – Bom dia!**

---

*Sherazade: Ok. Bom dia, crianças!*

*Crianças em coro: Bom dia!*

*Sherazade: Tudo bem com vocês?*

*Crianças em coro: Sim...*

---

#### **Evento 2 – Lembrando-se da bruxa Samanta**

---

*Sherazade: E a tia esqueceu da história da semana passada, eu não sei o nome.*

*Joana: foi a bruxa.*

*Artur: a bruxa, a Samanta!*

---

---

**Sherazade:** Como é, Artur? Ah, mas faltou aí uma qualidade da Samanta.

**Carmen:** A Samanta era gordinha.

---

### **Evento 3 – Ações da bruxa**

---

**Sherazade:** Gorducha para ir ao baile das bruxas. E o que é que vocês aprenderam com aquela história?

**Joana:** Exercício.

**Sherazade:** Exercício? Que tipo de exercício, de escrever?

**Crianças:** ahã! Não!

**Joana:** De nadar. Eu me lembro...

**Pedro:** de nadar...

**Sherazade:** nadar.

**Pedro:** correr...

**Sherazade:** correr...

**Pedro:** de bicicleta.

**Sherazade:** andar de bicicleta.

**Marcelo:** Comer legumes...

**Sherazade:** Comer legumes, que mais?

**Pedro:** Beber água.

**Sherazade:** Beber água, mais? Ah, hábitos saudáveis, não foi?

**Pedro:** Sim.

---

### **Evento 4 – Hábitos Saudáveis**

---

**Sherazade:** Aiiii, aquela historinha é muito bacana, heim? Hábitos saudáveis incluem o que: tomar água, fazer atividade física, comer legumes, frutas, verduras, arroz, feijão, carinha. E sanduíche?

**Pedro:** Nãaa!

**Sherazade:** E doce?

**Pedro:** Não!

**Sherazade:** Aquele biscoitinho que vocês trazem num saquinho?

**Marcelo:** Chocolate

**Carlos:** Chocolate não pode.

**Manoel:** Eu como bolo de chocolate.

**Pedro:** Não!

**Sherazade:** E aquele salgadinho?

**Artur:** Tia, sabia que ontem, eu peguei, eu levei um, eu comi um salgadinho que ele era bom, ele era saudável. Eu comprei no mercadinho ali com minha mãe, que nesse mercadinho só tem coisas saudáveis.

**Sherazade:** Ele era saudável, Artur? Ai que bom! Bacana! É reflexo do que se diz aqui.

**Sherazade:** Olha, um falando de cada vez.

**Artur:** E tem barra de cereal que é pra ficar que é pra ficar magro.

**Marcio:** que é saudável

Risos da Professora.

**Sherazade:** Diga, meu amor!

**Tatiana:** Às vezes meu pai sempre traz pra mim uma melancia...

**Sherazade:** Melancia, e você gosta de melancia?

**Tatiana:** Uhummm!

**Sherazade:** a Magali também gosta.

---

---

**Tatiana:** *Magali! (criança dá risada).*

**Sherazade:** *Então, tá bom! Vamos falar da história de hoje? Eu vi que a história da Samanta foi joia! E vocês aprenderam um monte de coisas com a Samanta Gorducha vai ao Baile das Bruxas.*

---

**Análise e discussão:** *Memória da história da semana passada*

Ao cumprimentar a turma, o tom da fala, os gestos, o olhar da professora convocam as crianças a participarem das interações verbais de forma amistosa e afetiva. Desta forma, refletimos que a receptividade da professora é um fator que possibilita o bom desempenho das crianças no ambiente educativo. Para Pinto e Branco (2009), na educação formal, os objetivos referentes à cognição e disciplina são claros, enquanto que os objetivos sociais, afetivos e morais são ocultos no currículo formal e perceptíveis a partir das interações entre professor e alunos no cotidiano escolar. Assim, percebemos que os objetivos sociais e afetivos ocorreram mediante vivências e experiências que aconteceram na comunicação entre as crianças e a professora no início do episódio.

Para dar início às memórias da história contada na semana anterior e apresentadas no evento 2: “Lembrando-se da bruxa Samanta”, a professora simulou, usando expressões faciais e gestos, ter esquecido a história. As crianças, estimuladas pela professora, reagiram à sua estratégia, de forma responsiva ativa, uma vez que, para Bakhtin (1979/2011), “toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte tornar-se falante.” (p. 271). Assim, notamos que as crianças se envolveram por meio de uma ação concreta dotada de intencionalidade ao interagir e reportar às lembranças da história contada.

E para que se concretize a interação, a presença do outro com quem se interage é fundamental, e essa se faz a partir do interesse do locutor e do interlocutor (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014; Vygotsky, 1984/2007). Nesse sentido, o processo interativo foi estabelecido por meio do resgate da história passada, em que a professora valorizou as lembranças das crianças, possibilitando a elas voz e vez. Desta forma,

compreendemos que o indivíduo se constitui a partir das interações verbais e não verbais que são estabelecidas com o outro.

No evento 3 – Ações da bruxa, quando a professora lançou um questionamento sobre as características da personagem contada na semana anterior, houve interesse das crianças. Elas ficaram empolgadas, começaram a imaginar e recorreram à memória para listar os exercícios realizados pela “bruxa”, protagonista da história. Conforme Vygotsky (2009), a imaginação está muito arraigada ao conteúdo de nossa memória por estar entrelaçada na nossa experiência. Elas narraram a partir das lembranças da experiência vivenciada sobre a história da bruxa na semana anterior.

Novamente, percebemos a interação entre professora-crianças, crianças-professora, crianças-crianças por meio de relatos sobre as ações realizadas pela “bruxa” com confirmação e também incentivo da professora ao repetir o que as crianças dizem. Assim, recorremos aos estudos de Vygotsky quando ele aborda a memória e o ato de pensar. As crianças, nessa fase, utilizam a memória como lembrança de um acontecimento passado.

Para Vygotsky (2001), o pensamento da criança é constituído pela difusão dos pseudoconceitos. A causa dessa disseminação de pseudoconceitos (também chamados de complexos infantis) é que eles correspondem “ao significado das palavras, não se desenvolvem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas em determinados sentidos, que são previamente esboçados para o desenvolvimento do complexo pelos significados das palavras já estabelecidos no discurso dos adultos” (Vygotsky, 2001, p. 191).

A criança se apropria da linguagem por estar imersa no contexto social e cultural a que está relacionada em seu cotidiano. essa atividade narrativa acontece porque a linguagem está embrenhada na palavra que vem do outro, nos torna humano e nos faz compreender a realidade do mundo.

No evento 4 – Hábitos Saudáveis –, a professora, em sua enunciação, teve uma entonação verbal e uma expressão gestual que aguçaram as crianças a falar sobre hábitos saudáveis, e, concordando com Bakhtin/Voloshinov (1929/2014), a palavra do locutor produz uma intencionalidade com sentido. Assim, percebemos que a professora tinha a intenção de proporcionar momentos para uma reflexão das crianças acerca dos lanches que fazem parte dos seus cotidianos. Quando falou sobre doces e salgadinhos, a professora mudou sua entonação de voz, usou gestos de negação e expressão, ao mesmo tempo, instigando a narrativa das crianças acerca do que sejam alimentos saudáveis.

Esse evento pareceu apontar que a literatura infantil oportuniza um elo entre a história contada e a experiência cotidiana vivenciada pelas crianças, possibilitando uma narrativa delas sobre seus hábitos e costumes. Conforme Bruner (1998), a história ficcional não abandona sua relação com o real; ocorre que a literatura infantil fomenta dilemas, valores, por meio de representações simbólicas que despertam a imaginação das crianças em correspondência com a realidade. O tema dos *hábitos saudáveis* rememorados pode dar indícios de que a criança, ao compartilhar com o grupo sobre um acontecimento de sua vida, utiliza-se de recurso simbólico (Zittoun, 2007), ampliando a imaginação.

Assim, podemos considerar que “a imaginação não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas” (Vygotsky, 2003, p. 107). No desenvolvimento infantil, o pensamento e a imaginação são fatores relevantes que coincidem com a linguagem, pois as formas de imaginação e o processo criativo estão relacionados e orientados para a realidade. A fronteira entre o pensamento e a imaginação é um espaço totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.

Consideramos que as intervenções de Sherazade na condução da memória passada também são influenciadas por pensamentos que são narrados pelas próprias crianças: “as

repetições e as reformulações tendem a ser precedidas por réplicas elaboradas por uma criança” Orsolini (2005, p. 132). Quando utiliza as repetições das falas das crianças, Sherazade, de certa forma, encoraja os interlocutores a avançar os discursos. Orsolini (2005), a esse respeito, esclarece que ao repetir ou estender a informação introduzida por uma criança, o/a professor/a torna o conteúdo semântico do discurso mais elaborado e mais compreensível para todos os participantes. Isso se deve à probabilidade de que a informação trazida por uma criança esteja ao alcance das demais crianças.

Nesta microanálise foi possível percebermos que a estratégia de mediação utilizada pela professora possibilitou que as impressões adquiridas na história passada pudessem ser lembradas a partir da linguagem verbal e não verbal. Assim, compreendemos que essa estratégia de memória mediada favoreceu o entrelaçamento de novas combinações imagéticas a partir do meio social e cultural que podem propiciar a expansão da experiência e conseqüentemente novas aprendizagens.

### 3.2.2.3 Microanálise do episódio Situando conhecimentos prévios das crianças

No episódio a seguir a professora inicia um diálogo com as crianças a partir do título da história que será contada. As crianças correspondem as questões enunciadas por Sherazade dialogando sobre o tema apresentado.

#### **Evento 1 – Quem soltou o Pum?**

---

**Sherazade:** *E hoje nós vamos contar outra história. A tia Sherazade nunca contou essa história aqui. Sabe qual é a história?*

**Carlos:** *Não.*

**Sherazade:** *Quem soltou o Pum?*

**Marina:** *Não sei.*

**Sherazade:** *Ninguém sabe Quem soltou o Pum?*

**Crianças:** *Não.*

**Sherazade:** *Nem eu sei. Acho que vocês vão ver agora quem foi que soltou. Se prestar bastante atenção na história.*

**José:** *foi o quadrado?*

---

---

**Sherazade:** Ah, não sei. (Crianças conversam ao fundo). Agora, o quê que é pum?

**Joana:** Pum é um peido.

**Jorge:** Chama gás.

**Sherazade:** Como é que é?

**José:** É gás.

**Sherazade:** Gás, mas gás de cozinha?

**Crianças:** Não.

**Caio:** É gás de soltar.

**Sherazade:** Mas quem que solta esses gases?

**Crianças:** Pessoas, a gente.

**Sherazade:** A gente solta esses gases?

**José:** Sim!

---

### **Evento 2 – É normal ou errado soltar gases?**

---

**Sherazade:** É normal ou errado soltar gases?

**Crianças:** Errado, errado, errado...

**Sherazade:** É errado?

**Carlos:** É errado e é normal.

**Alunos:**... é porque as pessoas

**Sherazade:** Pera aí só um pouquinho? Porque as pessoas?

**Tatiana:** Não gostam disso, é falta de respeito!

**Sherazade:** Falta de respeito? Soltar gases, pode. Todo mundo solta, não solta? (crianças conversam). Mas o que é falta de respeito?

**Artur:** Arrotar.

**Sherazade:** Não, não. Ela tá falando; é falta de respeito soltar gases...

**Tatiana:** Na frente das pessoas.

**Sherazade:** Na frente das pessoas.

**Artur:** e arrotar, e quando tiver almoçando, e arrotar.

**Sherazade:** E como é que a gente faz já que a gente não aguenta segurar? Quando a gente tem que soltar esses gases? Como é que a gente faz?

**Crianças:** Vai no banheiro.

**Sherazade:** Vai ao banheiro. 'Peraí, só um pouquinho' e corre ao banheiro. As pessoas tem que ficar sentindo aquele cheirinho ruim?

(crianças falando ao mesmo tempo)

---

### **Evento 3 – “Isso é normal, todo mundo faz isso”**

---

**Sherazade:** Oh, o outro tá falando aqui. Oh, ele arrotar um monte de vezes; como é que ele tem que fazer quando vai arrotar, gente?

(crianças falando ao mesmo tempo)

**Marina:** Coloca a mão na boca.

**Sherazade:** Isso, coloca a mão na boca, vira pro outro cantinho onde não tem ninguém, não é verdade?

**Júlio:** Éh.

**Sherazade:** Tá certo, vocês sabem tudo, hein?! Olha que bacana! Mas aí... fala, Alice.

**Tatiana:** Não pode soltar pum na hora do almoço, almoço porque é uma hora sagrada.

**Sherazade:** É uma hora sagrada, né, Tatiana?(crianças falam ao mesmo tempo). Por quê? Pode continuar. Ô gente!

**Tatiana:** Porque é feio.

---

---

**Sherazade:** *É, e se tiver com muita vontade de soltar na hora do almoço, o quê que tem que fazer, Alice?*

**Tatiana:** *Ir ao banheiro.*

**Sherazade:** *Nossa vai rapidinho ao banheiro, pede a licença. Vê que vai fazer, é só falar 'dá licença, que eu vou que eu preciso ir ao banheiro'. Pronto, simples assim, né?!*

**Sherazade:** *Não, Davi, você tá forçando, hein?! Éh, não força não. Isso tudo é natural, é o organismo da gente que faz isso acontecer naturalmente. Tá certo? O arrotto, soltar os gases... Isso é normal, todo mundo faz isso. O que não é normal é soltar pum aqui, ó, por exemplo. A gente tá contando história e uma criança não aguenta e solta um pum bem aqui. Não, levanta e vai lá ó, as outras crianças não precisam sentir o cheiro do pum, né?!*

---

#### **Evento 4 – Com fantoche e microfone**

---

**Sherazade:** *OK, crianças, então a história que vai ser contada quem soltou o pum vai ser contada em forma de fantoche!*

*(crianças falando ao mesmo tempo)*

**Sherazade:** *Todo mundo sabe o que é fantoche, não sabe?!*

**Júlio:** *Fantoche é um boneco que a gente põe na mão!*

*(crianças falando ao mesmo tempo)*

**Sherazade:** *Vamos ver se vocês vão nos ouvir agora, tá OK? Oi?*

**Crianças:** *Oi!*

**Sherazade:** *Todo mundo está ouvindo?*

**Crianças:** *Sim...*

**Sherazade:** *Bom. É, a gente faz uma voz diferente. O microfone muda a voz da gente, não é?!*

**Artur:** *É.*

*(crianças falando ao mesmo tempo)*

---

#### **Análise e discussão: Situando conhecimentos prévios das crianças**

No evento 1 – *Quem soltou o Pum?* –, na microanálise “Situando conhecimentos prévios das crianças”, a professora, no decorrer da contação de histórias em interação com as crianças, continua em pé, em movimento, com expressões gestuais andando de um lado para o outro e sempre com o olhar direcionado às crianças. A partir deste contexto, nos apoiamos na teoria bakhtiniana para compreendermos que os movimentos também proporcionam significados, pois

todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores [...] tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para

a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014, p. 53).

Neste movimento interativo, a professora instiga a imaginação das crianças por meio de questionamentos em relação ao título da história que será contada. As crianças, em um primeiro instante, atentas aos questionamentos, mostram estranhamento e vergonha, o que transparece em suas expressões faciais. Mas, a partir da indagação da professora sobre o que é “pum”, as crianças, de forma confortável, narram sobre os seus conhecimentos prévios.

Entendemos que o estranhamento e a vergonha iniciais das crianças sobre o tema abordado podem estar relacionados à nossa cultura e ao costume de não tratarmos com naturalidade alguns assuntos considerados “tabus” em nosso cotidiano. A atitude de Sherazade vai ao encontro do que Madureira e Branco (2014) defendem ao argumentarem que “a escola, assim como as demais instituições sociais, é contraditória e dinâmica. E, como tal, há iniciativas que estão na contramão do caráter moralizante conferido tradicionalmente à escola e seus profissionais” (p. 159).

No decorrer do diálogo, a professora faz interferência situando as crianças quanto ao tema proposto. Elas correspondem às inserções, demonstrando o que sabem sobre “pum”, ou seja, qual o conceito que elas possuem sobre a palavra dita. Para Vygotsky (2001, 1984/2007), é na infância que se inicia o processo de formação de conceitos, sendo a percepção e a linguagem indispensáveis para a concretude do significado das palavras. Sherazade, em interação com as crianças, envolve em sua fala questões para compreender como elas conceituam “pum”.

É importante notarmos que no decorrer da interação, a palavra “pum” e seu significado não foram embaraçosos para as crianças, e mesmo com a inferência da professora ao questionar se é “gás de cozinha”, elas expressaram em suas falas os

conceitos cotidianos que internalizaram referentes ao tema em discussão. Nesse sentido, a palavra assumiu uma relação de intersubjetividade no diálogo estabelecido, pois, conforme Bruner (1996), somos seres que negociamos os significados seja por meio das palavras, dos gestos ou das ações.

No evento 2 – *É normal ou errado soltar gases?* –, notamos que a professora expande o diálogo com as crianças a partir do tema da história que será contada, com intencionalidade comunicativa de incitar condutas éticas e morais que foram estabelecidas socialmente, pois para Vygotsky (2001/2004) ao trabalhar a educação moral com as crianças, está sendo feita a princípio uma educação social. Quando as crianças respondem aos questionamentos, elas os fazem com responsividade ativa (Bakhtin, 1979/2011), a partir de falas vinculadas aos seus posicionamentos referentes a tais condutas. Elas compreendem que é “falta de educação”, mas ao mesmo tempo sabem que é próprio do organismo do ser humano a produção de gases. Exemplo disso pode ser ilustrado na fala de uma das crianças: *“errado e é normal”*, outra complementa a ideia de que as pessoas não gostam.

É possível notarmos como a professora e as crianças se apropriaram dos modelos de conduta social oriundos das diversas comunidades, seja na família como também na escola, por serem instituições impregnadas de valores e crenças. A esse respeito podemos perceber na fala da Sherazade quando ela afirma para o grupo de crianças:

*Isso tudo é natural, é o organismo da gente que faz isso acontecer naturalmente. Tá certo? O arrote, soltar os gases... Isso é normal, todo mundo faz isso. O que não é normal é soltar pum aqui, ó, por exemplo. A gente tá contando história e uma criança não aguenta e solta um pum bem aqui. Não, levanta e vai lá ó, as outras crianças não precisam sentir o cheiro do pum, né?! (Sherazade)*

Conforme Bruner (1996), as crianças, por estarem imersas na transmissão da cultura, se apropriam dela em suas interações verbais e principalmente pela interação com o outro é que elas descobrem a cultura. Diferente dos outros animais, os seres humanos ensinam-se deliberadamente uns os outros em circunstâncias diversas, sendo que, posteriormente, a apropriação de conhecimento será utilizada para diversas situações.

Assim, concordamos com Bakhtin (1979/2011) quando ele nos propõe considerar que nos constituímos por uma multiplicidade de vozes e que a alteridade é um processo dialógico em que o elemento comum é o discurso. No contexto interativo, a voz de Sherazade, no lugar de contadora de histórias, pode entrelaçar sua voz às outras vozes que as crianças já dispõem. Nas palavras de Magalhães e Oliveira (2011), os indivíduos se constituem a partir da relação com a alteridade. Esse processo não surge de suas próprias consciências, mas de relações estabelecidas no contexto sócio-histórico. Nos contextos sócio-histórico-culturais, a relação eu-outro-outros constrói a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes.

Este evento foi elucidado por meio de interações verbais e não verbais em que professora e crianças dialogaram e se posicionaram a partir de um prisma ético e moral, suscitado nas relações sociais, e também com o propósito de desmistificar situações corriqueiras que fazem parte da condição biológica humana.

No evento “Com fantoche e microfone”, Sherazade explicou para as crianças como seria sua estratégia para contar a história. Havia familiaridade das crianças com os objetos apresentados por ela. Além disso, as crianças iam aprendendo e se desenvolvendo por meio das relações que estabeleciam com os outros nas atividades de comunicação e com os objetos. Leontiev (2004) diz que para explicar o desenvolvimento infantil, é preciso notar que no decurso do desenvolvimento da criança, seu lugar no papel das relações humanas é influenciado pelas circunstâncias da vida e passa por mudanças. É na idade pré-escolar que o mundo da atividade humana que rodeia a criança se abre pouco a pouco a ela.

Assim, consideramos o contexto da biblioteca como condição favorável para a promoção do desenvolvimento infantil. Nesse lugar as crianças podem concretamente participar da contação de histórias, manipular livros e conseqüentemente terem acesso aos bens culturais e simbólicos.

#### *4. Microanálise “Enigma da história Quem soltou o Pum?”*

No episódio apresentado, Sherazade faz a contação de história utilizando fantoches. As crianças estão acomodadas em frente ao cenário, algumas se sentam no chão e outras estão sentadas em cadeirinhas.

#### **Evento 1 – “A história contada”**

---

**Sherazade:** *Oi! Crianças! Bom dia!*

**Crianças:** *Bom dia!*

**Sherazade:** *Eu me chamo Joãozinho e vou contar uma história muito bonitinha pra vocês; vocês querem ouvir?*

**Crianças:** *Sim...*

**Sherazade:** *Ahhhh, então eu vou contar uma história muito interessante que se chama ‘Quem soltou o Pum?’ Meu melhor amigo é o Pum, vocês sabiam? Vocês sabiam?*

**Crianças:** *Sim, não, sim...*

**Sherazade:** *Sim e não?! Então eu vou contar a história. Meu melhor amigo é meu pum nada me deixa mais feliz que soltar o pum. Muitas vezes, as pessoas olham feio pra mim porque o pum faz barulho e atrapalha a conversa dos adultos. Meus pais dizem que isso só acontece porque tem hora certa pra soltar o Pum. Quando eu solto na hora errada, na frente dos outros, eu acabo levando maior bronca à toa. Aiaiaiaiahhhh (lamentos).*

---

---

*Teve uma vez, que eu, assim por distração, soltei um pum no jardim do prédio onde a gente morava e levei a maior bronca da síndica: ‘Joãozinho, quantas vezes vou ter que repetir? Não quero Pum aqui! Eu vou falar com a sua mãe!’ E aí ela falou pra minha mãe e a minha mãe ficou brava de verdade.*

*Ainda bem, que depois, a gente se mudou pra uma casa grande, com jardim florido maior ainda. Aí era uma feeeesta!!! Eu soltava o Pum no quintal e ele não incomodava ninguém. Mas, às vezes, o Pum fazia muito barulho e um dia um vizinho acabou reclamando com meu pai...*

*Por que será que as pessoas ficam bravas quando eu solto o Pum e ele faz barulho? Por causa deste vizinho, eu tive que começar a prender o Pum tooooooada noite... tooooooadaaaaa noooite. No começo, eu fiquei triste. Até que eu tive uma ideia geniaaaaaaal: era de noite e eu estava deitado na minha cama, então soltei o Pum debaixo do meu lençol (hahahaha). A minha mãe nunca descobriu. Teve também um dia (???) e eu fiquei segurando o pum. Mas uma hora que eu não consegui me segurar; e soltei o Pum na chuva. Minha mãe ficou brava de novo. É Porque o Pum molhado, ficou parado e com cheiro estranho (???) lá em casa. Num dia de festa, meu pai sempre pede pra gente prender o Pum.*

*No natal, no ano passado, quebrou (???) e eu fui parar lá na casa da tia Clotilde. E o meu pai veio e foi logo perguntando na frente de todo mundo: ‘Quem foi que soltou o Pum?’ ‘Não fui eu, papai, não fui eu. (???)*

*Será que o papai acreditou? Será? Ter escapado(???) Ninguém suportava...*

*O pai me disse que soltar o Pum em uma festa é falta de educação e incomoda os convidados! Depois também eu criei coragem perguntei Eles sabem muito bem que a primeira vez que a tia Clotilde veio aqui em casa, ela soltou o Pum.(???)*

*Que a tia Clotilde solta um pum. (???) e não dá pra gente prender o tempo todo(???) eu acho todas essas broncas por causa do pum uma injustiçaaaaa! (???) mas não é culpa minha, não é de propósito, eu só não consigo segurar ele.*

*Agora, por exemplo, eu tô com uma vontade danada de soltar um pummmmm! Será que eu posso soltar o Pum, gente? Posso, posso, posso, posso?*

**Crianças:** Não!!!

**Sherazade:** Não posso, não? Não posso, não? Ahhh, Sabe o que é que quando vem assim a vontade de soltar o Pum; eu tenho que soltar o Pum. Então agora eu vou soltar Pum, tá bom?

*Um, dois, três e jááááá!*

**Professora Assistente:** Au, au, au, au.

**Sherazade:** Ahhhhh, olha o Pum aqui. O Pum é o meu melhor amigo!

**Professora Assistente:** Au, au, au.

**Sherazade:** Vocês estavam pensando o quê, heim, criançada? Ahahahaha, o Pum é o nome do meu cachorrinho.

**Professora Assistente:** Au, au, au.

**Sherazade:** Ahhhh, eu adoro o meu cachorrinho.

*Eu acabei de contar a história do Pum! Acabou a historinha, quem gostou, bate palminha! (Palmas)*

**Paulo:** Tchau, Pum!

**Carlos:** O cachorro chamado PUMMM!

---

**Análise e discussão:** “Enigma da história *Quem soltou o Pum?*”

No evento 1, “A história contada”, situado na microanálise do episódio “Enigma da história *Quem soltou o Pum?*”, para fazer a contação de história, Sherazade interagiu com as crianças por meio de fantoches, elementos lúdicos que movimentam e atraem o olhar delas. Essa forma de atividade nos direciona ao conceito de ventriloquação quando faz menção ao ato de falar por meio de outra voz. A ideia nos leva à compreensão de que as palavras pronunciadas pelo falante são retiradas de situações alheias que advêm da concretude (Wertsch, 1993; Bakhtin, 1979/2011). Nessa situação específica, Sherazade fez a enunciação por meio das vozes dos outros, ou seja, dos autores do livro *Quem soltou o Pum?* para desenvolver a atividade de contação de histórias.

A professora utilizou também a entonação de voz para atrair a atenção e o interesse das crianças para a narrativa. Em relação à entonação de voz, Busatto (2003) afirma que a narrativa em uma contação de história não é simples e banal, pois ao narrar, a palavra tem um papel fundamental em que o ouvir favorece a imaginação e a narrativa, o encantamento. Assim, entendemos que a estratégia de Sherazade em utilizar diferentes entonações de voz, permeadas por trocadilhos no decorrer da narrativa, propiciou uma melhor interação entre a professora, a história e as crianças.

A aparente confusão das crianças durante a contação de história pode estar relacionada à interação ocorrida na microanálise do episódio “Situando conhecimentos prévios das crianças”, quando as discussões foram instigadas pela professora e permeadas por significados de “pum” que estavam relacionados ao cotidiano das crianças. Desta forma, a professora e as crianças construíram interações dialógicas a partir das palavras em função dos sentidos dados por suas vivências, uma vez que o protagonista faz as interpretações das coisas conforme os sentidos e os significados que as coisas têm para ele,

e “é por isso que a palavra (o discurso interior) se revela como material semiótico privilegiado do psiquismo” (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014, p. 53).

No desenvolvimento humano, a construção dos sentidos ocorre a partir dos saberes e das experiências que se têm com os objetos de conhecimento nas suas especificidades (Bruner, 1996, 1997; Zittoun, Mirza & Perret-Clermont, 2007; Vygotsky, 2009). Pontecorvo (2005) compreende que o desenvolvimento é a dimensão materializada no fato de o fio condutor do raciocínio se manter coerentemente quando passa de um interlocutor para o outro, avançando e progredindo, coletivamente, na análise. Isso também se dá com a interpretação e a definição do objeto de discurso, mediante a introdução de novos elementos e novas perspectivas.

Em nosso contexto de pesquisa, acreditamos que o estranhamento das crianças ocorreu devido ao significado e sentido que elas têm da palavra “Pum”, que pode estar relacionada ao “Pum” fisiológico.

A estratégia utilizada por Sherazade não deixou indícios para que as crianças interpretassem que o “Pum” fosse um cachorro, e na condução da narrativa não foi possível essa previsibilidade. Ela deixou para mostrar que o “Pum” era realmente o cachorro no final da história, momento em que as crianças ficaram surpresas. É importante ressaltarmos que a mediação da professora possibilitou a mudança da percepção imediata das crianças a partir da apropriação da forma verbal de linguagem (Vygotsky, 2001) pois, a princípio o “Pum” foi compreendido como fisiológico e ao final da história percebido como o nome de um cachorro.

Nesta microanálise percebemos que a professora, ao escolher uma história com tema que faz parte da contemporaneidade, conseguiu ampliar a imaginação das crianças e abordar situações que se permitem discutir hoje em nossa sociedade. A estratégia da professora em utilizar diversos elementos culturais que despertaram a atenção das crianças

para escutar a história, possibilitou compreenderem um novo sentido e significado para a palavra “Pum” e, conseqüentemente, estabelecerem relações com seu dia a dia, como veremos na próxima microanálise.

### 3.2.2.4 Microanálise do episódio Discussão da história

A professora, nesta microanálise, estabelece uma discussão com as crianças na qual elas disparam a falar sobre as diversas experiências com cachorros.

#### **Evento 1 – “Foi surpresa, ou não foi, o final?”**

---

**Sherazade:** *Foi surpresa? Foi surpresa ou não foi, o final? Foi surpresa? Vocês acharam que era um cachorro?*

**Artur:** *Foi surpresa.*

**Crianças:** *Sim, não, sim, não...*

**Sherazade:** *Ah, fala sério! Vocês acharam mesmo?*

**José:** *Era a tia. Eu vi a mão dela.*

**Professora assistente:** *Uai, eu, uai!!!*

**Joana:** *Era ela. Você entrou daquele lado e ela do outro, por isso ela era o cachorrinho.*

**Sherazade:** *Um falando de cada vez.*

**Artur:** *A Professora Paula é que era o cachorrinho.*

**Sherazade:** *Ela que fazia o papel do cachorrinho.*

**Joana:** *E você do boneco.*

**Sherazade:** *Do boneco? Como é que eu dei o nome pro boneco?*

**Artur:** *João.*

**Sherazade:** *Joãozinho, muito bem! E o Pum?*

**Crianças:** *Pum, Pum...*

**Sherazade:** *Quem era o Pum?*

**Carlos:** *O cachorro.*

**Sherazade:** *O cachorro, agora no meio, contando a história, vocês acharam que era um cachorro?*

**Crianças:** *Sim, não, sim, não...*

**Sherazade:** *Ah fala sério! Você não sabia, Miguel? Oh, todo mundo tava achando que era o quê? Um pum de verdade?*

**Alunos:** *sim, não...*

---

#### **Evento 2 – “Continua o enigma...”**

---

**Sherazade:** *Então tá bom, olha só! Olha só o livrinho da história. Júlio, Júlio! Quem sabe ler pode ler, quem foi?*

**Artur:** *Pum, Quem foi que Soltou o Pum?*

**Sherazade:** *Quem Soltou o Pum, Pum? Ó, ó a pergunta; tá perguntando: Quem soltou o Pum?*

---

---

**José:** Foi o cachorro...

**Sherazade:** O nome do livro é uma pergunta, olha aqui o sinalzinho da pergunta! Quem foi que soltou o pum?

**Carlos:** Ninguém.

**Sherazade:** Ninguém soltou o Pum?

**Crianças:** O cachorro, o Joãozinho.

**Sherazade:** Quem que soltou o Pum?

**Carlos:** O Joãozinho.

**Sherazade:** O Joãozinho. Teve outra pessoa que soltou um Pum na história, quem foi?

**Crianças:** o cachorro, a menininha.

**Sherazade:** Quem foi? Quem que gostava de chegar na casa do Joãozinho...

**Artur:**... a tia, a tia Clotilde.

**Sherazade:** A tia Clotilde. Ela gostava de soltar o Pum. E o pai dava bronca em quem? No Joãozinho, porque ele achava que era o Joãozinho que estava soltando Pum.

E o Pum, quando ele era solto, o quê que acontecia? O que ele fazia? O cachorro? O quê que ele fazia? O cachorro, quando ele recebeu a primeira bronca da síndica, ele tava aonde? Ele tava aonde?

**José:** No quintal.

**Sherazade:** No jardim do prédio... e levou uma bronca da síndica. Joãozinho recebeu uma bronca da síndica porque o Joãozinho tinha soltado o Pum lá no jardim do prédio.

E toda vez que tem festa na casa do Joãozinho, que é que o pai dele fala? Pra prender?

**Júlio:** Pra não soltar Pum.

**Sherazade:** Pra não soltar Pum, pra prender o Pum. Por quê?

**Carlos:** É pra não soltar o cachorro.

**Sherazade:** Isso! Pra não soltar o cachorro quando tem gente, tem festa em casa, porque a gente não pode soltar o cachorro quando tem outras pessoas?

**Marcelo:** Porque ele solta pum!

**Sherazade:** Não, não é só isso.

**Carlos:** Não, Pum é o nome do cachorro.

**José:** O cachorro acha que o Joãozinho tá chamando ele.

---

### **Evento 3 – “O quê que o cachorro faz?”**

---

**Sherazade:** Cachorro: o cachorro fica sempre quietinho no cantinho? O quê que o cachorro faz?

**Crianças:** Não.

**Sherazade:** Ele bagunça. Ò, só um pouquinho, só um pouquinho.

**Artur:** Ele também, ele também, ele também derrama...

**Sherazade:** Derrama as coisas.

**Artur:** faz cocô

**Sherazade:** Faz cocô... mas o cachorro maiorzinho a gente ensina. não é!?

**Manoel:** Ele pega a bolinha...

**Sherazade:** Ele pega a bolinha...

Quando as pessoas chegam em casa pra visitar vocês...

**Margarida:** Ele pula...

**Sherazade:** Ele pula, ele late...

**Paulo:** Ele lembe...

**Sherazade:** Ele lambe.

---

---

**Evento 4 – “Aqui a gente tem um monte de historinhas...”**


---

**Margarida:** *quando eu tinha cachorro a primeira vez que a gente levou ele lá na área, ele se soltou. Ele fugiu, ele se soltou mais aí a gente tava preparado às vezes tinha que por uns negócios lá pra ele não ficar latindo toda hora.*

**Sherazade:** *Ah, porque latir incomoda as pessoas!*

*(crianças falando ao mesmo tempo)*

**Sherazade:** *Deixa o Manoel falar primeiro. Incomoda as pessoas...*

**Manoel:** *O cachorro dela era tão forte, mais tão forte que conseguiu fugir..*

**Antônio:** *Sabia que o cachorro abriu lá atrás e cortou a coleira...*

**Sherazade:** *Cortou a coleira? E o quê que aconteceu depois que ele cortou a coleira?*

**José:** *Ele conseguiu fugir da coleira.*

**Sherazade:** *Conseguiu fugir da coleira. Fala Aline, agora silêncio que a Aline tá falando.*

**Tatiana:** *A minha mãe tem uma manicure, né! Ela tem uma cachorra que já é velha aí a minha tia chegou lá pra fazer a unha aí a cachorra deitou assim, para ela fazer carinho na barriga dela.*

**Sherazade:** *E ela gostou?*

**Tatiana:** *A minha, minha tia não faz muito não; porque ela já é velha.*

**Sherazade:** *Tadinho, velho não merece carinho não?*

**Tatiana:** *Só porque ela fez carinho, mas a primeira cliente ela fez mais carinho do que a minha tia.*

**Sherazade:** *Ah, sim. É porque sua tia convive muito com a cachorrinha, né?! Ela deve fazer muito carinho.*

**Tatiana:** *O cachorro é da manicure.*

**Sherazade:** *Ah, é da manicure? A sua tia gosta de cachorro?*

**Tatiana:** *Não, não gosta. Eu que gosto.*

**Sherazade:** *Não gosta, não. Ah, então é por isso que ela não faz muito carinho.*

**Tatiana:** *Quando eu tô na casa da patroa da minha mãe eu brinco um pouquinho com a cachorra dela.*

*(crianças falando ao mesmo tempo)*

**Sherazade:** *Ah tá certo! Ei, olha aqui, crianças! A gente tem um monte de historinha.*

*Então tem que levantar o dedinho pra falar; e quem estiver falando, tem que falar sozinho sem companhia de outras crianças. Porque vocês tem que ouvir o que o coleguinha está falando, tá certo? Então, Isabela vai falar agora um pouquinho, tá bom? Fala, Isabela.*

**Isa:** *tia lá no Maranhão meu tio tem dois cachorros, e bateram no Leão e ele nunca mais latiu.*

**Sherazade:** *Ah tadinho, mas ele tá morando lá no mesmo lugar? A gente pode maltratar os animais?*

**Crianças:** *Não, pode, não...*

**Sherazade:** *Pode? Não... a gente tem que fazer carinho nos animais.*

**Tatiana para a Isa:** *Ele é velho?*

**Isa:** *Ele é velho.*

**Tatiana:** *Oxi!*

**Sherazade:** *É, aqui. Fala, Guilherme.*

**Guilherme:** *Tinha dois que era forte e grande.*

**Sherazade:** *Pitbull. pitbull é forte mesmo! Fala, Luís.*

**Manoel:** *Sabia que o meu cachorro pulou o muro?*

**Sherazade:** *Seu cachorro o quê?*

---

---

**Manoel:** Pulou muro.

**Sherazade:** Pula muro. Danado esse cachorro, hein?!

**Catarina:** Só o Anderson que gostava da cachorra, passeava com ela, brincava com ela. Aí um dia, foi muito engraçado o Anderson pegou a Princesa foi lá passear e a cachorrinha se mijou no Anderson. Aí outro dia foi dar vacina na minha cachorra e a cachorrinha morreu.

**Sherazade:** Olha só, olha olha.

**Sherazade:** Levou a vacina e a cachorrinha morreu? Mas a vacina não é pra proteger das doenças, não é? Ah, não! Luis!

**Catarina:** Não é por causa que é porque a minha cachorrinha no condomínio não podia ficar nenhum animal.

**Manoel:** Só porque não podia ter animal? Oxê!

**Sherazade:** A sua cachorrinha morreu... Olha só, o cachorrinho faz cocô e faz xixi. Quem tem cachorrinho aqui, ajuda a mamãe e o papai a levar o cachorrinho pra fazer xixi pra fazer cocô? Ninguém ajuda? Ajuda Israel? Como é que você faz? Só um pouquinho, o Israel tá falando. Israel como é que você ajuda?

**Carlos:** Eu não tenho cachorro.

**Sherazade:** deixa o Ismael falar.

**Sherazade:** Fala Ismael...

Israel fala baixinho

**Sherazade:** É, você disse que ajuda papai e mamãe. Como é que você faz? Você limpa, você ajuda a limpar o cocô? Você pega o saquinho?

**Ismael:** É que no meu condomínio ninguém pode fazer cocô, tem que pegar um saquinho pra por o cocô lá.

**Artur:** Deixa eu falar.

**Sherazade:** Isso! Olha que interessante – só um pouquinho, João. Olha que interessante que o Israel falou: no condomínio dele Sai pra cachorro pra fazer cocô e não pode deixar o cocô na calçada e nem na grama tem que pegar o saquinho e pegar o cocozinho do cachorro e jogar na lixeira. É o certo.

**Tatiana:** É vai que alguém pisa.

**Sherazade:** Exato! Vai que alguém pisa. Alguém quer pisar em cocô de cachorro, aqui? Eu não.

**Artur:** (...) eu pisei, porque lá tem um monte de cocô de cachorro...

**Sherazade:** Aonde, Artur?

**Artur:** Perto da minha casa, minha casa é aqui, perto do bloco, da, do lado, do bloco, da em frente, o bloco da da casa da professora da sala vermelha.

**Sherazade:** Ah, tá! Olha só...

**Sherazade:** E tem um monte de cocô, né Artur!?

**Artur:** Até... eu vi um monte de cocô lá no restaurante.

**Sherazade:** Ai que nojo... Que nojo, né?! Olha só, cocô tem que ser limpo! Não pode deixar o cocô... só um pouquinho, Artur! O cocô do cachorro, o cocô do cachorro na calçada, né?! As pessoas podem pisar, é desagradável aquele cheirinho, incomoda as pessoas; na grama, também tem que recolher o cocô. Porque muitas crianças brincam, jogam futebol na grama, não é verdade?

**Paulo:** Éh...

**Sherazade:** E se tiver cocô, o que é que vai acontecer? As pessoas vão pisar. Essas pessoas que não pegam o cocô do cachorro; são pessoas que não aprenderam - como vocês estão aprendendo - que não se deve deixar o cocô lá no chão.

**Manoel:**... vai que eu dou um chute na bola.

---

---

**Sherazade:** E aí a bola passa no cocô, óh!. Como é que vai jogar futebol? Vai ter que lavar a bola primeiro. João, agora deixa os outros falarem, tá bom meu amor! Eu sei que você deve tá ansioso. Fala, Marta!

**Priscila:** O meu pai quer matar o cachorro que tá lá em casa.

**Sherazade:** Ai, nossa!

**Priscila:** Porque ele não quer o cachorro.

**Sherazade:** Não! Fala pra ele dar pra alguém; alguém vai querer o cachorro. Faz isso não, viu?! Fala pro seu papai que isso não se deve fazer.

**Tatiana:** Tem meia hora que eu tô com dedo levantado?

**Sherazade:** É mesmo, né?! Então fala, Tatiana. Rapidinho. Óh... ei. Guilherme, vem prá cá. Guilherme.

**Sherazade:** Aonde?

**Tatiana:** Eu já vi vários cocôs amassados. Porque às vezes quando eu passo eu nem piso. Eu desvio assim. Aí eu falo pra minha mãe e meu irmão.

**Sherazade:** Ah, já viu vários cocôs amassados, é sinal de que o que aconteceu? Alguém pisou no cocô.

**Sherazade:** Fala, fala, Mônica, rapidinho.

**Mônica:** Lá perto da minha casa quando a gente vai comprar lanche eu já vi cocô na calçada.

**Sherazade:** Óh, Manoel; fala rapidinho. Nós vamos encerrar aqui. Senta lá, Artur!

**Manoel:** Sabia que a minha amiga lá do Maranhão jogou o gato lá de cima e o gato quase quebrou a patinha.

**Sherazade:** Ai, que dó... mas por que ela fez isso? Por maldade? Ou porque, foi sem querer; o gatinho caiu?

**Manoel:** Eu não sei.

**Sherazade:** Você não sabe, né?! Ainda bem que não aconteceu nada com o gatinho, né?! Olha só, fala amor, você também tá com dedo levantado há um tempo.

**Cesár:** Sempre que minha mãe vai me levar para a parada, o cachorro sai para fazer cocô.

**Sherazade:** Uham! Aproveita pra fazer o passeio. Fala, Luciana!

**Luciana:** sabe eu tenho um cachorro chamado Marley e o Marley fugiu e teve que comprar outro.

**Sherazade:** Fala alto, meu amor! Ah tá, o Marley fugiu e minha tia falou que comprar outro.

**Sherazade:** Olha só crianças, agora eu posso falar do meu cachorro?

**Crianças:** falando baixo, enrolado e juntas.

**Sherazade:** Gabriel, você queria falar alguma coisa rápida? Então fala Gabriel!

**Sherazade:** E, i ei, ei. Quem não está falando; vamos ouvir o coleguinha!

**Artur:** sabia que quando eu acordava... sabia que meu cachorro fazia cocô...

**Sherazade:** Onde?

**Artur:** Dentro de casa.

**Sherazade:** Aí tem que limpar, né?!?

**Sherazade:** Fala, Carlos!

**Carlos:** Lá na minha casa não tem cachorro. Mas perto da minha casa tem um montão e cheio de cocô de cachorro.

**Sherazade:** Lá tá cheio de cocô de cachorro. As pessoas tão precisando aprender a recolher o cocô do cachorro, não é?!?

---

*Análise e discussão: Discussão da história*

No evento 1 – “Foi surpresa, ou não foi, o final?” – da microanálise denominada “Discussão da história”, a professora tenta compreender se as crianças ficaram surpresas como o desfecho da história em que o “Pum” era o nome do cachorro. Foi perceptível que algumas crianças ainda pareceram confusas com o significado da palavra “Pum” e não são claras em suas respostas. Nesse sentido, acreditamos que a forma como a professora conduziu a história sem evidenciar que o “Pum” era o nome de um cachorro provocou nas crianças a dubiedade de interpretações em relação à palavra “Pum”.

Sherazade faz o endereçamento às crianças com seus enunciados contendo o questionamento objetivo sobre “Quem era Pum?”, emitido posteriormente à contação da história. Esse marcador temporal possibilitou o entendimento sobre o enredo do “Pum”, pois para Bakhtin (1979/2011),

todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito (ou autor) centradas no objeto e no sentido (p. 289).

Assim, a relação dialógica estabelecida entre a professora e as crianças na discussão sobre a história contada propiciou uma articulação nos aspectos semânticos e discursivos que foram além da materialidade linguística da palavra “Pum”, proporcionando novo sentido a partir do enredo da história.

No evento 2 – Continua o enigma... – , Sherazade busca o livro como artefato para apresentar aspectos que confirmam que o “Pum” é um cachorro. E aproveita para mostrar o

sinal que constitui uma frase interrogativa. Podemos considerar que a professora traz elementos importantes que contribuem para as habilidades linguísticas de forma oral e escrita que são fundamentais para o processo de letramento e alfabetização (Souza & Bernardino, 2011).

Em meio à discussão, no evento 3 – “O quê que o cachorro faz?” –, a professora questionou o comportamento dos cachorros; e as crianças interagem nesse diálogo expressando diferentes formas dos cachorros se comportarem. Percebemos que houve várias histórias relatadas pelas crianças sobre ações comuns que são oriundas dessa espécie animal. Sherazade valorizou e atribuiu empoderamento às falas das crianças por considerá-las seres pensantes que têm experiências interessantes e que podem ser compartilhadas. Assim, concordamos com Bruner (1996) que só é possível entendermos uma atividade mental se reconhecermos que as pessoas estão imersas em contextos culturais e, desta forma, são capazes de aprender, recordar, falar, imaginar por meio de sua participação na cultura.

Na vertente do autor supracitado, as interpretações de significação refletem não apenas às histórias idiossincráticas das pessoas, mas também ao que é canônico cultural da construção da realidade. Bruner postula que as crianças em desenvolvimento instituem significados, a partir da experiência escolar, que se podem relacionar com a vida em uma dada cultura. Assim, o autor enfatiza o papel da narrativa enquanto uma forma de pensamento e condução da produção de significação.

Embora a escola não deva desprezar o conhecimento trazido pela criança, ela atua no sentido de ampliá-lo. E nessa ação tem papel fundamental a figura da Sherazade ao contar histórias e ampliar os significados. Para Cruz (2011), o significado pode ser considerado móvel, aberto, incompleto, uma vez que sua significação se constitui, se transforma e só pode ser explicada pela/na interlocução.

As experiências das crianças com cachorros foram evidenciadas, no evento 4 – “Aqui a gente tem um monte de historinhas.” –, quando elas disparam a narrar histórias que envolvem cachorros em seus cotidianos. Nessa vertente, Zittoun (2007; 2016) argumenta que o livro é um elemento cultural com potencialidade de alavancar os recursos simbólicos. Esses recursos exigem experiências imaginárias que podem ser utilizadas para sustentar uma experiência atual.

De tal modo, podemos considerar que as histórias contadas na biblioteca podem desencadear nas crianças o uso da linguagem discursiva e imaginativa, por meio da interação com histórias articuladas em suas experiências de vida. Desta forma, Orsolini, em seus estudos, enfatiza que a colaboração para o “desenvolvimento de um argumento de discurso depende em larga medida da familiaridade com o próprio argumento. Quando as crianças falam de acontecimentos bastante conhecidos, como rotinas familiares e escolares, o desenvolvimento de um argumento é realmente facilitado” (Orsolini, 2005, p. 127).

Assim, algumas histórias sobre cachorros contadas pelas crianças proporcionaram um contexto para que elas pudessem expressar suas emoções por meio de narrativas à medida que ocorria a interação. Acreditamos que os elementos sociais contidos na história podem disparar a utilização de recursos simbólicos e gerar a imaginação que constituirá uma ligação entre o mundo interior e a realidade compartilhada (Zittoun, 2007), pois “a narrativa da criança pressupõe a imaginação, uma vez que ao narrar ela dispõe dos elementos de sua experiência, criando algo novo ou novos sentidos para aquilo que já é” (Cruz, 2011, p. 100).

No decorrer do evento, as narrativas foram permeadas por condutas sociais em relação aos cuidados que devemos tomar quando temos um cachorro. Assim, Silva e Maciel (2014) nos indicam que as interações sociais produzem significados que vão sendo internalizados e engendrando possibilidades para que crianças e adultos se tornem

construtores ativos da cultura coletiva. Como pessoas atuantes no meio social, temos a necessidade de compartilhar nossas histórias com o outro. Percebemos isso no decorrer do evento 4 e com continuidade na próxima microanálise sobre Charlotte, a cachorra de Sherazade, que se constituiu como protagonista da história.

### 3.2.2.5 Microanálise do episódio Charlotte realidade na biblioteca

O episódio registrado apresenta a história de Charlotte, cachorra de estimação de Sherazade. Ela é contada por meio da exibição de uma foto que mostra a professora e seu animal de estimação.

#### **Evento 1 - “Prepara, que agora é a hora da Charlotte”**

---

**Sherazade:** *Olha só, deixa eu só falar pra vocês... A tia Sherazade também tem uma cachorrinha, olha aqui.*

**Artur:** *quem é?*

**Sherazade:** *Ela já não está mais desse tamanho! Ela já está bem grandinha...*

**Artur:** *quem é essa?*

**Sherazade:** *Essa aqui é a tia Sherazade e essa é a cachorrinha dela; vou passar mostrando pra vocês. O nome dela é Charlotte!*

**Sherazade:** *Charlotte é uma cachorrinha pretinha... posso falar? Contar a história? Posso? A Charlotte é uma cachorrinha pretinha, e ela foi adotada pela minha família. Sabe como é que nós encontramos essa cachorrinha?*

**Artur:** *na rua*

**Sherazade:** *Abandonada na rua. Ela estava magrinha, com fome, suja, cheia de pulgas, certamente ela estava doentinha... O meu filho com a namorada dele. Eles estavam andando na rua, e ela seguia, seguia, seguia. Onde o meu filho e a namorada iam, aí ela também ia atrás. A namorada do meu filho quis pegar a cachorrinha pra cuidar. Levou pra casa onde nós estávamos e deu comidinha, colocou um lençolzinho pra ela ficar em cima, deu um banho... e então ela ficou com pena de deixar aquele cachorrinho de novo na rua; era a cachorrinha, na verdade, ela é, porque ela ainda está viva. Então quê que nós fizemos? Trouxemos ela pra Brasília. aí aqui levamos ela primeiro ao médico dos animais.*

**Sherazade:** *Quem sabe o nome do médico dos animais?*

**Sherazade:** *Veterinário...*

**Artur:** *Onde você mora?*

**Sherazade:** *Eu moro aqui na quadra 25.*

**Artur:** *Só que, que onde que você morava quando você, quando...*

**Sherazade:** *Onde, quando eu peguei? Eu morava, eu tava numa cidade bem longe daqui chamado Carmo do Paranaíba. É uma cidade do interior, lá as pessoas têm o hábito de largar as cachorrinhas, os cachorrinhos na rua, abandonar mesmo. Às vezes elas não querem e largam os cachorrinhos na rua. E essa cachorrinha foi encontrada abandonada.*

*Então trouxemos ela pra cá levamos ao médico o médico cuidou dela passou um remedinho pra pulga é deu vacina nela deu banho cuidou direitinho e ela ficou morando com a gente. Ela ficou morando com a gente, ela era desse tamanhinho. Agora, ela já está desse tamanho sabe quantos anos ela tem? Com quantos anos ela está agora?*

**Caio:** 20

**Sherazade:** Cinco aninhos...

*(crianças falando ao mesmo tempo)*

**Sherazade:** *Tem mais do que cinco. Então, essa cachorrinha, quando chega visita em casa, ela fica numa felicidade, mais numa felicidade tão grande que ela quer pular em quem chega lá em casa: balança o rabinho e enquanto ela não pula, pula, pula, e lambe a pessoa, ela não sossega. E quando chega uma pessoa lá em casa, eu abro a porta assim, e falo assim: ‘Prepara, que agora é hora da Charlotte pular em você’. E a pessoa já fica preparada, né?! Porque sabe que a Charlotte vai pular em cima dela. Mas é um pulo de alegria, né?! Porque ela tá vendo uma pessoa diferente dentro de casa, né?! Tá bom? E assim, acabou a nossa história de hoje; eu quero saber se vocês gostaram da nossa história? Gostaram da nossa conversa hoje?*

**Crianças:** Sim.

**Sherazade:** Foi legal, né?!?

**Sherazade:** *Ãh? De novo, de novo o quê?*

**Júlio:** A parte

**Sherazade:** *Qual parte? Qual parte? Ah, “prepara”?*

**Risos** – *ah é que ela gostou. “Prepara que agora é a hora da Charlote pular em você”.*

---

### **Análise e discussão:** *Charlote realidade na biblioteca*

Na microanálise Charlote realidade na biblioteca, a professora possibilitou a ampliação de sentido das crianças, por meio de uma fotografia em que estavam retratadas ela e Charlote, sua cachorra de estimação. Neste evento – “Prepara, que agora é a hora da Charlote” –, Sherazade, com uma voz cadenciada, tentou envolver as crianças com a fotografia; e elas, atentas, olhavam com interesse e curiosidade para a foto. Neste sentido, Luria (1990), em comunhão com as ideias de Vygotsky, afirma que o ser humano em seu desenvolvimento não está reduzido a simples reflexos tipo estímulo-resposta: ele consegue estabelecer conexões indiretas entre a estimulação que recebe e as respostas que emite através de vários elos de mediação.

Sherazade narrou para as crianças os detalhes sobre a chegada da Charlote em sua vida enfatizando a responsabilidade social, de cidadania e de respeito aos animais. A

professora nesse evento utilizou a história da Charlotte como um recurso simbólico. Para Zittoun (2007), recursos simbólicos são constantemente usados pelas pessoas como ferramentas semióticas para mediar a sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Sendo assim, a estratégia utilizada por Sherazade para atrair a atenção das crianças não imprimiu somente questões estéticas, mas também parte de uma experiência de cunho social. Desta forma é que Pinto e Branco (2009) entendem que a função da mediação cultural é importante e nesse sentido ela é exercida pelo grupo social no qual as crianças se inserem e é um meio extremamente rico para que as produções simbólicas sejam constituídas.

Ao proporcionar momentos reflexivos a respeito do abandono de animais e os cuidados necessários, Sherazade utilizou a memória afetiva e imaginativa para expandir sua interação com as crianças, pois a imaginação é uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais; parte da ideia de que seu motor principal seja o afeto (Vygotsky, 2009).

Sherazade encerrou a sessão de contação de histórias ao cantar a paródia para as crianças sobre como ela recebia suas visitas avisando sobre as ações da Charlotte, e as crianças se mostraram animadas e interessadas, esboçando sorrisos. Assim, para Mozzer e Borges (2008), a contação de história deve ser vista como um recurso lúdico e importante para o desenvolvimento das crianças, por abranger situações que envolvem pensamento, imaginação, fantasia e criação, propiciando a construção de sentidos e significados em suas vivências cotidianas.

Ao refletirmos sobre a interação de Sherazade com as crianças no momento de contação de histórias, percebemos o quanto ela se apresentou motivada e intencionada a possibilitar diálogos, interações, expansão da imaginação e se posicionou nesse lugar como

uma professora, concretamente realizada como contadora de histórias. Assim, notamos que a professora, nesse espaço, e a partir de suas estratégias pedagógicas, posicionou-se a serviço de práticas virtuosas e democráticas (Mieto, 2010). Consideramos essas práticas como virtuosas e democráticas por entendermos que a professora contadora de histórias utilizou-se de constantes reflexões para melhoria de suas atividades e se comprometeu efetivamente em desenvolver ações que desencadeassem aprendizagem e desenvolvimento nas crianças, por meio das narrativas ficcionais e cotidianas que entrelaçaram as diversas interações no contexto da Biblioteca Escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Pelo contrário, o riso supõe que o medo foi dominado. O riso não impõe nenhuma interdição, nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência, a autoridade empregam a linguagem do riso.*

Bakhtin

Este estudo partiu das inquietações desta pesquisadora ao observar que a biblioteca da escola onde trabalhava vinha um ruído bom sempre que a professora contadora de histórias estava atuando naquele espaço. O desejo era entender como tal ambiente que supostamente deveria primar pelo silêncio estava sendo significado, naqueles momentos, por uma multiplicidade de vozes entrelaçando falas da professora, cuja identificação passou a ser Sherazade, com comentários e risos das crianças.

Tal cenário observado me levou a refletir quão necessário se faz ausentar-se desse espaço de vivência e intentar olhá-lo com questões teóricas e científicas abordadas em uma perspectiva histórico-cultural para que pudessem responder ou não as minhas inquietações. O meu distanciamento prático desse fenômeno foi de expressa necessidade para que não estivesse tão imersa no contexto dos dados a serem analisados, pois corríamos o risco de enviesar a pesquisa. Mas, ao mesmo tempo, os períodos de observações de campo foram de suma relevância. Com aparato teórico a respeito das questões sobre desenvolvimento humano, pude retornar àquele contexto para pesquisar como ocorreu o processo de significação da professora como contadora de histórias a partir de sua narrativa de história de vida e em interação no contexto da Biblioteca Escolar da Educação Infantil.

Da questão central de pesquisa, decorreram ainda os seguintes questionamentos: como podemos identificar interconexões entre momentos vivenciados no passado e no presente que beneficiaram o processo de significação da professora? E quais foram as

estratégias utilizadas pela professora para favorecer os processos interativos no momento da contação de histórias? Diante dessas indagações, o objetivo geral deste estudo foi compreender como se desenvolveu o processo de significação da professora em ser contadora de histórias no contexto da Biblioteca Escolar, considerando sua história de vida e as interações com as crianças da Educação Infantil.

Recorremos ao aporte teórico do desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Cultural com ênfase no contexto histórico- cultural, bem como do dialogismo, a partir de uma leitura psicológica do fenômeno. As narrativas que emergiram tornaram-se importantes ferramentas para análises e discussões apoiadas pela epistemologia e metodologia da pesquisa qualitativa. Assim, nesta concepção entendo que o desenvolvimento é um processo que sempre decorre embrenhado de fatores biológicos, sociais, históricos e culturais.

Reforçando ainda nosso intento de estudo, compreendemos a revelância de abarcar o ser humano na singularidade e diferença compreendendo a experiência subjetiva, mas levando em consideração a interação com o outro, seja em processo de desenvolvimento na esfera familiar, escolar ou na vivência social Pulino (2010). Deste modo, consideramos, a partir dos relatos de Sherazade, bem como na análise do episódio da interação dela com as crianças, a possibilidade de alavancar o desenvolvimento humano por meio das narrativas. Entendemos que mesmo sendo sua “primeira” atuação como professora, ela age de uma forma dinâmica, com intencionalidade de formar crianças cidadãs, que tenham gosto pela literatura.

A atividade de contação permeada pelas narrativas das crianças nos remete a conjecturar a respeito do narrador elucidado por Benjamin (1985/1994), no sentido de que as histórias humanas contadas por um narrador não sejam perdidas na contemporaneidade. É preciso que elas existam nas interações e que não apenas estejamos focados nas

excessivas informações presentes no mundo atual. Exemplo disso nos dá o autor ao refletir que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (p. 198).

Assim, acreditamos que há uma preocupação de resgate por parte de Sherazade com a oralidade, que entendemos como importante e necessária para as crianças que frequentam o espaço da biblioteca. Isso ela estimulou a partir da multiplicidade de narrativas engendradas nas discussões das histórias contadas, tanto ficcionais quanto cotidianas, atrelando emoções e imaginação ao uso do recurso simbólico. Sobre a importância dos recursos simbólicos e da imaginação tem um papel preponderante no desenvolvimento humano a partir da contação de história, nos possibilitou verificar o quão significativo é a mediação da professora para promover e ampliar o processo de imaginação e criação no desenvolvimento das crianças de Educação Infantil elucidadas nesta pesquisa.

A partir das anotações do diário de bordo sobre as minhas observações do espaço físico e a dinâmica da professora foi importante realçar a visibilidade do espaço da biblioteca como um lugar de encontro. Nela há a possibilidade da construção de conhecimento por meio das narrativas, seja no momento da contação de histórias, como também na escolha dos livros que eram levados de empréstimo pelas crianças.

Outro fator que também nos chamou a atenção foi que a professora acabou enaltecendo a importância e a relevância da biblioteca como um espaço em que há liberdade das crianças. Isso se refere à circulação delas não somente com o empréstimo de livros, como também por ser um espaço aberto para a informática, as brincadeiras, as músicas. Embora esse não seja o tema proposto nesta pesquisa, abre-se a possibilidade para, em outro momento, aprofundarem-se essas anotações articulando-as em um próximo estudo.

As análises do mapa de significados da escolha em atuar como contadora de história em uma biblioteca e a microanálise das interações na contação de histórias foram apropriadas para que pudéssemos responder as nossas questões de pesquisa. As análises dos dados nos permitiram compreender que o processo de significação em ser professora contadora de histórias tem implicações sobre os modos de agir, interagir e configurar metas, crenças e valores sobre sua vida (Valsiner, 2012).

Assim, o processo de significação em ser professora contadora de histórias decorreu na constituição de seu *self*, a partir de sua experiência de vida permeada de uma intencionalidade de ensinar, de exercer a cidadania, e aparece mais fortemente quando ela atua na contação de histórias. Nas interações ocorridas, percebemos a coerência com o que foi apresentado nos dados da narrativa de Sherazade sobre suas experiências, como também no seu posicionamento nesse espaço.

Consideramos ter sido relevante estudar os conceitos de desenvolvimento enfatizando o papel importante da atuação da professora e mostrando que foi possível construir significados nesse espaço, a partir de suas estratégias pedagógicas se posicionando a serviço de práticas virtuosas e democráticas.

Existem outros percursos que podem ser trilhados a partir desta pesquisa, seja quanto ao aprofundamento e à ampliação das discussões ou quanto à viabilidade do trabalho pedagógico com crianças de Educação Infantil por meio de narrativas que possibilitem a libertação do riso, disparando a expansão da experiência imaginária e as diferentes formas de interação.

Pretendemos ter contribuído com os estudos que abordam os processos de significação do ser humano a partir de uma história de vida e das interações ocorridas em contextos socioculturais, em nosso caso especificamente em ser professora contadora de histórias em biblioteca de Educação Infantil. E que esse riso descrito na epígrafe por

Bakhtin e deflagrado pelas histórias de Sherazade seja potencializado pelas professoras e vivenciado nos contextos de todas as bibliotecas da Educação Infantil.

**REFERÊNCIAS**

- Amabile, T. M., & Hennessey, B. A. (1987). *Creativity and learning*. Washington D.C.: National Education Association.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 67-81
- Amorim, M. (2012). Cronotopo e exotopia. In B. Brait (Org.). *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview: Qualitative research method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bajard, É. (2002). *Caminhos da escrita: Espaço de aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Bakhtin, M. (1979/2011). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1929/2014). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Benjamin, W. (1932/2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades.

- Benjamin, W. (1985/1994). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura* (pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense.
- Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Borges, F. T. (2006). “*Tem tantos jeitos de ver!*”: um estudo sobre os significados de olhar nas perspectivas de quatro mulheres de Goiânia. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Borges, F. T., Marinho, C. S. P., & Lago, P. M. (2009). O dom de ser professor: crenças que rondam a construção da docência. In *19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, 2009, João Pessoa. 19º EPENN – Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. pp. 1-9.
- Borges, F. T., Almeida, A. R. S., & Mozzer, G. N. S. (2014). Linguagem e Afetividade: A construção subjetiva da professora em suas narrativas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26, 137-153.
- Borges, F. T. (2012). *A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência*. *Cadernos Cedes*, 32 (88), 303-317, Campinas.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Branco, A. U., & Madureira, A. F. A. (2014). Psicologia Escolar e Diversidade: Práticas, crenças e valores na construção de uma cultura democrática. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano* (pp. 357-384). Curitiba: Juruá.

- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: Co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Proposições*, 17 (2950), 139-155.
- Brockmiere, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 525-535.
- Bruner, J. S. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. S. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. S. (2001). Self-making and world-making. In J. Brockmeier & D. Carbaugh (Eds.). *Narrative and Identity: studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Bruner, J. S. (2002). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Busatto, C. (2013). *A arte de contar histórias no século XXI: Tradição e ciberespaço*. Petrópolis: Vozes.
- Caixeta, J.E. (2006). *Guardiãs da memória: Tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos*. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Carvalho, A. M. P.(1996). O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando. O desenvolvimento do ensino em sala de aula. *Pro-Posições*, (7), 1[19], 5-13.
- Castro Filho, C. M., & Pacagnella, J. N. (2011). Biblioteca escolar pública, bibliotecário e... In C. M. Castro Filho & L. M. S. Romão. *Dizeres sobre Biblioteca Escolar: Palavras em movimento* (pp. 97-108). Ribeirão Preto: Alfabeto.

- Coelho, N. N. (2009). *Literatura infantil: teoria – análise – didática*. São Paulo: Moderna, 2009.
- Correia, M. F. B. (2003). A constituição social da mente: (Re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia*, 8, 3, 505-513.
- Cosson, R. (2012). *Letramento literário: Teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, M. N. (2011). Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. In *Emoção, memória, imaginação: A constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas: Mercado das Letras.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity – Contemporary psychological perspectives* (p. 325-339). Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky e a pesquisa*. São Paulo: Edições Loyola.
- Deus, A. M., Cunha, D. E. S. L., & Maciel, E. M. M. (2010). *Estudo de Caso na pesquisa qualitativa em educação: Uma metodologia*. Acessado em 08/09/2016, em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf)
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Management Review*, 14 (4), 532-550, Academy of Management Review.

- Faraco, C. A. (2009). *Linguagens e diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar.
- Figueiredo, L. C. M. (2008). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, S. F. C. D., Branco, A. U. (2016). A teoria do *self* dialógico em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (1), p. 25-33.
- García, C. (2012). Muitos anos atrás, aconteceu em um lugar distante chamado Europa...!: A arte de contar histórias e a Europa Moderna. In F. Moraes & L. Gomes (Orgs). *A arte de encantar: O contador de histórias contemporâneo e seus olhares* (pp. 313-333). São Paulo: Cortez.
- Geertz, C. (1926/2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Giroto, C., & Souza, R. J. (2009). A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In R. J. Souza (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras.
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 50, ano XX, 9-25.

- Harré, R., & Van Langenhove, L. (2003). Introducing Positioning Theory. In Harré, R., & Van Langenhove, L. (Eds.). *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action*. (pp. 14-31). Massachusetts, USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Hermans, H. (2001). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture and Psychology*, 7, 323-366.
- Herrera-Rengifo, F. J. (2014). *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da Psicologia Semiótica-Cultural: Um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência*. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- IFLA (International Federation of Library Associations). (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar da UNESCO*. Acessado em 10/07/2016, em: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>
- Jobim e Souza, S. (2012). Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In Z. M. Oliveira (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil* (p. 13-33). São Paulo: Cortez.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (p. 90-113). Petrópolis: Vozes.
- Larrosa, J. (2006). *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). *Desenvolvimento do self e procesos de hiperindividualização:interrogações à Psicologia Dialógica*. *Psicologia USP*, 27 (2):201-211.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: Seus fundamentos culturais*. São Paulo: Ícone.
- Lyra, M. C. D. P., & Moura, M. L. S. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 217-222.
- Machado, I. (2010). A questão espaço-temporal em Bakhtin: Cronotopia e exotopia. In L. Paula & G. Stafuzza (Org.). *O círculo de Bakhtin: Teoria inclassificável* (v. 1, pp. 203-234). Campinas: Mercado das Letras.
- Maciel, D. A., & Raposo, M. B. T. (2010). Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. In D. M. Maciel & S. Barbato (Orgs.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (p. 77-106). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Magalhães, M. C. C., & Oliveira, W. (2011). Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: Dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, 1 (5), 103-115, São Paulo.
- Mieto, G. S. M. (2010). *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ministério da Educação. (2014). *PNBE na escola: Literatura fora da caixa – Guia 1*. Brasília: MEC.

- Moreno, L. A. (2009). O Lúdico e a contação de histórias na Educação Infantil. *Caderno de Pesquisas Interdisciplinares em Ciências Humanas*, 10 (97), 228-241, Florianópolis.
- Mozzer, G. N. S., & Borges, F. T. (2008). A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. *Inter-ação*, 33, 69-88, Goiânia.
- Orsolini, M. (2005). A construção do discurso nas discussões em sala de aula: Uma análise sequencial. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Orgs.). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola* (pp. 123-144). Porto Alegre: Artmed.
- Paiva, A. (2009). *A trama do acervo: A literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- Paiva, A. et al. (2008). *Literatura na infância: imagens e palavras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.
- Pedroza, R. L. S. (2014). A formação do professor: possibilidades para o desenvolvimento profissional e pessoal. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano* (pp. 327-355). Curitiba: Juruá.
- Pimentel, G., Bernardes, L., & Santana, M. (2007). *Biblioteca Escolar*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

- Pinto, R. G., e Branco, A. U. (2009). Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. *Temas em Psicologia*, 17 (2), 511-525.
- Pires, S. F. S., & Branco, A. U. (2008). Cultura, *self* e autonomia: bases para o Protagonismo Infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), 415-442.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende*. Porto Alegre: Artmed.
- Pulino, L. H. C. Z. (2014). Prefácio. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano* (pp. 9-12). Curitiba: Juruá.
- Ribeiro, A. K. R., & Lyra, M. C. D. P. (2014). A centralidade do tempo no significado narrativo: o enredo como composição das contradições da experiência. In M. C. D. P. Lyra, A. P. Garvey, M. Silva & E. C. Chaves (Orgs.). *Microgênese: Estudo do processo de mudança*. Recife: Editora UFPE.
- Rosa, A. (2015). The Reflective Mind and Reflexivity in Psychology. Description and Explanation within a Psychology of Experience. In G. Marsico, S. Salvatore & R. Ruggeri (Eds.), *Reflexivity and Psychology*. Charlotte, NC, USA: IAP– Information Age Publishing.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Soares-Silva, A. P., & Oliveira, Z. M. R. (2008, jan.-abr.). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), 147-170.
- Salgado, J. M. C. F., & Ferreira, T. B. S. (2012). Educação para a paz: Uma perspectiva dialógica. In A. U. Branco & M. C. S. Lopes de Oliveira (Orgs.). *Diversidade e*

*cultura da paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 51-65).  
Porto Alegre: Mediação.

Santana, A. C., & Lopes Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento humano: Aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. In M. C. S. Lopes Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto, & R. Beraldo. *Desenvolvimento e Humano: Cultura e Educação* (pp. 13-32). Campinas: Alínea.

Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2010). Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 20 (3), 745-756.

Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus.

Silva, I. R. & Maciel, D. A. (2014). A escola como contexto de desenvolvimento: contribuições da Psicologia Escolar Educacional. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano* (pp. 267-298). Curitiba: Juruá.

Silva, R. J., & Tenório, G. O. (2014, jan.-dez.). Biblioteca escolar e mediação de leitura: uma proposta de fichas pedagógicas de registro dos livros. *Inf.*, 19 (3), 197-212, Londrina.

Silva, V. M. T. (2009). *Literatura brasileira: Um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone Editorial.

Smolka, A. L. (2009). Apresentação e comentários. In Smolka, A. L. *Imaginação e Criação na Infância: Ensaio psicológico* (Zoia Prestes, Trad.). São Paulo: Ática.

Smolka, A. L. B. (2000). A memória em questão: Uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, v. XXI (71), 166-193.

- Souza, R. J. (Ed.) (2009). *Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras.
- Souza, I. O. S. & Bernardino, A. D. (2011). *A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental*. *Educere et Educare*, p.235-249.
- Spink, M. J. (2010). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Stella, P. R. (2006). Palavra. In B. Brait (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- Tacca, M. C. V. R. (2006). *Estratégias pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno*. In Tacca, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 45-68). Campinas: Alínea.
- Tardif, M. & Gauthier, C. (2014). A pedagogia de amanhã. In Tardif, M. & Gauthier, C. (Orgs.). *A pedagogia: Teoria e práticas da Antiguidade aos nossos dias* (pp. 424-436). Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2000). *Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério*. Universidade de Laval/PUC-Rio (mimeo.).
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

- Vygotsky, L. S., & Leontiev, A. N. (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L. S. (2010). *Quarta aula: a questão do meio na pedologia* (Márcia Pilleggi Vinha, Trad., Max Weleman, Rev.). *Psicologia USP*, 21 (4), p. 681-701.
- Vygotsky, L. S. (1987). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones e Distribuciones Hispánicas.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1984/2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.; Leontiev, A. N. (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L.S. (2001/2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. V. (1993). Sociocultural Setting, Social Languages, and Mediated Action. In *Voices of the mind: A social cultural approach to mediated action*. Harvard: University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research* (3. ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yunes, E. (2012). A arte de contar histórias e as práticas de leitura. In F. Moraes & L. Gomes (Orgs). *A arte de encantar: O contador de histórias contemporâneo e seus olhares* (pp. 59-77). São Paulo: Cortez.

- Zanella, A.V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: Considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 9 (1):127-135.
- Zanella, A. V. (2013). Subjetividade, alteridade Educação Infantil: problematização à luz da teoria histórico-cultural. *Revista Educativa*, 16 (2), 245-258, Goiânia.
- Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). Internalization: How culture becomes mind. *Culture & Psychology*, 21 (4), 477-491.
- Zittoun, T. (2007). The Role of Symbolic Resources in Human Lives. In J. Valsiner, & Rosa, A. (Eds.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2016). Symbolic resources and sense-making. In Learning and Instruction. *European Journal of Psychology of Education*, 1-20.
- Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47, 305-324.
- Zittoun, T., Mirza, N. M., & Perret-Clermont, A. N. (2007). Quando a cultura é considerada nas pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento. *Educar em Revista*, 30, 65-76, Curitiba.

## APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Roteiro da 2ª entrevista narrativa

Boa tarde!

Hoje vamos conversar sobre suas experiências de como se tornou professora na Biblioteca Escolar.

1. Conte-me sobre os modelos de professores que você teve. Você se inspirou/e ou foi incentivada por algum(a) deles(as)?
2. Na carreira docente, em que momento você se sentiu professora?
3. O que significa para você essa escolha em atuar como professora contadora de histórias em uma biblioteca?
4. Conte-me sobre sua interação com as crianças no momento da contação de histórias.
5. Em relação às crianças, como se sente quando elas não estão interessadas nas histórias contadas por você?
6. E como se sente quando as crianças estão interessadas na história contada?
7. Como você se vê contando histórias para as crianças? Qual o significado profissional de estar na biblioteca?
8. Gostaria de acrescentar alguma coisa sobre as questões que você narrou hoje?

Muito obrigada!

**ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO CEP (COMITÊ  
DE ÉTICA EM PESQUISA)**

**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Biblioteca Escolar: impacto da contação de histórias no letramento de crianças da Educação Infantil

**Pesquisador Responsável:** Silvana Goulart Peres

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52955815.0.0000.5540

**Submetido em:** 03/03/2016

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia -UNB

**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado

**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO  
FEDERAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Esporte e Lazer

Memorando Nº 493/2015 – EAPE.

Brasília, 01 de dezembro de 2015.

**PARA:** CRE Plano Piloto/Cruzeiro

**ASSUNTO:** Autorização para realização de pesquisa.

Senhor Coordenador,

Autorizamos **SILVANA GOULART PERES**, estudante regular de Mestrado, da Universidade Universidade de Brasília – UNB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “Biblioteca Escolar: impacto da contação de histórias no letramento de crianças da Educação Infantil” tem como objetivo analisar os processos interativos entre a professora da biblioteca e as crianças em um episódio de contação de história.

Informamos que o **projeto de pesquisa** foi analisado e atende às normas da SEDF, todavia, o aceite final para realização da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

Atenciosamente,

**LUIZ FERNANDO DE LIMA PEREZ**  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Esporte e Lazer  
Chefe

**ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Biblioteca Escolar: impacto da contação de histórias no letramento de crianças da Educação Infantil”**, de responsabilidade de **Silvana Goulart Peres**, aluno(a) de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é de *analisar o impacto da contação de histórias no letramento de crianças da Educação Infantil*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas narrativas com a professora, registradas em áudio, para contextualizar sua história de vida e seu percurso de trabalho na biblioteca, 01 sessão de observação, registrada em vídeo, das crianças em interação com a professora e 01 sessão de grupo focal com as crianças participantes registradas em vídeo*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99977391 ou pelo e-mail [sgperes@gmail.com](mailto:sgperes@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *reunião com a equipe pedagógica da escola, podendo contribuir para o seu planejamento pedagógico; poderão subsidiar os familiares das crianças participantes com informações adicionais sobre seu desenvolvimento.*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**ANEXO 4 – TERMO DE UTILIZAÇÃO DE VOZ E DE IMAGEM****Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz  
para fins de pesquisa**

Eu,....., autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistada no projeto de pesquisa intitulada ***Biblioteca Escolar: impacto da contação de histórias no letramento de crianças da Educação Infantil***, sob responsabilidade de *Silvana Goulart Peres* vinculada ao *Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília*.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a participante.

---

Assinatura do (a) participante Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**ANEXO 5 – PLANEJAMENTO DA PROFESSORA CONTADORA DE  
HISTÓRIAS**

**PROJETO SOBRE EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL**

**BIBLIOTECA [removido pela pesquisadora]:  
PARCEIRA DAS CRIANÇAS  
[removido pela pesquisadora] NA  
DEFESA E PROTEÇÃO DO MEIO  
AMBIENTE**

PROPONENTE: (removido pela pesquisadora) matrícula n°  
(removido pela pesquisadora)

## PROJETO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**“A natureza não faz milagres; faz revelações.”**  
Carlos Drummond de Andrade

### TEMA

**“BIBLIOTECA [removido pela pesquisadora]: PARCEIRA DAS CRIANÇAS DO [removido pela pesquisadora] NA DEFESA E PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE”**

### PROPONENTE

**(removido pela pesquisadora)**, responsável pela Biblioteca Maurício de Sousa [removido pela pesquisadora]

### PÚBLICO-ALVO

Alunos da educação infantil, de 3 a 5 anos: maternal II, jardim I e II. De forma indireta a comunidade escolar (pais, mães e responsáveis pelos alunos, professores e servidores)

### ÁREA DE CONHECIMENTO

Educação Ambiental.

### TEMPO PREVISTO

60(sessenta) dias.

### PERÍODO DE EXECUÇÃO

Agosto e setembro.

### JUSTIFICATIVA

A humanidade acordou para a necessidade de preservar o meio ambiente e impedir a destruição da própria espécie.

Atualmente, os temas ambientais estão ocupando muito espaço no nosso dia a dia, em razão das inúmeras consequências vindas à tona sobre a ação do Homem contra a natureza: degradações ambientais, aquecimento global, degelo das calotas polares, falta de

saneamento básico, falta de água em algumas regiões, coleta de lixo, reciclagem, alterações climáticas, poluição da água, do solo, do ar, entre tantas outras.

Assim, quanto mais cedo o tema for abordado com a sociedade, maiores serão as chances de despertar a consciência pela preservação e por uma vida sustentável.

Desenvolver este Projeto com os alunos matriculados na Educação Infantil é, portanto, conveniente e poderá trazer bons resultados, pois a escola é um espaço que colabora com a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e com a mudança de atitudes que propiciarão uma melhor qualidade de vida para todos os indivíduos do Planeta Terra desta geração e das gerações futuras.

Na execução do Projeto está prevista a afixação, no mural externo da escola, de informes de cunho científico sobre os temas ambientais (estatística, dicas de como não desperdiçar os recursos renováveis e não renováveis, separação do lixo etc), com a finalidade de conscientizar a comunidade escolar sobre a necessidade de respeitar, proteger e preservar a natureza para a sustentabilidade do Planeta.

#### OBJETIVO GERAL

Desenvolver, de forma lúdica, competências e habilidades nos alunos para que eles compreendam quais as ações cotidianas do homem interferem de forma negativa na natureza e, conseqüentemente, na vida terrestre, na perspectiva de colaborar e minimizar a crise socioambiental planetária.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ter atitudes de cuidado e conservação com o meio ambiente em que vive e, conseqüentemente, do Planeta;
- separar e dar a destinação adequada ao lixo produzido;
- reaproveitar materiais para fazer outros objetos, como brinquedos, por exemplo;
- evitar desperdícios de água, de energia elétrica e de materiais nos ambientes que frequentar;
- cuidar da flora e compreender que a preservação das plantas é necessária à sobrevivência na Terra;
- cuidar da fauna e compreender que o respeito e os cuidados com os animais são importantes para a vida terrestre e, também, para minimizar os riscos de extinção de alguns

animais da fauna brasileira;

- afixar no mural destinado à comunidade escolar (pais, mães e responsáveis pelos alunos, professores e servidores) informações sobre os temas trabalhados com os alunos na Biblioteca, visando disseminar a ela conhecimento relacionado à conscientização ambiental.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Descritos em cada subprojeto e, de forma resumida, no Anexo denominado “Cronograma de Atividades”.

## RECURSOS MATERIAIS

Descritos em cada subprojeto.

## RECURSOS HUMANOS

Professora da Biblioteca e demais professoras interessadas no assunto.

## AVALIAÇÃO

Registros da observação da situação anterior: como o lixo estava sendo descartado; como ficavam os pratos com as sobras de comida; como ficava o chão próximo à mesa do lanche e nas salas de aula; como os alunos usavam, na sala de aula, os materiais como papel, a água da torneira e a luz.

Registros da observação da situação durante e após o término do projeto, conforme descrito no “registro anterior”.

## CULMINÂNCIA

### **1 - Sarau literário com as seguintes apresentações:**

#### **TEMA: LIXO / POLUIÇÃO**

- Rap “**Cidade Limpa**”. Fonte: Papel e casca só se põem no lixo, de Patrícia Engel Secco;
- Teatro: **A turma do Bixuxujo** (adaptação), de Ziraldo;

### TEMA: FAUNA (EXTINÇÃO DE ANIMAIS)

- Poesia ecológica sobre “**A conservação da natureza**”. Fonte: Animais ameaçados de extinção, de Zezé Maku, página 10;
- Poesia ecológica sobre animal ameaçado de extinção: **a capivara**. Fonte: Animais ameaçados de extinção, de Zezé Maku, página 21;
- Poesia ecológica sobre animal ameaçado de extinção: **camarada jabuti**. Fonte: Animais em extinção, de Zezé Maku, página 17;
- Poesia ecológica sobre animal ameaçado de extinção: **o mico-leão-dourado**. Fonte: Animais em extinção, de Zezé Maku, página 19;
- Poesia ecológica sobre animal ameaçado de extinção: **a tartaruga**. Fonte: Animais em extinção, de Zezé Maku, página 25;
- Poesia ecológica sobre animal ameaçado de extinção: **o lobo-guará**. Fonte: Fonte: **JK, o Lobo-Guará**, de Alessandra Pontes Roscoe.

### TEMA: FLORA

- Poesia ecológica sobre “**Viva a natureza**”. Fonte: A natureza e outras histórias, de Sylvio Luiz Panza, páginas 25 a 28;

### TEMA: ÁGUA

- Poesia ecológica sobre “**Água sem fim**”. Fonte: Meio ambiente: do conhecimento cotidiano ao científico, de Caroline Rauxh Vizentin e Rosemary Carla Franco, página 22;
- Música: **Planeta água**, de Guilherme Arantes;

### TEMA: RECICLAGEM

- Poesia ecológica sobre “**A reciclagem**”. Fonte: O ciclo da água e outras histórias, de Sylvio Luiz Panza, páginas 17 a 24;

**2 – Contação de história: “Um mundo melhor”, de Patrício Dugnani.**

**3 - Exposição de materiais desenvolvidos durante a execução do Projeto.**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- VIZENTIN, Caroline Rauch; FRANCO, Rosemary Carla. **Meio Ambiente: do conhecimento cotidiano ao científico**. Curitiba: Base Editorial, 2009.
- PANZA, Sylvio Luiz. **A natureza e outras histórias**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011. (Coleção Ecologia).
- PANZA, Sylvio Luiz. **O ciclo da água e outras histórias**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011. (Coleção Ecologia).
- BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **O mundinho azul**. São Paulo: DCL, 2004.
- BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Reciclando com os coelhinhos**. São Paulo: DCL, 2004.
- GARCEZ, Lucília; GARCEZ, Cristina. **Água**. 1 ed. – São Paulo: Callis Ed., 2010. (Coleção Planeta Saudável).
- GARCEZ, Lucília; GARCEZ, Cristina. **Energia**. 1 ed. – São Paulo: Callis Ed., 2010. (Coleção Planeta Saudável).
- GARCEZ, Lucília; GARCEZ, Cristina. **Lixo**. 1 ed. – São Paulo: Callis Ed., 2010. (Coleção Planeta Saudável).
- MAKU, Zezé. **Animais em Extinção**. Volume 2. – Goiânia: Talento, 2004. (Coleção Literatura de Cordel Infantil Ecológica).
- MAKU, Zezé. **Animais Ameaçados de Extinção**. Volume 3. – Goiânia: Kelps, 2006. (Coleção Literatura de Cordel Ecológico Infantil).
- ROSCOE, Alessandra Pontes. **JK, o Lobo-Guará**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- SECCO, Patrícia Engel. **Papel e casca só se põem no lixo**. 1 ed. Editora Fundação Educar Dpaschoal, 2002. (Série Qualidade Total no Ensino).
- DUGNANI, Patrício. **Um mundo melhor**. 2 ed. – São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção dedo mindinho).
- CIÇA. **A turma do Bixuxujo**. São Paulo: Globo, 2011.
- NUCCI, Nely A. Guernelli. **Turma do Utilixo**. 17 ed. – São Paulo: Paulinas, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Boitatá e os fazendeiros**. Ed. Edelbra. (Série Paraíso da Criança I).
- \_\_\_\_\_. **Curupira**. Ed. Edelbra. (Série Paraíso da Criança I).
- <http://www.youtube.com.br> - vídeo de 2:15'. **Economizar água**, com a Turma da Mônica.
- <http://www.youtube.com.br> – vídeo de 7:14'. **Um plano para salvar o Planeta**, com a Turma da Mônica.

## PROJETO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

“A natureza não faz milagres; faz revelações.”  
Carlos Drummond de Andrade

### TEMA

“**BIBLIOTECA** [removido pela pesquisadora]: **PARCEIRA DAS CRIANÇAS** [removido pela pesquisadora] **NA DEFESA E PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE**”

### SUBPROJETO

**JARDIM CUIDA DAS PLANTAS**

### JUSTIFICATIVA

As árvores e as flores fazem parte da natureza, por isso cuidar do meio ambiente em que vivemos significa desfrutar sempre de uma melhor qualidade de vida.

Não destruir a natureza, como provocar incêndio em mata ou floresta e cortar árvores, por exemplo, permitirão ao Homem respirar ar puro para viver com saúde, alimentar-se dos frutos produzidos pelas plantas, sentir prazer ao admirar a beleza das flores e árvores ornamentais, utilizar as matérias-primas provenientes das árvores de forma sustentável e tantas outras formas de benefícios concedidos pela natureza.

### OBJETIVOS

- despertar, nos alunos, a percepção da importância das plantas para a vida planetária;
- tornar a horta da escola em local para a aprendizagem ambiental;
- conscientizar sobre a importância da preservação das plantas, tomando como referência as árvores frutíferas e ornamentais existentes nas cercanias da escola.

### PROCEDIMENTOS

- Leitura da história infantil: “**A natureza**”, páginas 2 a 8. Fonte: A natureza e outras histórias, de Sylvio Luiz Panza.

- demonstrar, por meio de figuras de plantas (bananeira, coqueiro, mangueira, flores etc) a necessidade de plantar, de preservar e de utilizar a matéria-prima de cada planta apresentada aos alunos;
- fazer flores de embalagens pet ou colagem / pintura de uma árvore a ser escolhida (ipê, por exemplo).

#### RECURSOS MATERIAIS

- Livro: **A natureza e outras histórias**, de Sylvio Luiz Panza.
- figuras de plantas (bananeira, coqueiro, mangueira, flores etc);
- desenho da árvore escolhida para ser pintada ou colada;
- papel branco (210 folhas);
- giz de cera;
- tinta guache;
- papéis cortados nas cores: verde, marrom e amarela;
- embalagens pet;
- tesoura.

#### RECURSOS HUMANOS

Professora da Biblioteca e demais professoras interessadas no assunto.

## PROJETO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

“A natureza não faz milagres; faz revelações.”  
Carlos Drummond de Andrade

### TEMA

**“BIBLIOTECA [removido pela pesquisadora]: PARCEIRA DAS CRIANÇAS [removido pela pesquisadora] NA DEFESA E PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE”**

### SUBPROJETO

**JARDIM CUIDA DOS ANIMAIS**

### JUSTIFICATIVA

A educação para uma vida sustentável deve ser percebida pelos alunos o mais cedo possível para que demonstrem interesse em ter atitudes de conservação e preservação da natureza.

Quando o homem derruba e queima as matas/florestas, os animais ficam sem ter onde morar, sem ter o que comer e acabam morrendo. Também o tráfico de animais contribui para que eles não se reproduzam e morram, pois fora do seu *habitat* natural muitos não sobrevivem. Tudo isto faz com que muitos animais estejam em extinção no Brasil e no mundo.

Os prejuízos causados à natureza pelos atos incorretos praticados pelo Homem com os animais será demonstrado aos alunos para que eles compreendam que o respeito e o cuidado com a fauna ajudarão na preservação das espécies do Planeta.

### OBJETIVOS

- Despertar, nos alunos, a percepção da importância dos animais silvestres para a vida planetária;
- ter atitudes de cuidado e respeito com os animais silvestres;
- conscientizar sobre a importância da preservação da fauna.

## PROCEDIMENTOS

- Leitura da história infantil: “**A extinção**”, páginas 9 a 16. Fonte: A natureza e outras histórias, de Sylvio Luiz Panza.
- Leitura da poesia ecológica sobre animal ameaçado de extinção (poesia de acordo com o animal escolhido pela turma). Fonte: Animais em extinção, de Zezé Maku;
- demonstrar, por meio de figuras, alguns animais em extinção no Brasil, quais sejam: bicho-preguiça, jabuti, mico-leão-dourado, onça-pintada, tartaruga, anta, lobo-guará, tucano e capivara e a necessidade de ter atitudes de respeito e cuidado com a fauna brasileira;
- fazer colagem ou pintura coletiva de um animal em extinção(cada turma deve escolher um).

## RECURSOS MATERIAIS

- Livro: A natureza e outras histórias, de Sylvio Luiz Panza;
- Livro: Animais em extinção, de Zezé Maku;
- figuras de animais em extinção no Brasil, quais sejam: bicho-preguiça, jabuti, mico-leão-dourado, onça-pintada, tartaruga, anta, lobo-guará, tucano e capivara;
- desenho do animal escolhido pela turma para ser pintado ou colado;
- papel branco (210 folhas);
- giz de cera;
- tinta guache;
- papéis cortados nas cores dos animais: marrom, cinza, laranja, preta, branca, verde, vermelha e amarela.

## RECURSOS HUMANOS

Professora da Biblioteca e demais professoras interessadas no assunto.

## PROJETO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**“A natureza não faz milagres; faz revelações.”**  
Carlos Drummond de Andrade

### TEMA

**“BIBLIOTECA [removido pela pesquisadora]: PARCEIRA DAS CRIANÇAS [removido pela pesquisadora] NA DEFESA E PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE”**

### SUBPROJETO

**JARDIM APRENDE A ECONOMIZAR ÁGUA, ENERGIA ELÉTRICA E OUTROS MATERIAIS**

### JUSTIFICATIVA

Os alunos precisam ser lembrados diariamente sobre o não desperdício de água, de energia elétrica e de outros materiais. Por isto, precisam saber usar bem os recursos disponíveis no Planeta para as suas necessidades do cotidiano e tornar a vida na Terra melhor para todos que nela vivem.

### OBJETIVOS

- Falar sobre a utilização da água, da energia elétrica e de outros materiais;
- conscientizar os alunos a realizar tarefas de não desperdiçar água, energia elétrica e outros materiais e, dessa forma, não comprometer o futuro do Planeta com a falta desses recursos;
- mostrar os problemas decorrentes da falta de cuidado com a água, a energia elétrica e outros materiais;
- dar dicas de como não desperdiçar água, energia elétrica e outros materiais.

### PROCEDIMENTOS

- Leitura da história infantil: **“O mundinho azul”**, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen;

- Poesia ecológica: **“O ciclo da água”**, páginas 2 a 8, e **“A energia do Planeta”**, páginas 9 a 16. Fonte: O ciclo da água e outras histórias, de Sylvio Luiz Panza;
- Demonstrar, por meio do vídeo (2:15') “Economizar água”, com a Turma da Mônica como não desperdiçar água, energia elétrica e outros materiais. Afixação de informes para a Comunidade Escolar sobre a Preservação da água, da energia elétrica e de outros materiais;
- mostrar a quantidade de água que existe no Planeta, utilizando uma garrafa pet, um copo descartável e uma tampinha de pet, para conscientizar os alunos sobre o não desperdício desse recurso;
- mostrar gravuras de como não desperdiçar água, energia elétrica e outros materiais.

#### RECURSOS MATERIAIS

- Livro: **“O mundinho azul”**, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen;
- Livro: **“O ciclo da água e outras histórias”**, de Sylvio Luiz Panza;
- uma garrafa pet de 2 litros;
- um copo descartável de 200 ml;
- uma tampinha da garrafa pet;
- dois litros de água;
- corante azul.

#### RECURSOS HUMANOS

Professora da Biblioteca e demais professoras interessadas no assunto.

## PROJETO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**“A natureza não faz milagres; faz revelações.”**  
Carlos Drummond de Andrade

### TEMA

**“BIBLIOTECA [removido pela pesquisadora]: PARCEIRA DAS CRIANÇAS [removido pela pesquisadora] NA DEFESA E PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE”**

### SUBPROJETO

**JARDIM SEPARA O LIXO E USA OS 3R**

### JUSTIFICATIVA

O lixo produzido pela sociedade é um dos maiores problemas ambientais da atualidade, pois os hábitos de consumo adotados pela maioria das pessoas e as novas formas de produção das indústrias provocam o aumento contínuo e exagerado na quantidade de material que deve ser descartado. Esse lixo é o resultado do consumo descontrolado de matérias-primas ou de produtos industrializados que, quando não têm uma destinação final adequada, prejudicam profundamente o meio ambiente e poluem a natureza.

Quanto mais cedo os alunos perceberem a problemática do lixo, mais conscientes se tornarão para terem atitudes adequadas de consumo, de separação do lixo, da importância da coleta seletiva e do não desperdício de materiais. Por isto, aprenderão, de forma lúdica, como saber usar bem os recursos disponíveis no Planeta para as suas necessidades do cotidiano e tornar a vida na Terra melhor para todos que nela vivem.

### OBJETIVOS

- Conscientizar os alunos sobre a importância de separar o lixo e a não desperdiçar materiais para não comprometer o futuro do Planeta com a poluição e a falta de recursos renováveis e não-renováveis;
- Conhecer o lixo produzido na escola;
- Incentivar a separação do lixo, por meio do conhecimento das cores que classificam

cada tipo de lixo;

- Falar sobre os materiais recicláveis: quais são e porque devem ser reutilizados;
- Identificar áreas poluídas onde lixos estejam pelo chão ou no lugar incorreto;
- Mostrar os problemas decorrentes da falta de cuidado com o lixo, quanto tempo leva alguns materiais para decomporem e os prejuízos que provocarão na natureza;
- Dar dicas de atitudes corretas em relação à separação do lixo e ao consumo adequado de materiais.

## PROCEDIMENTOS

- Teatro com personagens vivos: **“Reciclando com os coelhinhos”**, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen;
- Leitura da história infantil: **“Turma do Utilixo”**, de Nely A. G. Nucci;
- Demonstrar os 3Rs, por meio do vídeo (7:14') “Um plano para salvar o Planeta”, com a Turma da Mônica;
- Olhar, antes e depois do lanche, o lixo produzido na escola (nos vasilhames, nos pratos do lanche, no chão próximo à mesa do lanche) e proceder à separação de cada tipo para descartá-lo de forma adequada;
- Mostrar as consequências na natureza quando o lixo não é descartado de forma adequada (doenças, inundação, morte de animais etc);
- Mostrar quanto tempo leva para deteriorar/decompor cada tipo de material jogado no lixo;
- Mostrar como se faz a separação do lixo;
- Falar sobre a reciclagem e como os materiais são aproveitados novamente;
- Fazer o papel reciclado;
- Elaborar tabela de tempo de degradação dos materiais: plástico, metal, vidro, papel, orgânico etc.;
- Elaborar cartaz para identificar os tipos de materiais a serem descartados em cada vasilhame da coleta seletiva, com base no lixo produzido na escola;

- Construir um brinquedo reciclado, por exemplo, uma tartaruga usando caixas de ovo na cor verde.

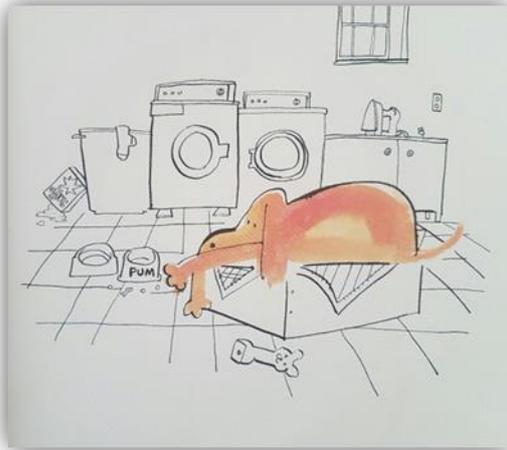
#### RECURSOS MATERIAIS

- Livro: **“Reciclando com os coelhinhos”**, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen;
- Livro: **“Turma do Utilixo”**, de Nely A. G. Nucci.
- Gravuras: de doenças como dengue, inundação de ruas/casas e o lixo presente, tartaruga comendo plástico;
- Cartolina para elaboração dos cartazes e da tabela de tempo de degradação dos materiais;
- Materiais recicláveis como: embalagens longa vida, garrafa pet, pote de vidro, copo descartável, papel;
- Tipos de lixo produzido na escola: embalagens de lanches trazidos pelos alunos; papel; restos de comida etc.

#### RECURSOS HUMANOS

Professora da Biblioteca e demais professoras da escola interessadas no assunto.



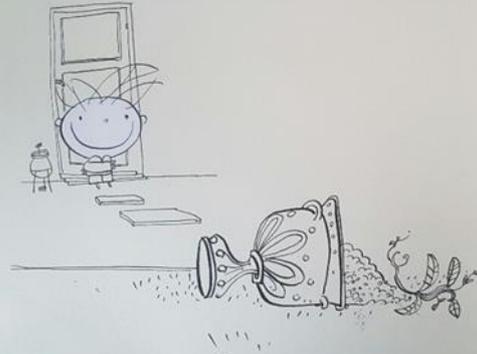


— Quantas vezes eu vou ter que repetir que não quero o Pum aqui? Vou falar com a sua mãe.  
E ela falou e minha mãe ficou brava de verdade.



11

Ainda bem que depois a gente se mudou pra uma casa grande, com jardim florido maior ainda. Ai era uma festa... Eu soltava o Pum no quintal e ele não incomodava ninguém.



12



Mas às vezes o Pum fazia muito barulho, e um dia um vizinho acabou reclamando com meu pai. Por que será que as pessoas ficam bravas quando eu solto o Pum e ele faz barulho? Por causa desse vizinho eu tive que começar a prender o Pum toda noite.



14



No começo eu fiquei triste... Até que eu tive uma ideia genial! Era de noite e eu estava deitado na minha cama. Então soltei o Pum debaixo do meu lençol. Isso minha mãe nunca descobriu.

16



Teve também um dia que estava chovendo forte e eu fiquei um tempão prendendo o Pum. Mas uma hora eu não consegui mais segurar e soltei o Pum na chuva.



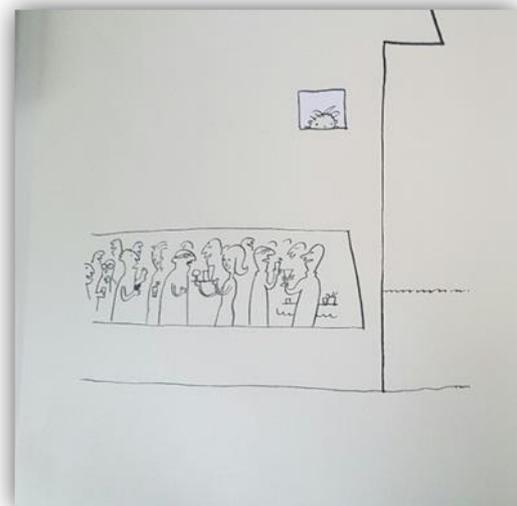
18



Depois ele ficou molhado e com um cheiro estranho e me seguiu pra dentro de casa. Minha mãe ficou brava de novo!



20



Em dia de festa meu pai sempre pede pra gente prender o Pum.  
Ele diz que soltar o Pum em festa é falta de educação  
e incomoda os convidados.



23

No Natal do ano passado o Pum escapou e  
emporecalhou a calça da tia Clotilde. Ai meu pai veio  
e foi logo perguntando na frente de todo mundo:



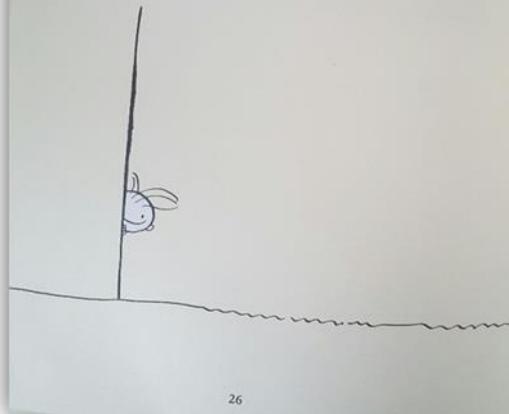
24

— Quem foi que soltou o Pum?  
E eu, que não sou bobo, disse que foi meu irmão.  
Já estava cansado de passar vergonha e levar a culpa  
toda vez que o Pum escapava.



25

Depois, também não sei por que meu pai perguntou.  
Ele sabe muito bem que a primeira coisa que a tia Clotilde faz  
quando vem aqui em casa é soltar o Pum.



26

Aj ele fica em volta dela fazendo o maior barulho,  
e ela fica com cara de santa, dizendo que não foi ela.  
Mas ela não engana ninguém... Todo mundo sabe que  
é a tia Clotilde que solta o Pum.



27

E todo mundo sabe também que não dá  
pra gente prender o Pum o tempo todo,  
porque ele não gosta de ficar preso e  
acaba escapando, a gente querendo ou não.



28



Eu acho todas essas broncas por causa do Pum  
uma grande injustiça!  
Tá certo que algumas vezes o Pum faz muito barulho  
e em outras ele fica fedido. Mas não é culpa minha.  
Não é de propósito. Eu só  
não consigo segurar ele!



30



O JOSÉ CARLOS LOLLO faz arte. Faz desenhos, esculturas,  
recorta e dobra papel até ele virar um passarinho e ilustra pa-  
ra jornais, revistas e livros.

A BLANDINA FRANCO faz bordados com linhas coloridas,  
costura bonecos e escreve histórias para crianças.

E os dois fazem um monte de coisas juntos. Eles criam  
cachorros, colecionam brinquedos, falam bobagens, fazem li-  
vros e agora fizeram o *Pum* juntos. No início, cogitaram criar  
um pseudônimo para soltar o *Pum* assim, em público, mas  
depois pensaram: "Que besteira! Ficou tão legal!"

Um pum pode ser problemático na vida de  
uma pessoa. Quando ele é um cachorro, então, aí  
é que ninguém segura. É um tal de o Pum escapar,  
fazer barulho e atrapalhar os adultos o tempo todo!

E aí logo alguém pergunta:

— Quem foi que soltou o Pum de novo?

E lógico que é sempre culpa do irmão mais novo:

— Foi ele, ô!

Coitado do Pum...

