



**PROGRAMA DE MESTRADO EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**ESTUDO DAS VIVÊNCIAS INFANTIS POR  
MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA**

**ÚRSULA RAQUEL RAMOS JUBÉ**

Brasília  
2014

---

**ÚRSULA RAQUEL RAMOS JUBÉ**

**ESTUDO DAS VIVÊNCIAS INFANTIS POR  
MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA**

---

Dissertação apresentada ao Centro  
Universitário de Brasília como requisito  
básico para obtenção de grau de Mestre  
em Psicologia e Educação.

Orientadora: Professora Doutora Zoia  
Prestes.

Brasília  
2014



Esta dissertação foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

---

---

---

**A Menção Final obtida foi:**

---

Brasília

2014

## RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo das vivências infantis por meio da contação de história. Com base nas ideias de Lev Semionovitch Vigotski sobre o conceito de vivência, faz-se uma breve análise sobre o desenvolvimento da imaginação na infância, apresentando as quatro formas de relação indicadas pelo autor entre fantasia e realidade. Em seguida, disserta-se sobre contação de história, sua origem e desenvolvimento na sociedade. Também, aborda o papel do contador e da literatura infantil ao longo dos séculos. Em seguida, faz uma análise do conceito de vivência nos estudos da psicologia histórico-cultural, fundamentalmente, nos estudos de Vigotski e, com base nos dados da pesquisa de campo, realiza-se uma análise das vivências das crianças envolvidas em três atividades de contação de histórias: com uma contadora profissional, com uma contadora não-profissional e com uma criança contadora. Nas atividades organizadas e observadas revelou-se um alto grau de inibição das ações das crianças causado pela primeira contadora, e um pouco menor pela segunda, sendo a atividade em que a criança era a contadora a única a permitir ações espontâneas e livres, podendo, assim, ocorrer partilha de vivências e enriquecimento das vivências coletivas ao longo da contação da história.

**Palavras-chave:** vivência, Vigotski, contação de história, imaginação

## ABSTRACT

This paper presents a study of children's experiences through storytelling. Based on the ideas of Lev Semionovitch Vygotsky on the concept of experiences, makes a brief analysis on the development of imagination in childhood, with the four forms of relationship indicated by the author between fantasy and reality. Afterwards it talks about storytelling , its origin and development in society. It also addresses the role of the storyteller and children's literature over the centuries. Next, it analyzes the concept of experience in studies of cultural-historical psychology, fundamentally in studies of Vygotsky and, based on data from field research, performs an analysis of the experiences of children involved in three activities of made-up stories: with a professional, an amateur and a child storytellers. In all the activities that were organized and observed, it was revealed a high degree of inhibition in the actions of the children for the first storyteller, a little lower for the second, being only in the activity in which the child was the storyteller where it was allowed spontaneous and free actions, just like that it was possible for the children to share experiences and enrich the collective living experience throughout storytelling.

**Keywords:** experiencies, Vygotsky, storytelling, imagination

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA .....	10
2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA .....	26
3. O CONCEITO DE VIVÊNCIA .....	40
4. A PESQUISA .....	43
4.1 A contação de história para crianças realizada pela contadora W .....	45
4.2 A contação de história para crianças realizada pela contadora N. ....	45
4.3 A contação de história realizada entre as crianças.....	46
4.4 Descrição e análise da pesquisa de campo.....	47
4.4.1 A atividade de contação de história organizada por W. ....	47
O comportamento do adulto .....	47
O comportamento das crianças .....	47
4.4.2 A atividade de contação de história organizada por N. ....	48
O comportamento do adulto .....	48
O comportamento das crianças .....	48
4.4.3 A atividade de contação de história organizada entre crianças .....	49
O comportamento da criança contadora.....	49
O comportamento das crianças .....	49
5. ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

## INTRODUÇÃO

“Era uma vez...”

A literatura está presente na vida das pessoas, instruindo, divertindo e emocionando por meio de narrativas escritas ou orais que retratam a realidade vivenciada pelo ser humano e que traz em sua essência valores morais e éticos, contribuindo para o enriquecimento cultural da vida de um povo. A sociedade evolui e transforma-se junto com a literatura, modificando a nossa forma de pensar, nosso comportamento, nossos valores e virtudes. Nesse sentido de transmissão de valores a literatura se torna patrimônio cultural de um povo. Assim, as histórias não começam a existir por obra de um indivíduo, e sim quando passam a fazer parte da vida social, por meio da leitura, pelas vivências partilhadas. E foi a partir das “vivências partilhadas” proporcionadas pela leitura de um conto chamado *Nóis Mudemo*, de Fidêncio Bogo, professor da Faculdade em que fiz o curso de Letras, que me apaixonei verdadeiramente pela literatura.

O conto citado foi utilizado por mim para estudar o preconceito linguístico, mas ao lê-lo numa sala de aula de 1ª série do Ensino Médio, percebi que o impacto maior foi o tema da vivência do personagem do conto. Ao ouvir a leitura, os adolescentes puderam selecionar as informações, fazer inferências e suposições, imaginar-se no mundo da história, se colocar no lugar do outro, mesclar fantasia e realidade, assumindo papéis no mundo do personagem. Percebi que quanto mais próximas de suas experiências de vida fossem as histórias contadas, mais interesse eles teriam em imaginar e criar outras atividades a elas relacionadas. Nessa leitura o adolescente pôde compartilhar suas vivências e socializar suas criações com entusiasmo. Então, me perguntei: o que houve de diferente?

A literatura infantil me encanta, pois a partir dela posso conversar com meus alunos sobre a relação que possa existir entre eles e as histórias contadas. Percebo que eles gostam muito de lembrar aqueles momentos que os seus pais ou avós contavam-lhes histórias, e o quanto cada personagem se tornou inesquecível em suas vidas. Assim, em minhas práticas de estudo de literatura em sala de aula, a leitura tem sido uma atividade de ensino, de forma que faça sentido para o aluno. A leitura tem se tornado uma prática social, trabalhando uma diversidade de objetivos que caracteriza as leituras, como por exemplo, informar, divertir, estudar, escrever ou revisar o mesmo texto, num processo de fusão do homem com o mundo.

Com base nessas reflexões, remeto minhas análises aos estudos de Vigotski, que se contrapôs às visões naturalistas, mecanicistas e idealistas que estavam na base da psicologia na passagem do século XIX para o século XX. O autor desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento humano com base em um dos postulados mais importantes da filosofia marxista que compreende a relação entre o homem e a natureza como um processo dialético, ou seja, o homem ao transformar a natureza, transforma a sua própria essência. Vigotski criticou duramente a psicologia de sua época que negava o estudo da consciência e a tratava como algo impossível de ser estudado. Um dos conceitos fundantes apresentados em seus estudos para análise do desenvolvimento humano é o de **vivência**. Para Vigotski a emergência das funções psíquicas superiores, que afloram no processo de desenvolvimento, se dá na unidade homem e meio, ou seja, não existe meio do qual o homem não faça parte e não existe homem que não esteja num determinado meio.

Em seu livro *Imaginação e criação na infância* (2009), Vigotski adota uma posição fundada no materialismo histórico a fim de sustentar a ideia de que a educação e a arte se encontram relacionadas com o desenvolvimento da imaginação, uma junção especificamente humana que surge no homem. Ele ressalta a importância do trabalho pedagógico orientado para a experiência estética na criação de condições e oportunidades no desenvolvimento de novas formas de participação das crianças na cultura.

A discussão deste estudo parte do pressuposto, valorizado por Vigotski, de que o aspecto plástico do organismo é capaz de conservar e ao mesmo tempo transformar a experiência vivida pelo ser humano, tendo a imaginação como um elemento da realidade, necessária para a atividade criadora e indispensável para a existência humana. O fenômeno da imaginação relaciona-se com a realidade, se apoiando na experiência, provocando emoções que podem beneficiar o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2009).

Por meio da literatura, emoções podem provocar o surgimento de ideias e a criança, combinando elementos de suas experiências, poderá interpretar um drama e possibilitar a otimização do seu conhecimento. Muitos debates a respeito do tema revelam que essa atividade é extremamente relevante, principalmente, no processo de desenvolvimento de crianças entre 4 e 6 anos de idade, que se encontram em processo de alfabetização. Esta ideia é fortalecida pela opinião de educadores, psicólogos, psicanalistas e outros profissionais da área educacional.

O objetivo deste estudo é analisar aspectos das vivências infantis por meio da contação de histórias para crianças, tendo como base os estudos de desenvolvimento da imaginação proposto por Vigotski.

A justificativa deste estudo parte do fato de que, apesar de as histórias que compõem a Literatura Infantil apresentarem acontecimentos que muitas vezes não refletem a realidade da criança – por ela ser um campo da arte –, elas educam sentimentos e emoções.

Algumas questões guiaram esta pesquisa. Uma delas foi compreender a diferença entre contação de história, leitura e narrativa para atingir o objetivo maior: estudar as vivências infantis em crianças não-leitoras por meio da contação de histórias.

## 1. O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA

A palavra “imaginação” no *Dicionário da Língua Portuguesa* (BUENO, 1996, p.353) significa, concepção, fantasia, coisa imaginada, ideia. Assim, pode ser compreendida como uma forma não-material de criar ideias sejam elas baseadas em elementos tirados da realidade, racionais ou surrealistas. Imaginar é se libertar das limitações racionais, sem se preocupar com qualquer limitação estética ou moral. Sendo assim, a imaginação pode ser descrita como a forma de criar e idealizar algo que ainda não foi vivido pelas pessoas. Assim, tudo o que sai do dito racional e característico social pode ser visto como imaginação.

A imaginação pode ser compreendida por meio de uma pessoa e/ou do imaginário coletivo, em que os melhores exemplos materiais são os contos de fadas, mitos e lendas. Em se tratando do imaginário popular ou coletivo, um grupo ou indivíduo representa o mundo por meio da associação de imagens das vivências de várias pessoas, numa relação de alteridade. Portanto, cada comunidade constrói o seu imaginário segundo sua cultura.

Os estudos da imaginação não se esgotam, há vários teóricos que abrem caminhos para um novo pensar em relação à imaginação. Com frequência ouvimos pessoas dizerem: “use sua imaginação para fazer tal coisa”, ou “esse menino tem muita imaginação!” A imaginação é vista, nesse sentido, como uma capacidade de responder a perguntas, de resolver problemas do cotidiano e também pode ser vista como algo perigoso, que deva ser repreendido, por não se encaixar nas regras de um lugar, por afastar-se do sentido real do mundo, gerando alienação, incapacidade de reproduzir o existente. A função imaginativa, no entanto, transita entre esses dois polos (a associativa com a realidade e a não-associativa).

Todo ser humano nasce com possibilidades de desenvolver-se. Entre os mamíferos, são os humanos que, ao nascerem, mais dependem de seus pares mais velhos para serem cuidados, para serem ensinados para sobreviverem. A criança, ao

longo da infância, começa a conhecer o mundo e ter experiências que lhe podem possibilitar o desenvolvimento de sua imaginação. Por ser ainda muito incipiente sua experiência sobre os fenômenos, pois está praticamente no início do seu desenvolvimento como ser humano, sua imaginação é mais pobre do que a de um adulto. Assim, no livro *Imaginação e criação na infância* (2009), Vigotski entende que na infância é necessário considerar que a vivência infantil é possibilitadora da fantasia. Além disso, nossas experiências fornecem material para a imaginação e a criação. Por isso, o autor apresenta suas ideias sobre a relação entre a fantasia e realidade.

Para ele, existem quatro formas de relação entre a imaginação e a realidade, para que se gere o ato criador: 1º) Os elementos combinados entre imaginação e experiências vividas pela pessoa podem gerar algo novo; 2º) a reprodução da realidade, por meio da imaginação, como, por exemplo, um quadro histórico pintado, sem que o artista estivesse presente na cena retratada, pode criar algo novo; 3º) a realidade de caráter emocional, em que os sentimentos são influenciados pela imaginação e a mesma é influenciada pelos sentimentos, pode criar algo novo; 4º) a imaginação cristalizada por algo novo que ainda não existia na realidade, mas foi criada com a combinação das imagens da fantasia, imaginação e das experiências vividas na realidade; então, o mundo interno e o externo se interligam concretizando as emoções, produzindo os efeitos estéticos e criadores.

O autor, em seus estudos sobre o desenvolvimento da imaginação e criação na infância, analisou dois tipos de atividades: a reprodutora e a criadora. A primeira é apenas a reprodução do passado, daquilo que foi vivenciado e em que não se cria nada novo; e a segunda permite ao homem se voltar para o futuro, possibilitando-lhe modificar a realidade, combinando elementos de suas vivências e experiências, e o ato da criação apoia-se na imaginação e na realidade, visto que a imaginação é provocativa de emoções, conservando e multiplicando experiências vividas. A imaginação é uma atividade humana que, sendo interferida pela cultura, cria formas historicamente elaboradas e a criança, enquanto ser cultural, dela se apropria por meio de imagens, palavras faladas e escritas, como também de ações de outras pessoas.

Nesse sentido, em síntese, podemos inferir que Vigotski diz que a forma dramática de realização de atividades de leitura e narração de histórias para crianças, assim como atividades de desenho, brincadeira e teatro, podem ser consideradas possibilitadoras de ampliação das vivências das crianças, já que elas podem entrar em contato com criações de outras pessoas. Mas é preciso levar em consideração que o caráter e a natureza do mecanismo da criação são complexos, exigem uma análise psicológica extensa, e as percepções internas e externas formam a base, os pontos de apoio para que a criança crie, associando e dissociando materiais existentes na realidade.

O trabalho educativo se constrói a partir de experiências dos atores envolvidos nas várias formas de criação (desenho, pintura, teatro, produções literárias, brincadeiras). Vigotski, em seus estudos desmistifica a ideia de que a imaginação da criança seja mais rica do que a do adulto, e justifica dizendo que não criamos do nada, nossa criação depende de nossas experiências. Então, como o adulto tem muito mais experiências de vida do que a criança ele tem mais elementos à sua disposição para criar; e a criança, por sua vez, controla menos o processo de imaginação, pois dispõe de menos elementos para criação, porém confia mais nos produtos de sua fantasia.

Considerando o processo criador como um processo de construção da realidade, a leitura de contos literários pode ser uma via possibilitadora de ampliação das vivências da criança, um meio de enriquecer suas experiências de vida. Ao tentar compreender a imaginação da criança e o seu ato de criação, numa perspectiva histórico-cultural, deparei-me com sua dimensão imaginativa. Geralmente quando nos referimos à criação, imaginamos algo extraordinário, inventado, alguma invenção absoluta revestida de novas significações, em que o imaginário se separa do real e cria signos novos. E, como as relações entre o imaginário e o real são complexas, elas podem se revelar por meio da fala das crianças, dos desenhos, das brincadeiras, e a organização lógica da realidade revelada pode ser considerada como um dos aspectos da descoberta do mundo pela criança. Nesta organização, as crianças, de modos diferentes, fazem, dizem, pensam, criam, conhecem e passam a utilizar as ferramentas culturais com originalidade e, assim, as suas **ações mantêm uma estreita relação entre o**

**imaginado e o real.** Não podemos afirmar que a criança só pensa e imagina situações fantásticas, mas procuramos compreender a forma como a imaginação e o real se articulam para criar novos significados ou sentidos para a sua realidade. Dessa forma, ao extrair elementos da realidade e organizá-los de novas maneiras, **criando novas ações** ou novas imagens, a imaginação se caracteriza como de natureza social. Segundo Prestes:

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que, ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos, as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem (PRESTES, 2010, p.36).

A “percepção” do mundo que nos cerca, e as impressões percebidas, servem para desenvolver a imaginação, podendo criar algo novo. Como não poderia deixar de ser, Vigotski atribui à fala um papel de suma importância, já que ao falar, a pessoa pode se libertar das primeiras impressões do mundo. Por exemplo, na brincadeira, uma situação imaginária transforma uma ação em outra ação, produzindo novos sentidos para a realidade, e na leitura da literatura, a interpretação literal da palavra lida se afasta, dando oportunidade de a criança imaginar.

Conforme relata Vigotski (2009), o processo de desenvolvimento da imaginação na infância pode envolver pelo ponto de vista objetivista quanto subjetivista. No entanto, ambos partem do mesmo princípio metafísico, já que esse processo relaciona-se com a reprodução da consciência humana, a fim de iniciar um pensamento voltado para a atividade criativa no desenvolvimento infantil.

Assim, a base orgânica da atividade reprodutora do ser humano é a plasticidade da substância nervosa. Esta plasticidade “é uma propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração” (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Para o autor:

[...] nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Se nos limitássemos a reproduzir apenas algo da nossa experiência anterior nada seria criado, seríamos apenas reprodutores do que já existe.

Outra atividade do cérebro evidenciada é a combinatória ou criadora, responsável por desenvolver imagens ou ações a partir de experiências anteriores, gerando novas situações e comportamentos. Este processo é permeado pela imaginação, que se encontra intrinsecamente articulada à memória (VIGOTSKI, 2009).

A imaginação baseia-se na possibilidade de combinação de elementos da experiência humana. No entanto, Vigotski (2009) afirma que, no cotidiano, a imaginação pode ser considerada toda situação que não é real, podendo se manifestar em todos os aspectos culturais do sujeito, proporcionando o desenvolvimento artístico, científico e técnico. Voltado para o desenvolvimento infantil, o autor ressalta a importância da criação no amadurecimento da criança, visto que, já na primeira infância, a mesma é capaz de adquirir experiências e se expressar nas brincadeiras de faz de conta.

Ao analisar a relação existente entre a imaginação e a realidade, Vigotski (2009) afirma que ela não irrompe imediatamente, mas lentamente e de modo gradativo, passando a adquirir formas mais complexas. Em cada etapa etária, a imaginação é singular, e apresenta diferentes características criadoras.

Entende-se que:

A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados na realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior [...]. A análise científica das construções mais fantasiosas e distantes da realidade, por exemplo, dos contos, mitos, lendas, sonhos etc., convence-nos de que as criações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetido à modificação ou reelaboração da nossa imaginação (VIGOSTSKI, 2009, p. 20).

A imaginação se desenvolve com base em diferentes combinações de cunho fantástico. Apesar de a imaginação representar situações e imagens irreais, a mesma sempre terá impressões da realidade.

Para facilitar esta compreensão, Vigotski (2009) ressalta a importância da primeira e mais importante lei pela qual a imaginação permanece subordinada. Quanto mais ricas e produtivas as experiências vividas pelo indivíduo, mais conhecimento ele terá para desenvolver sua imaginação. **Isto explica por que a imaginação da criança é mais pobre do que a de um adulto.**

Considerando que a imaginação origina-se do acúmulo de experiência, o pensamento vigotskiano reflete sobre a necessidade de ampliar a experiência infantil no ambiente pedagógico, a fim de criar bases sólidas para a sua atividade de criação.

Quanto mais a criança viu, ouviu, vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Cabe ressaltar a existência de uma segunda forma de relacionar a fantasia e a realidade, direcionada com o produto final da fantasia de maneira mais complexa por meio da experiência alheia ou experiência social, histórica e coletiva, permanecendo como condição fundamental na produção do novo.

Neste sentido:

(...) a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias (VIGOTSKI, 2009, p. 24).

Com base nesta ideia, percebe-se que a imaginação é indispensável para qualquer atividade humana. O autor enfatiza ainda a terceira forma de relação entre a imaginação e a realidade. A este fenômeno, Vigotski (2009) denomina de lei da dupla expressão dos sentimentos.

Assim, relata que os seres humanos aprenderam a expressar externamente seus estados internos. As concepções de fantasia associam-se aos sentimentos internos, que seleciona instrumentos isolados da realidade, configurando internamente o comportamento humano. Para o autor, a influência do fator emocional sobre a fantasia combinatória é chamada de lei do signo emocional comum, que “consiste em que as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que

exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas” (VIGOTSKI, 2009, p. 24-25).

É preciso considerar ainda a relação inversa entre imaginação e emoção determinada pela lei da realidade emocional da imaginação, ou seja, “todas as formas, de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). A construção da fantasia interfere inversamente sobre as emoções humanas, sendo que todo sentimento provocado é verdadeiro e vivenciado pela pessoa, se apossando da mesma.

A quarta e última forma de relação entre a imaginação e realidade proposta por Vigotski (2009) refere-se à condição de que a construção da fantasia pode ser inovadora, não mantendo qualquer relação com a experiência já vivenciada, sendo algo completamente novo, porém, ao ser encarnada, adquirindo propriedades materiais e cristalizadas, passa a existir no cotidiano humano, impactando em outras situações, tornando-se realidade. Ao retornar à realidade, a atividade criativa da imaginação possibilita o desenvolvimento humano, uma vez que se torna integrante do sistema de funções psicológicas superiores, devidamente vinculadas às capacidades de planejamento e realizações. Com isso, a imaginação deve ser completada de modo a alcançar a integração, os objetivos e a produção coletiva. Conforme compreendido, a imaginação é um processo extremamente complexo e a atividade criativa é excepcional e inovadora. Segundo Vigotski (2009), toda atividade de imaginação relaciona-se com aspectos históricos do indivíduo, iniciados após um longo período de gestação e crescimento do feto. Logo na infância, a criança desenvolve percepções externas e internas, fundamentais para as vivências de novas experiências a partir das primeiras informações adquiridas pela criança que, com o passar do tempo, passará a acumular material para construir sua própria fantasia.

Segundo Winnicott (1975), a criança nasce indefesa e permanece durante sua fase de desenvolvimento desintegrada dos estímulos externos de sua convivência. Assim, cabe à sua mãe oferecer-lhe o suporte necessário para que possa aprender

valores e princípios superando as diversas situações inatas enfrentadas desde o seu nascimento.

Para Souza (2008, n/p):

É o objeto transicional que abre o caminho em direção ao desenvolvimento da capacidade para relações objetais. O lactente muda de um relacionamento com um objeto subjetivamente concebido para uma relação com um objeto objetivamente percebido, muda da fusão com a mãe para ser separado dela, relacionando-se com ela como separada dele, como ‘não-eu’. À medida que o bebê cresce, os objetos transicionais vão sendo substituídos por fenômenos mais abstratos (canções de ninar, sons emitidos pelo bebê, ritmos corporais etc.). Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais.

Por sua vez, Vigotski (2009) defende que a dissociação e associação das impressões percebidas são essenciais para a reelaboração desse material, uma vez que “qualquer impressão representa em si um todo complexo, compostos de múltiplas partes separadas. A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes” (VIGOTSKI, 2009, p. 34). Enquanto umas impressões são conservadas, outras são esquecidas, demonstrando que a dissociação também é necessária para a fantasia.

No entanto, para identificar os diferentes elementos que serão conservados ou esquecidos, o sujeito deve romper com a relação natural segundo a qual estes foram percebidos. Este processo é fundamental para o desenvolvimento mental humano, considerado a base do pensamento abstrato e da formação de conceitos.

Com isso, afirma-se que:

Saber destacar traços específicos de um todo complexo é, sem dúvida alguma, significativo para qualquer trabalho criativo humano com as impressões. A esse processo segue-se o de modificação a que se submetem os elementos dissociados. Tal processo de modificação ou de distorção baseia-se na natureza dinâmica dos nossos estímulos nervosos internos e nas imagens que lhes correspondem. As marcas

das impressões externas não se organizam inercialmente no nosso cérebro, como os objetos numa cesta. São, em si mesmas, processos; movem-se, modificam-se, vivem e morrem (VIGOTSKI, 2009, p. 35).

Com base nesta perspectiva, garante-se a modificação sob a influência de elementos internos responsáveis por distorcer e reelaborar as impressões que, ao serem supridas pela realidade, poderão ser modificadas, elevando ou reduzindo seu potencial de abrangência natural. Para Vigotski (2009), as crianças costumam destacar impressões exageradas, mantendo fundamentos internos muito profundos, podendo ser registradas a partir das imagens de contos.

Para tanto, o autor trata do processo de cristalização da imaginação para a realidade por meio da análise de fatores psicológicos que interferem no andamento deste processo. O primeiro deles refere-se à necessidade do homem de se adaptar ao ambiente no qual está inserido, demonstrando que o homem, quando não se encontra diante de novos desafios, não costuma ansiar por nada, conseqüentemente não podendo colocar em prática sua atividade criadora.

De acordo com a visão vigotskiana, qualquer invenção apresenta uma origem motriz, ou seja, a “existência de necessidades **ou anseios** põe em movimento o processo de imaginação, e a revitalização de trilhas nervosas dos impulsos fornece material para o seu trabalho” (VIGOTSKI, 2009, p. 39). Afirma ainda que “essas duas condições são necessárias e suficientes para se compreender a atividade da imaginação e de todos os processos que fazem parte dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 39).

Outro fator psicológico importante do qual a imaginação é dependente envolve a discussão da questão de que “a imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna, que independe das condições externas” (VIGOTSKI, 2009, p. 39). Para o autor, há a possibilidade de compreender que os processos de imaginação são orientados pelas emoções e necessidades humanas, permanecendo condicionadas a fatores subjetivos e não objetivos.

No entanto, a Psicologia determinou que a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente. Conforme relatado por Vigotski (2009, p. 40):

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento.

Dessa maneira, a criação é considerada como um processo de herança histórica, onde cada situação gerada é determinada pelas anteriores. Diante disso, Vigotski (2009) demonstra a importância de se diferenciar a imaginação da criação da criança da do adulto, visto que seus interesses não são semelhantes, portanto, apresentam mecanismos de funcionamento diferentes.

Muitos consideram que a imaginação infantil é mais rica do que a do indivíduo adulto, pois a infância é ressaltada como um período onde a fantasia adquire maiores proporções. Esta consideração demonstra que, com o passar do tempo, a criança se desenvolve e passa a perder sua capacidade de fantasia. Isto ocorre devido ao foco dado à racionalização do pensamento, restringindo as possibilidades humanas.

No entanto, Vigotski (2009) relata que este fato não foi comprovado cientificamente. O que se sabe é que a experiência da criança é mais pobre do que a do adulto, e que seus interesses partem de pressupostos elementares e mais simples, demonstrando também que suas relações são menos complexas.

É frequente a ideia de que a orientação das ações da criança restringe as suas possibilidades de realização, e que a maior liberdade para as ações da criança daria a ela condições de criar mais. Mas a ausência de restrições não significa, necessariamente, abertura de possibilidades; e esta, por sua vez, não envolve, necessariamente, riqueza em realização. A experiência faz diferença, e a cada atividade ou (inter)ação que se realiza (e que implica, portanto, fechamento e restrição de possibilidade), surgem outras condições de possibilidades. A restrição, nesse sentido, seria condição de abertura de novas possibilidades (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Esta ideia reflete a ideia de que, com a aquisição de maior maturidade, há o amadurecimento também da imaginação com a transição etária, sendo que na adolescência há a ascensão da imaginação juntamente com o amadurecimento sexual.

Entende-se que o desenvolvimento da imaginação e o da razão são diferentes na infância, demonstrando que a “relativa autonomia da imaginação infantil, sua independência em relação à razão, é expressão não de riqueza, mas de pobreza da fantasia infantil” (VIGOTSKI, 2009, p. 44).

Cabe ressaltar que:

A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é evidentemente maior do que no adulto. No entanto, não só o material do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que no adulto como também o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material rendem-se de modo significativo às combinações dos adultos. De todas as formas de ligação com a realidade indicadas antes, apenas a primeira – mais precisamente, a realidade dos elementos dos quais a imaginação se constrói – está presente na criança no mesmo grau que no adulto. Provavelmente, com a mesma força que no adulto, manifesta-se também a raiz emocional real da imaginação da criança; no que diz respeito às outras duas formas de ligação, é preciso destacar que elas se desenvolvem muito devagar e de modo gradativo apenas com o passar dos anos (VIGOTSKI, 2009, p. 45).

A atividade da imaginação após a infância continua, porém é modificada para atender às necessidades do ser humano, não sendo pura, mas dotada de elementos mistos. No entanto, este processo não é determinante em todas as pessoas. Há outras variantes assumidas pelo desenvolvimento da imaginação, refletindo a queda ou o retraimento da imaginação.

Para Vigotski (2009), este é o caso mais comum, em que a imaginação criativa entra em declínio, sendo que os indivíduos com imaginação fértil são considerados

como exceção. Este declínio não é considerado como uma extinção, mas regressão, já que a imaginação criadora sempre estará presente no ser humano, porém de modo casual. A partir de concepções fisiológicas, a diminuição da imaginação ocorre em virtude do desenvolvimento do organismo adulto e do cérebro adulto, que necessita estabilizar os processos racionais.

Sabe-se que o processo de transição da infância para a adolescência é repleto de uma série de relações antiéticas, contraditórias e polarizadas, em decorrência das diferentes vivências, pois a pessoa abandona o universo infantil e passa para uma nova fase de vida. Contudo, há a ruptura e transgressão da imaginação, a fim de obter um novo equilíbrio.

Isto é facilmente percebido quando a criança abandona tarefas infantis como a de desenhar. Segundo Vigotski (2009, p. 46):

Apenas algumas, de maneira isolada, continuam a desenhar e, em sua maioria, são as mais talentosas ou estimuladas pelas condições externas com aulas especiais de desenho etc. A criança começa a ter uma relação crítica com os seus desenhos; os esquemas infantis deixam de satisfazê-la; eles parecem-lhe por demais objetivos e ela chega à conclusão de que não sabe desenhar, pondo de lado o desenho. Podemos observar a mesma retração da fantasia infantil quando desaparece o interesse da criança pelas brincadeiras ingênuas da primeira infância e também pelos contos de fadas.

É nesse processo de transição que podem ser observados dois tipos de imaginação: a plástica e a emocional, caracterizadas pelos materiais que constituem a fantasia e as leis dessa construção. A imaginação plástica faz uso das informações de impressões externas, sendo desenvolvida a partir de agente de fora, enquanto a imaginação emocional usa os elementos tomados de dentro. Pode-se diferenciar as mesmas em objetiva e subjetiva.

Com isso, considera-se que a imaginação desempenha dupla função no comportamento do ser humano, permitindo tanto o distanciamento quanto a aproximação da pessoa com a realidade. É no período de transição que a imaginação

manifesta seu lado mais perigoso, contribuindo com a fuga para o mundo imaginário, afastando o adolescente do mundo real e conseqüentemente do alcance da maturidade.

Há que se citar ainda a possibilidade relatada por Vigotski (2009) de que a imaginação depende do talento e apenas os que possuem este último poderão desenvolvê-la. Entretanto, o autor afirma que isto não é correto, pois ao entender a criação a partir da perspectiva psicológica verdadeira voltada para a criação do novo, é possível entender que as atividades criadoras fazem parte do destino de todos os indivíduos, seja em maior ou menor grau, sendo parte inclusive do desenvolvimento infantil.

Vigotski (2009) cita o exemplo das crianças prodígio ou excepcionais que logo cedo já demonstram um rápido amadurecimento de algum dom especial:

Willy Ferrero, um exemplo de criança prodígio, há 20 anos ficou famoso mundialmente, revelando um dom musical extraordinário ainda bem pequeno. Com seis ou sete anos, regeu uma orquestra sinfônica na execução de obras musicais complexas, sendo também uma virtuose em instrumento musical (VIGOTSKI, 2009, p. 49).

Diante disso, a psicologia há muito tempo já enfatizou que este tipo de desenvolvimento prematuro e excessivo de um dom permanece relacionado com o patológico, considerado anormal. Apesar disso, é de extrema relevância entender que:

(...) é muito mais importante a regra que não conhece exceções segundo a qual as crianças prodígio, amadurecidas precocemente, se desenvolvessem de uma forma normal, superariam todos os gênios famosos da história. Mas, em geral, à medida que amadurecem, elas perdem seu talento e sua atividade não cria – e até hoje não criou –, na história da arte, nenhuma obra valiosa. As especificidades comuns da criação infantil são esclarecidas de um modo melhor com crianças comuns e normais e não com crianças prodígio. É claro, isso não significa que o dom ou o talento não se manifesta na tenra infância. Pelas biografias de grandes personalidades sabemos que rudimentos dessa genialidade mostram-se em algumas pessoas na primeira infância (VIGOTSKI, 2009, p. 50).

O amadurecimento precoce pode ser identificado em inúmeras personalidades artísticas conhecidas, como Mozart aos 3 anos; Handel aos 12 anos; Weber aos 12; Michelângelo aos 13, dentre outros.

Com isso, afirma-se que a criação oferece grandes alegrias para as pessoas, no entanto, também proporciona sofrimentos, denominados por Vigotski (2009) como “suplícios da criação”, uma vez que a necessidade de criar nem sempre se associa às possibilidades de criar, desenvolvendo emoções penosas para a criança.

A criança, quando mantém o desejo de transmitir palavras, sentimentos e pensamentos e não consegue, acaba por impactar fortemente sua criação literária, podendo ter consequências sérias na vida da mesma. Isto não ocorre devido ao fato de os suplícios serem vivenciados tragicamente, mas sim porque qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo de construção da imaginação e encarnar-se na realidade.

Dessa maneira, Vigotski (2009), por meio de sua abordagem histórico-cultural, compreende que a imaginação criadora ganha destaque quando associada à definição de atividade produtiva, facilitando a explicitação dos processos sociais, responsáveis pela transformação da pessoa no mundo em que vive. “Ao surgir em resposta à nossa aspiração e ao estímulo, a construção da imaginação tem a tendência de encarnar-se na vida. Por força dos impulsos contidos nela, tende a tornar-se criativa” (VIGOTSKI, 2009, p. 53).

A imaginação corresponde à vontade que termina em ação. Em indivíduos indecisos e impotentes, as hesitações nunca cessam, prejudicando a execução dos desejos. Enquanto isso, na forma plena, a vontade leva à imaginação criadora de modo a configurar-se em uma ação que existe não apenas para seu inventor, mas para todos à sua volta.

O ideal é uma construção da imaginação criadora; é uma força ativa da vida somente ao dirigir as ações e os comportamentos do homem, buscando encarnar-se e realizar-se. Separando-se, assim, o espírito sonhador e a imaginação criadora como dois extremos e formas essencialmente diferentes de fantasia, ficará claro que, em todo o processo de educação da criança, a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano (VIGOTSKI, 2009, p. 55).

É neste sentido que a função da imaginação no futuro dificilmente será menor do que no presente, já que a mesma decorre das práticas sociais, orientando-as, e sendo desejáveis em toda a sociedade. Assim, não se reduz ao devaneio e nem é mantida apenas como mera atividade individual, mas como parte integrante de uma sociedade, se articulando à ação voluntária e permeando o processo de desenvolvimento do ser humano.

Portanto, entende-se que a imaginação viabiliza e possibilita o alcance de projetos por meio da produção do novo. A função da fantasia combinatória não será reduzida futuramente, mas adquirirá o caráter especial que relaciona as abordagens científicas do experimento com os processos de crescimento e expansão da fantasia intelectual e figurativa.

Com base nestes referenciais, constata-se que a imaginação pode ser o impulso para a criação, penetrando na vida pessoal e social da criança de modo especulativo, proporcionando a prática nas mais variadas formas, e permanecendo onipresente em sua existência.

## 2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Antes de inventar a escrita, as histórias eram narradas oralmente. Mas, mesmo depois, com o advento dos livros, ainda no início do século XX, era muito comum as pessoas se reunirem em torno de uma mesa, de uma lareira ou da cadeira de balanço da avó para ouvir histórias. A experiência de escutar uma história faz parte do processo de descoberta e compreensão do mundo.

Sabemos que frequentemente a criança tem o primeiro contato com um texto por meio de uma narrativa oral, pela voz da mãe ou do pai, ou da pessoa próxima que convive com ela. Ao narrar contos de fadas, ao contar histórias inventadas, em diferentes momentos da rotina da criança, os adultos compartilham vivências e experiências e estes momentos lhes proporcionam instantes de muitas emoções. Ler cria possibilidades de descobrir conflitos e lhes dar soluções. Ouvindo histórias pode-se sentir raiva, tristeza, medo, alegria e tantas outras emoções, e ouvindo e sentindo podemos também imaginar.

Contar uma história faz parte da vida. Quem nunca ouviu histórias narradas por pais, avós, tios, irmãos, amigos? Ouvir histórias não se restringe a ser alfabetizado ou não, todos podem vivenciar uma boa contação de história, desde um bebezinho que gosta de escutar a voz da sua mãe até um idoso que também aprecia ouvir as histórias de seus netinhos. A narração é um antigo costume popular que podemos resgatar em um momento de convivência entre diferentes gerações e em vários espaços. Segundo Held:

O que é o contador, quer se trate da história oral, quer da escrita senão aquele que não deve se esquecer de sua infância, que recusa a esquecê-la e deixar-se “normalizar” completamente? Aquele que, por isso mesmo, se torna cúmplice da criança, que a auxilia a prolongar sua brincadeira, a construí-la, a enriquecê-la, que se faz passar da brincadeira de símbolo comum para o que já toma forma de criação (1980, p. 221).

Assim, a criança está aberta a todas as possibilidades, numa atitude de liberdade criadora diante das ideias das palavras lidas. A contação de histórias está relacionada à imaginação e à literatura, ampliando a cultura, criando referências importantes para o desenvolvimento das crianças.

No entanto, há práticas nas escolas e nas famílias que consideram a imaginação infantil irrelevante, acreditam que a criança não seja capaz de criar e tendem a desconsiderar a importância da narrativa para o desenvolvimento da imaginação.

Segundo Honorato,

A experiência é carregada de verdades, de sentidos, de imaginação. A perda de experiência está diretamente ligada à transformação dos homens em autômatos, que não valorizam a sua história. Isso é reflexo da sociedade moderna, na qual o trabalho é hierárquico, a técnica prevalece e o conhecimento científico é preponderante, e onde o sujeito deixa de resignificar e recontar a história e é chamado a apagar seus rastros (HONORATO, 2013, p.7).

A literatura infantil teve origem quando o adulto voltou seu olhar moralizador para as crianças, apresentando padrões comportamentais a serem seguidos por elas. No século XVIII, a literatura instrucional prevalecia à artística e até hoje ela se alia à escola para visar ao ensino da ortografia e da gramática e que, segundo SANTOS (2001): “Essa tendência de ‘educar pela literatura’ não permite à criança interagir com o texto de forma crítica, prazerosa ou original, possibilidade que a literatura infantil, como criação artística, certamente deveria proporcionar” (p.15). O primeiro contato com a literatura infantil deveria oferecer oportunidade para as crianças se relacionarem com as estruturas linguísticas, incorporadas à linguagem verbal, permitindo adquirir novas experiências e estimulando a fantasia.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que

absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN *apud* SANTOS, 2001, p.15).

Assim sendo, o leitor se debate com as experiências transmitidas pelos personagens do texto, enriquecendo também suas próprias experiências. Por meio de uma linguagem diferenciada daquela que estamos acostumados no nosso dia a dia, nossa experiência se organiza com temas de interesse do ponto de vista de leitor, servindo de base para o acesso à língua.

O texto literário vem se tornando mero suporte para deixar mais sedutoras as práticas de alfabetização. Não obstante sua riqueza, vários autores vêm apontando o uso inadequado da literatura infantil na escola. Inclusive na alfabetização quando, sob o pretexto de tornar mais atraente a aprendizagem da leitura/escrita, os professores se servem dos textos literários como instrumentos didáticos, o que acaba concorrendo para afastar a criança do gosto pela leitura (SANTOS, 2001 p. 16).

Para que as narrativas infantis provoquem o surgimento da imaginação, precisam tratar de temas universais que não são necessariamente infantis, mas que possam ter significado para as crianças, serem relevantes para o desenvolvimento delas, serem provocativos e divertidos e que trabalhem as questões gramaticais numa perspectiva artística. A literatura, ao ser tratada desse modo nas salas de aula, pode despertar o gosto da criança pela leitura.

A autora Amarília (*apud* SANTOS, 2001, p.19) afirma que “através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa.” A criança, no entanto, passa a ter uma relação sentimental com a história narrada, a vivê-la não como uma observadora dos fatos narrados, mas como um personagem que participa das cenas.

Os contos de fadas, surgidos no século XIX, eram narrativas para ser contadas oralmente, no entanto, as imagens eram poucas, isso porque, naquela época, dava-se mais valor à voz do narrador do que às imagens, visto que as leituras eram

acontecimentos sociais, como uma festa, por exemplo. Hoje nas escolas, a voz do narrador foi substituída pelas imagens impressas, que também possuem um valor socializador e contribuem para o leitor visualizar e entender a história.

O livro infantil deve ter um conjunto de características em seu formato, texto, figuras, que a escola deve observar, para que ele possa exercer a sua função. Cabe ao professor reconhecer-se como responsável por essa escolha criteriosa do livro na sala de aula. E o Brasil possui um time considerável de escritores, como, por exemplo, Ziraldo, Angela Lago, Tato Gost, Sílvia Orthof, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos de Queirós, Lygia Bojunga Nunes, Mirna Pinsky, Luís Galdino e Ciça Fitipaldí, Marina Colasanti, Cora Roraí, Luís Gouvêa de Paula, Fernanda Lopes de Almeida e Lia Katz, entre outros, que contribuem para o desenvolvimento e enriquecimento do acervo bibliográfico brasileiro infantil. A escola deveria valer-se dele para ampliar as possibilidades de vivências literárias das crianças.

Um dos principais erros na era moderna é a separação entre a literatura dita de cunho moral e a literatura de divertimento, com consequências desastrosas na escola, em que o aluno perde o interesse pela leitura antes mesmo de tomar gosto por ela. Deve-se ter cuidado para que a leitura não se torne controlável, mensurável e retida, e tenha apenas um papel pedagógico alienante. A literatura não é de maneira nenhuma receita de condutas e sim fonte de descobertas e imaginação. Foi sob a magia das descobertas da leitura que Sherazade, em *Mil e uma noites*, conquistou o amor de um Rei.

O texto lido ou contado se mantém vivo e atua como um portador de conhecimentos e de ensinamentos nas escolas, nos lares em momentos de confraternização e em qualquer outro local de convívio, de socialização, além de ser veículo de emoções onde as pessoas podem vivenciar a leitura ou a contação de história. E é na aproximação com a estrutura teatral, num grande espetáculo, que estes conhecimentos e ensinamentos vão sendo passados por várias gerações. Assim, é preciso diferenciar as especificidades que diferem da palavra escrita no seu processo de criação. É importante destacar que, a cada leitura, a criança pode recriar o texto lido em

sua memória, como também pode externalizar essa criação em brincadeiras, desenhos ou em outras atividades.

Nas narrativas infantis são encontradas situações de conflito, num desencadear de cenas, num entrelaçamento de episódios, que vão se modificando, prendendo a atenção do leitor. Nos contos de fadas, sempre ocorre uma intervenção mágica para a resolução dos conflitos, que impressiona o leitor e torna a história mais instigante. Não temos como alcançar seu sentido em termos reais, e sim intuitivos. A fantasia presente nesses contos permite que o inverossímil provoque ainda mais a curiosidade da criança, estimulando-a na tentativa de compreender a realidade, combinar suas vivências e imaginar coisas novas. Não há como explicar a história pelos padrões racionais, pois ela por si já é sua própria explicação, assim como as obras de arte, que provocam emoções, capazes de comover os espectadores, nos significados de sua trama.

O processo de desenvolvimento infantil está estritamente relacionado com as vivências da criança, com suas experiências. Elkonin (1972), em seu estudo *Sobre o problema dos estágios no desenvolvimento mental da criança*<sup>1</sup>, critica a posição de Blonski a respeito dos processos de desenvolvimento. Segundo defende Blonski, para que a criança desenvolva sua imaginação ela deverá estar “sob condições favoráveis”, ou seja, deverá estar num ambiente que favoreça seu desenvolvimento, pois:

A infância não é um fenômeno imutável, eterno: é diferente a cada diferente estágio da evolução no mundo animal, e é diferente também a cada diferente estágio do próprio desenvolvimento histórico da humanidade. Quanto mais favoráveis as condições econômicas e culturais do desenvolvimento, mais rápido é o passo (BLONSKY *apud* ELKONIN, 1972, p. s/p).

Blonski afirmava que, se não houver condições favoráveis, o desenvolvimento da criança pode andar em passos muito lentos ou até mesmo paralisar. Vigotski, segundo Elkonin, defendia que “o desenvolvimento da criança é uma transição contínua

---

<sup>1</sup> Tradução do inglês de Elizabeth Tunes do texto publicado em *Soviet Psychology*, 1972, spring, p. 225-256.

de um nível de idade a outro, acompanhada por mudanças de desenvolvimento na personalidade da criança” (1972, p. s/n). Além disso, para ele, as mudanças ocorrem em condições sociais e históricas concretas. Portanto:

(...) Apenas as mudanças internas no curso do próprio desenvolvimento, apenas rupturas marcantes durante o desenvolvimento podem nos dar um fundamento confiável para determinar as épocas básicas na formação da personalidade da criança, as quais denominamos “idades” (VIGOTSKI apud ELKONIN, 1972, s/p).

Segundo Prestes:

O próprio Vigotski, no trabalho *Problema kulturnogo vozrasta (O problema da idade cultural)*, parte da ideia de que o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento, em outras palavras, o processo de enraizamento da criança na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica, e, por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de hábitos externos conhecidos (PRESTES, 2010, p.31).

Dessa forma, o desenvolvimento da criança não pode ser visto descontextualizado e sim mediado por forças motivadoras, como a literatura, por exemplo, que tem um papel importante no desenvolvimento da imaginação, pois, além de possibilitar troca de experiências e vivências, por meio dela a criança também consegue desenvolver várias outras funções culturais. Vale então questionar o que Blonski denomina de favorável.

A narrativa oral possui um importante papel no ensino fundamental, sendo que a contação de histórias é uma ferramenta utilizada por muitos pais e professores para melhorar o processo de aprendizagem do aluno, mesclando as atividades pedagógicas com atividades de lazer, que ofereçam prazer e fantasia para as crianças.

No caso da educação básica, a escola também é responsável, em nossa sociedade, pela formação do homem, uma vez que faz parte do seu cotidiano. No

momento em que a criança ingressa na escola, a mesma se depara com uma intensa variedade de oportunidades de aprendizado, mas, ao mesmo tempo, enfrenta novos obstáculos que podem causar angústias, medos e receios. Esses desafios podem ser enfrentados com a ajuda de profissionais que encontrem como passar segurança às crianças e fortalecer as oportunidades que vão surgindo.

Coelho (2003) afirma que, historicamente a sociedade identificou os benefícios da contação de histórias quando descobriu a necessidade de obter explicações mais racionais e precisas para a evolução do mundo. Dessa maneira, começou-se a buscar no mito e nas narrativas orais situações fantásticas que poderiam explicar melhor determinadas situações da vida. Então, é correto afirmar que:

(...) os contos de fadas nada mais eram do que relatos de fatos da vida de pessoas simples, recheadas de conflitos, aventuras e muitas vezes não eram indicados a serem contados para as crianças. Esses relatos apenas serviam como entretenimento e só muitos anos mais tarde com a descoberta das fadas, que eram idealização de uma mulher perfeita, linda e poderosa, a qual era dotada com poderes sobrenaturais, assim as sociedades mais antigas sentiram a necessidade de utilizar essas histórias alienadas também à educação, já que as crianças gostavam muito desses contos e a fantasia, inserida neles, estava ajudando a formar a personalidade dessas pequenas pessoas (OLIVEIRA, 2010, p. 13-14).

É preciso ressaltar que os contos de fadas antigamente não eram contados para o público infantil, mas para os adultos que, devido às apropriações voltadas para as crianças, puderam ser incluídos na Educação Infantil, visando a atender às transformações que envolviam a concepção da infância, formando indivíduos.

As narrativas orais sempre estiveram presentes no imaginário social. Muitas histórias foram transmitidas pela oralidade e adquiriram a função de encantar e cultivar valores. Essa riqueza oral por vezes não é reconhecida como passível de um trabalho pedagógico e mantém-se fora da escola. Professores, por não reconhecerem nas narrativas orais o interesse que podem despertar nos seus alunos, ou por não saberem

como abordá-las na sua prática pedagógica, deixam de explorar um material que pode ser um facilitador de suas aulas, proporcionando a seus alunos o desvendar da linguagem oral em sua plenitude.

Por sua vez, Coelho (2003) cita que a psicanálise também desempenhou importante função no fortalecimento da utilização dos contos de fadas no aprendizado das crianças, já que esta área compreendia o imaginário infantil como um processo de sublimação, os símbolos permitiam adquirir as respostas desejadas para os fatos narrados, o que possibilitava à criança poder fazer parte da sociedade, estando preparada social e culturalmente.

Para a autora, é fato que a psicanálise disponibiliza princípios teóricos suficientes para o alcance da compreensão do imaginário infantil juntamente com a fantasia, considerando esses elementos como partes integrantes do processo de aprendizagem das crianças.

Os contos de fadas são constituídos por acontecimentos humanos e sociais que exaltam valores associados à boa formação dos indivíduos enquanto seres conscientes e corretos perante seus atos. As histórias são narrativas curtas, os personagens principais vivenciam experiências construtivas para os seres humanos e a vivência em sociedade.

Cabe enfatizar que, apesar de os contos de fadas apresentarem situações realistas, seus fatos não condizem exatamente com o mundo exterior dos ouvintes, uma vez que os aspectos realistas são trabalhados nos processos interiores de cada indivíduo.

Essas histórias se encontram repletas de personagens que instigam a criatividade das crianças – como heróis, princesas, bruxas, dragões, gigantes, fadas, animais falantes entre outros personagens não existentes na atualidade, e não fontes inspiradoras para o desenvolvimento de sua personagem. Além disso, as lutas pela prevalência do bem sobre o mal fazem com que as crianças percebam os verdadeiros valores para a sua vida.

Os Contos de Fadas são de origem celta, construídos a partir de lendas, mitos e superstições, transmitidos oralmente pelos povos

antigos que tinham grande número de contos fabulosos povoados de fantasmas. Era costume, na época, os adultos participarem de reuniões para ouvir Contos de Fadas, sem as crianças por perto. Se havia pessoas reunidas e dispostas a escutar, os contadores relatavam, em qualquer lugar, como nos campos de trabalho, nas fábricas de fiar, nos momentos de descanso entre um turno e outro, como também, no meio familiar (SENS; COLLARES, 2009, p. 06).

Os contos de fadas são considerados também projeções de fantasias formadas inconscientemente, havendo o desenvolvimento de conflitos associados ao processo de crescimento e socialização do ser humano, propiciando sobretudo a construção de metáforas e simbologias que auxiliem os profissionais pedagógicos a colocarem em prática suas funções de educadores.

No entanto, Radino (2001) afirma que os contos de fadas são pouco utilizados por educadores, fazendo com que os mesmos percam seus objetivos estéticos quando utilizados como instrumentos para a prática das atividades pedagógicas. Neste sentido, Zilberman (1987, p. 118) enfatiza que “a literatura infantil, a partir de uma perspectiva pedagógica, prioriza uma função social, educativa e formativa, em detrimento de sua função artística e estética”.

Identifica-se que os contos de fadas não relatam apenas fatos e histórias de fatos, mas muitos dos acontecimentos estão associados com situações realistas que incentivam a reflexão a respeito dos desafios que muitos indivíduos precisam enfrentar em sua rotina. Desse modo, é fundamental que as crianças compreendam que os contos de fadas tratam da magia, mas que também fazem referências com a realidade do mundo.

Para Souza (2004, p. 03):

(...) o conto de fadas ajuda a criança a conhecer a história, muitas vezes oculta, da constituição das relações sociais do mundo, tal como o conhecemos hoje, assim como as diferentes maneiras pelas quais a humanidade age neste mundo na eterna luta pela vida, construindo sociedades e as destruindo, estabelecendo sistemas de governo e estilos de vida.

Observa-se que o aprendizado das crianças em processo de alfabetização por meio das narrativas é imprescindível para resgatar os hábitos de leitura e otimizar o desenvolvimento da fantasia, permitindo que o aprendizado na Educação Infantil seja significativo, já que elas são capazes de estimular a imaginação e a criatividade das crianças.

Para Coelho (2003, p. 21), “os contos de fadas fazem parte desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades”.

Segundo Meireles (1984), as mensagens e os ensinamentos dos contos de fadas estão associados com os aspectos de bondade, coragem e afeto, incentivando o indivíduo a adotar posturas não-violentas e éticas. Do ponto de vista pedagógico, essas histórias possuem situações em que as crianças podem se fixar para combater medos, angústias e receios que possivelmente poderão prejudicar seu desenvolvimento humano.

O jogo de palavras que revelam os acontecimentos no Conto de Fadas, entre o dito e o não dito, deixa lacunas para a criança pensar. Todavia, para que o resultado seja eficaz é necessário que o educador esteja atento à qualidade literária do texto e ao público a que se destina. A adequação da faixa etária e/ou nível de entendimento em relação ao texto é fundamental, sem jamais esquecer que a criança da Educação Infantil vive a fase do pensamento lúdico (SENS; COLLARES, 2009, p. 22).

As crianças presenciam emoções únicas ao ouvirem ou lerem os contos que são responsáveis por transportá-las a um mundo irreal, permitindo-lhes que vivam experiências fantasiosas e que construam imagens e cenários em sua mente. Estes exercícios possibilitam o desenvolvimento da criança, contribuindo com suas experiências para o entendimento dos problemas e conflitos reais. Esta compreensão permite que a criança amplie suas vivências.

Portanto, de maneira geral, os contos infantis são fundamentais para a educação da emoção, além da estimulação do diálogo, e senso crítico. Também podem divertir e educar, aumentar a percepção infantil a respeito do mundo sem haver a distorção do

mundo real com o mundo imaginário. Em seu estudo, Bettelheim evidencia inúmeros aspectos que podem contribuir para a compreensão do papel dos contos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, revela:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 2004, p. 20).

Diante de todos os benefícios voltados à utilização de contos infantis no desenvolvimento da criança, analisa-se que todos estão associados com as histórias e seus aspectos que fornecem momentos de descontração e de prazer, sendo a contação de histórias uma atividade responsável pela manifestação cultural do indivíduo.

A partir desta visão, Coelho (2003) relata que os contos despertam nas crianças o prazer no ato de ouvir, visto que esta ação é essencial para o processo de formação de qualquer pessoa, estimulando a brincadeira e principalmente a oralidade nas crianças menores. É evidente que as crianças menores conseguem se comunicar melhor por meio das experiências vividas com os contos infantis, ficando expostas a situações que permitam identificar problemas de aprendizado.

Muitos autores afirmam que os contos infantis deixaram de ser mantidos como fantasias pelos educadores, passando a ser utilizados com o fim de exporem as verdades humanas ocultas em cada ser. Por meio desta visão, analisa-se que os mesmos “também deixaram de ser vistos como “entretenimento infantil” e vêm sendo redescobertos como autênticas fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo” (COELHO, 2003, p.17).

É preciso ressaltar também que outro ponto fundamental entre os contos infantis e o desenvolvimento da criança está em seu papel socializador no ambiente familiar. A convivência, desde a tenra idade, num ambiente em que há narrativas e leituras, poderá

desenvolver o desejo de contar e reinventar histórias. Infelizmente, nas sociedades contemporâneas, cada vez mais sobra menos tempo para as crianças ouvirem histórias contadas por seus pais, avós, avôs, tios, tias e outros parentes. Estes momentos prazerosos e não-obrigatórios podem ter um papel eficiente no processo de aprendizagem, conforme relata Bettelheim:

É exatamente tão importante para o bem-estar da criança sentir que seus pais compartilham suas emoções, divertindo-se com o mesmo conto de fadas, quanto seu sentimento de que seus pensamentos interiores não são conhecidos por eles até que ela decida revelá-los. Se o pai indica que já os conhece, a criança fica impedida de fazer o presente mais precioso a seu pai, o de compartilhar com ele o que até então era secreto e privado para ela (BETTELHEIM, 1978, p. 26-27).

Portanto, segundo Bettelheim, a presença de pessoas próximas é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, sendo importante para que ela se sinta segura. Pode-se observar também que, quando os contos são usados nas rotinas familiares para fortalecer a concepção de infância, as crianças se tornam capazes de melhorar seu potencial criativo.

De acordo com Sens e Collari (2009), a contação de histórias contribui também com o detalhamento das ideias enquadradas no senso comum do indivíduo que surgem a partir das relações sociais. Assim, as teorias auxiliam nas tarefas de correção e aperfeiçoamento de propostas que podem ser distorcidas por determinadas ideologias e as ideologias são constituídas por fatos sociais que se formam por razões e interesses de grupos sociais, em que as mesmas poderão ser conservadas por meio de atitudes e comportamentos.

O contador de histórias é o explorador dos sentidos que os contos sugerem. Assim, é o responsável por estabelecer espaços e tempos para que as crianças compreendam os significados das histórias. Frantz (2005, p. 32) ainda avalia que:

(...) é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do ludismo que a criança aprende a sua realidade, atribuindo-lhe um significado,

veremos que o mundo da arte é o que mais se aproxima do universo infantil, à medida que falam a mesma linguagem simbólica e criativa.

A criança em processo de desenvolvimento se encontra suscetível a alguns elementos ideológicos presentes nas histórias. Dessa maneira, o narrador precisa estar apto a cumprir sua função enquanto propulsor do desenvolvimento do senso crítico que depende diretamente dos conhecimentos passados pelos contos.

Conforme BUSATTO:

(...) o conto de literatura oral perpetuou-se na história da humanidade através da voz dos contadores de histórias, até o dia em que antropólogos, folcloristas, historiadores, literatos linguistas, e outros entusiastas do imaginário popular saíram a campo para coletar e registrar esses contos, fosse através da escrita ou outras tecnologias (2003, p.20).

A partir dessa afirmativa percebemos que, ao sair a campo, todos esses profissionais estariam buscando não só histórias fictícias, mas vivências de pessoas comuns, transformadas em histórias que foram passadas de geração a geração. Dessa forma, a oralidade materializou-se na escrita, facilitando a multiplicação e socialização dos textos narrados. Ao ouvir histórias, estamos formando nossa identidade pessoal e cultural, estabelecendo uma relação de troca entre contador e ouvinte, fazendo com que toda nossa bagagem cultural venha à tona. Assim “contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser” (BUSATTO, 2003, p.10).

Cada conto narrado nos envolve emocionalmente, toca tanto o contador quanto o ouvinte de uma maneira particular, reforçando alguma imagem lida ou dita e atuando em vários níveis da nossa experiência, e pode estabelecer diferentes formas de relação entre realidade e fantasia sobre as quais fala Vigotski (2009). A vivência das contações e narrativas é singular para cada pessoa, mas, ao ouvir, imaginar, contar de uma forma própria o que ouviu pode enriquecer as experiências dos envolvidos nesta atividade, ampliando, assim, as vivências de cada um e a vivência do coletivo de participantes. A história ouvida faz parte de um ciclo, de um mosaico de informações, de situações de

vivências, de um reconhecer-se no outro suas vidas e experiências numa relação de alteridade.

### 3. O CONCEITO DE VIVÊNCIA

Neste trabalho chamamos a atenção para a importância do conceito de **vivência**, para se compreender o comportamento das crianças nas atividades de contação de história. É um conceito amplo que aparece em várias obras de Vigotski e que, na língua russa, é representado pela palavra *perejivanie*. Em várias traduções, este conceito aparece traduzido como experiência, mas, ao lermos a obra *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski, torna-se clara a diferenciação que o autor faz entre os dois termos, principalmente para entendermos o conceito de vivência como basilar em seus estudos e análises.

Segundo Prestes:

E é esse termo vivência (em russo *perejivanie*) que tem enorme significado para Vigotski. (...) Por ser *perejivanie* um conceito muito importante qualquer tradução deve levar em conta o significado atribuído a essa palavra (2012, p.125).

Nesse sentido, não é qualquer tradução da obra de Vigotski que pode servir de base para nossos estudos. Quando se conhecem as bases filosóficas e epistemológicas do autor em questão, evidenciam-se os erros grosseiros que várias traduções para diferentes idiomas cometeram. Ao contrário da psicologia ocidental, a psicologia proposta por Vigotski, baseada nos princípios marxistas e espinozistas, rompeu com a visão dualista dos fenômenos e propõe como unidade de análise o conceito de vivência. Então, para Vigotski, não existem separadamente ambiente e homem.

(...) Nas nossas atividades no mundo entram em jogo as nossas vivências. A vivência é a unidade da relação ambiente social e pessoa; diz respeito, portanto, à pessoa no mundo social. Ou, em outras palavras, não há ambiente social autônomo, isto é, sem uma pessoa que o interprete (VYGOTSKI, 1987, 2001, *apud* TUNES, 2011, p. 11).

Segundo Vigotski (1979), o homem e seu conhecimento teórico e sistemático são indispensáveis para a formação da realidade social. Com isso, afirma-se que o homem é um ser autêntico, autônomo e possuidor de uma essência que o mantém como ser humano. É na realidade social que os fenômenos psicológicos são desenvolvidos.

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978, p. 265).

O homem é capaz de materializar o mundo por meio de suas ações e conhecimentos. Leontiev complementa a ideia de Vigotski, afirmando que os fenômenos psicológicos são constituídos por diferentes processos, possibilitando a mudança nos relacionamentos humanos de acordo com as diferenças de cada um.

A teoria de Vigotski estuda a gênese dos processos psicológicos superiores, na tentativa de desvendar o desenvolvimento por meio de instrumentos culturais.

A teoria por ele proposta surge como meio de superar o quadro apresentado pela psicologia, que se encontrava dividida em duas orientações: a naturalista e a mentalista. Na sua percepção, tal divisão acentuava a questão do dualismo mente-corpo, natureza-cultura e consciência-atividade. Segundo Vygotsky, um dos reflexos do dualismo é a diversidade de objetos de estudo eleitos pelas abordagens em psicologia – o inconsciente (psicanálise); o comportamento (behaviorismo); e o psiquismo e suas propriedades (gestalt) – e a incapacidade delas em darem as respostas para os fenômenos psicológicos, por trabalharem com fatos diferentes. Ou seja, para ele, as abordagens não davam conta de explicitar claramente a gênese das funções psicológicas tipicamente humana (LUCCI, 2006, p. 04).

Neste sentido, Vigotski (1979) propôs uma nova psicologia com base no pensamento dialético, afirmando que os processos psicológicos do indivíduo podem ser explicados por meio de concepções históricas e culturais tendo a teoria marxista como base.

O referencial histórico-cultural evidenciado por Vigotski (1979) demonstra que as mudanças no ser humano ocorrem ao longo de seu desenvolvimento. Enquanto a abordagem construtivista considera que o conhecimento é adquirido por meio da ação do homem sobre a realidade, o autor considera que a pessoa não estabelece apenas comportamentos ativos, mas de relação. Essas relações vistas como unidade podem nos dizer que cada criança vivencia uma situação de forma diferente e peculiar, cada uma com suas especificidades, cada uma de sua maneira de enxergar o mundo:

Ou seja, o ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre (PRESTES, 2012, p.129-130).

Então, as vivências diferem-se de pessoa para pessoa, ou seja, de cada “situação social de desenvolvimento”. Cada um forma seu mundo na relação com o outro e com base em suas experiências e vivências.

Por meio de atividades de leitura ou de narração, é possível conhecer as crianças envolvidas. Ao ouvir histórias, é comum observar as crianças expressarem o que já conhecem ou indagarem sobre suas curiosidades. Um olhar atento, em momentos assim, pode ajudar o adulto que está envolvido na atividade a “apalpar” as vivências e possibilitar situações que enriqueçam as vivências coletivas, unindo todas as vivências envolvidas numa teia de situações, ou num grande mosaico, sem começo, meio e fim. A criança pode vivenciar não só o mundo dos personagens, como também os sentimentos que foram abstraídos de cada situação contada. Pode-se daí começar a compreender como as vivências e emoções surgem com a leitura, a contação ou a narração de cada história.

## 4. A PESQUISA

A pesquisa de campo não pôde ser realizada de acordo com o planejamento inicial. Para isso contribuíram diferentes obstáculos. No entanto, a mudança, no decorrer da própria pesquisa, revelou alguns elementos interessantes que, provavelmente, não surgiriam se tivesse seguido o passo a passo do que fora planejado.

Inicialmente, a proposta era a realização de atividades de contação de histórias com crianças em contextos formais de educação. Seriam propostas atividades de contação em duas turmas de crianças (com idades diferentes) e, posteriormente, pedir-se-ia para que as crianças narrassem a história ouvida. As observações levariam em conta o comportamento dos adultos e das crianças nas duas turmas, levando em consideração o principal questionamento da pesquisa: a contação de história como possibilitadora de ampliação das vivências infantis. No entanto, alguns problemas de ordem burocrática inviabilizaram este caminho.

Na busca de uma saída, pensamos em procurar pessoas que trabalhassem com atividade de contação de histórias em contextos informais. Primeiramente, obtivemos a informação, por meio de uma pessoa da Secretaria de Educação do Estado, de que havia uma contadora que escreve livros infantis e que já participou de vários Congressos sobre leitura. No entanto, ao procurá-la, descobrimos que havia se mudado para fora de Palmas.

Posteriormente, procuramos o Serviço Social do Comércio (Sesc) para conversar com os contadores de histórias, pois fomos informadas de que lá havia atividade de contação de história para crianças. Porém, ao contatá-los, os mesmos se recusaram a participar do projeto, justificando fazer apenas teatro para crianças de 12 a 15 anos de idade. Procuramos também alguns professores da rede municipal de ensino de Palmas, mas quando falávamos que era um projeto de Mestrado, eles não aceitavam, apresentando como motivo suas tarefas com o planejamento das aulas.

Então, resolvemos fazer uma busca na internet e enviamos uma mensagem para a Casa do Artesão, no distrito de Taquaruçu (TO). Obtivemos como resposta que se fossemos até lá apresentar o projeto, eles poderiam nos indicar um contador. No sábado, o senhor G. C., um repórter da cidade, nos indicou a contadora W., uma senhora de aproximadamente 45 anos, formada em Educação Física, ex-professora do ensino fundamental da rede pública de ensino de Goiás. Atualmente, ela trabalha com o marido numa Pousada rústica na região de Taquaruçu, rica em cachoeiras e que recebe muitos turistas. W. também é guia turístico para os hóspedes da Pousada. Ao apresentar a proposta de pesquisa, ela se prontificou em colaborar e realizar uma atividade de contação de história com crianças em contexto informal.

Após a realização da primeira atividade, procuramos novamente W. para a realização da entrevista e da segunda atividade com as crianças. No entanto, não a encontramos e todas as tentativas de contato não resultaram em sucesso. Por isso, aceitamos a disponibilidade da mãe de uma das crianças participantes da pesquisa para dar continuidade ao trabalho de campo. Ela desenvolve atividade de contação de história com crianças em creches e na igreja que frequenta. Este segundo momento foi realizado por N., no entanto, houve alteração na composição do grupo de crianças.

A última etapa da pesquisa surgiu de forma inesperada. Uma das crianças, ao observar o momento em que fazia análise das atividades filmadas, comentou que algo estava errado, apontando, principalmente, para a atividade organizada pela primeira contadora. Após assistir ao vídeo com a segunda atividade, a criança perguntou se ela não poderia organizar a atividade de contação de história apenas com crianças, sem a presença de adultos. Concordamos, entregamos a câmera nas mãos das crianças e deixamos o grupo desenvolver a atividade de forma espontânea.

A seguir, será feita análise dos três momentos das atividades realizadas. Compreende-se que as alterações na metodologia da pesquisa não prejudicaram a observação do que se desejava analisar. A nosso ver, revelaram até mesmo elementos novos e enriquecedores para pensarmos sobre a relação entre a literatura e suas possibilidades para o desenvolvimento das vivências infantis.

#### **4.1 A contação de história para crianças realizada pela contadora W.**

A atividade foi realizada em um domingo à tarde com quatro (04) crianças:

M. F., 03 anos de idade, mora com a mãe, estuda em tempo integral numa creche municipal. A mãe trabalha na mesma creche ajudando como auxiliar das professoras.

J. P., 04 anos de idade, mora com a mãe, também vai para a creche municipal e a mãe é professora dele.

G., 04 anos, faz o 1º ano do ensino fundamental em uma escola particular, mora com a mãe, que é funcionária pública estadual de educação.

L., 05 anos, faz o 2º ano do ensino fundamental em uma escola particular, irmã do G.

A contadora W. pediu que não fossem utilizados livros e sim histórias que ela mesma inventava, baseadas em contos e lendas da região em que mora, pois, segundo ela, os livros atrapalham a concentração das crianças e a interação delas com a história, já que as crianças se desconcentram ao querer apalpá-los. Pedi apenas que, depois da história, deixasse um tempo livre para comentários espontâneos das crianças sobre as histórias contadas.

Ao entrarem na casa da contadora, as crianças foram acomodadas em almofadas coloridas no chão da área. Ao chegar, a contadora de imediato foi conversando com elas, apresentou-se e perguntou se queriam ouvir histórias legais. Então, organizou uma roda e começou a contação.

#### **4.2 A contação de história para crianças realizada pela contadora N.**

A atividade foi realizada no dia 10 de outubro de 2013, na casa de N. Além das quatro crianças que participaram da primeira contação, C., de 7 anos de idade, que está em processo de alfabetização, estuda no período matutino numa escola da rede estadual

de ensino, mora com a mãe e as tias ao lado da casa de N., também integrou-se ao grupo.

Explicamos à N. que, no primeiro momento da contação, não foram utilizados livros e perguntamos se ela se importaria de seguir o mesmo critério. Ela aceitou e disse que contaria uma história baseada num filme de televisão, em que um homem fica perdido numa ilha deserta.

As crianças sentaram-se nas almofadas em forma de círculo no chão da sala. Diferentemente da primeira filmagem, elas pareciam bem mais à vontade e pediram para não serem filmadas, pois diziam ter vergonha. No entanto, depois de dizer que era necessário para o trabalho que estávamos realizando, elas autorizaram.

### **4.3 A contação de história realizada entre as crianças**

Este momento da pesquisa de campo foi o elemento surpresa. Tudo foi organizado pelas próprias crianças de forma espontânea a partir da sugestão de D., que considerou a forma de contar histórias de W. “não como a criança gosta”. Esta criança não havia participado das atividades desenvolvidas pelas contadoras W. e N., e tomou conhecimento ao assistir aos vídeos. Depois de criticar a atividade de W., ele disse que N. “parecia mais legal, porque até sorri”. Em seguida, me perguntou se poderia contar uma história para seus primos que estavam ali e filmar. No entanto, impôs uma exigência: a filmagem seria feita por ele e eu só poderia vê-la depois no vídeo. Essa foi a contação de histórias organizada pelas crianças.

Além de D. (07 anos), estudante do 1º ano da rede conveniada de ensino, participaram dessa atividade:

A. (09 anos), irmã de D., mora com os pais e o irmão, estuda o 4º ano na mesma escola de D.

L. (5 anos) e G. (4 anos), as mesmas crianças que participaram das outras duas atividades de contação anteriores.

#### **4.4 Descrição e análise da pesquisa de campo**

Na análise das atividades de contação de história organizadas para a presente pesquisa foram levados em consideração os comportamentos predominantes dos adultos e das crianças.

##### **4.4.1 A atividade de contação de história organizada por W.**

###### *O comportamento do adulto*

Na atividade organizada pela contadora W., predomina a ação do adulto como guia da atividade. A contadora, ao narrar as histórias, emitiu gestos, mudou suas expressões faciais de acordo com os personagens, encenou as ações e pedia para as crianças repetirem os gestos que ela fazia. Percebeu-se certa impaciência dela em relação a uma das crianças, quando não prestava atenção na história contada, chegando até mesmo a lhe chamar a atenção e segurá-la pelo braço.

É possível perceber que a contadora, apesar de ser uma profissional, deixava as crianças pouco à vontade para expressar suas emoções e impressões sobre as histórias ouvidas. A todo instante, ela chamava a atenção das crianças que se distraíam ou pedia silêncio e que ficassem quietas e sentadas. O momento em que as crianças deveriam narrar as histórias ouvidas foi todo direcionado por perguntas feitas por W. e não de forma espontânea.

###### *O comportamento das crianças*

- M. ficava se mexendo o tempo todo, não olhava muito para a contadora, de vez em quando a contadora pegava-a pelo braço para tentar direcionar seu olhar e para que parasse de se mexer;
- G. estava muito tímido, se precisasse responder sobre algo para a contadora. Estava prestando bastante atenção e quase não se mexia, exceto quando a contadora pedia que a imitasse;
- J. P. estava atencioso, extrovertido e animado durante toda a contação de histórias. Respondia à contadora alegremente sempre que solicitado;
- L. estava atenta durante toda a contação e um pouco tímida ao falar.

Foi possível perceber que as crianças não se sentiam muito à vontade e quando tentavam externalizar de alguma maneira suas emoções, eram podadas pela contadora. As ações das crianças eram reproduzidas de acordo com as ações da contadora, assim como seus gestos, sons, falas etc.

#### **4.4.2 A atividade de contação de história organizada por N.**

##### *O comportamento do adulto*

A contadora desse segundo momento ao contar a história fez poucos gestos encenados, tinha paciência com as crianças, não interferiu nas ações das mesmas e não as induziu a imitarem seus gestos.

##### *O comportamento das crianças*

M. estava agitada, se mexendo muito e distraída com outros objetos a sua frente.  
G. estava extrovertido, se mexendo muito e distraía-se ao querer conversar com J. P.

L. estava quieta, também extrovertida, e atenciosa.

C. estava quieta, e atenciosa à contação.

#### **4.4.3 A atividade de contação de história organizada entre crianças**

##### *O comportamento da criança contadora*

Enquanto D. contava a história, encenou o tempo todo, deixou as crianças livres para fazer o que queriam, mas ele também pulava e se mexia ao longo da narração.

##### *O comportamento das crianças*

D. se mexeu, rodopiou, pulou, e encenou o tempo todo durante a narração das histórias.

G. estava extrovertido, se mexendo muito, imitando D. durante as encenações.

A. estava quieta, mexia-se apenas para olhar para a câmera ao chamar a atenção das outras crianças, prestou atenção nas histórias que D. contava durante toda a filmagem.

L. estava muito extrovertida, rodopiando pela cama, mas prestava atenção na história contada por D.

## 5. ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Durante as atividades de contação das histórias pude perceber os seguintes comportamentos das crianças: **encenações imitativas, encenações espontâneas, gestos faciais indicadores de alegria e de timidez, além das distrações**. Com base nisso, foram elaboradas perguntas para guiar a análise das observações.

### 1. Qual é a reação das crianças em relação ao comportamento da contadora durante a contação das histórias?

Na atividade em que a contação foi organizada por W., foi possível observar que as crianças ficaram mais quietas, expressando-se apenas ao comando da contadora. Ou seja, as crianças faziam **encenações imitativas** depois que a contadora lhes pedisse. Caso contrário, ficavam todas quietas, apenas mexendo as mãos e sorrindo. Nesse caso, a contadora tem um papel inibidor do comportamento dramatizador. As crianças obedeciam às suas ordens sem poder se expressar naturalmente. Durante uma parte da história, a contadora pedia para que as crianças a imitassem, mas, depois da segunda encenação em diante, não precisava mais, pois a imitavam no mesmo instante em que ela dramatizava. No entanto, a contadora as impedia de realizar os gestos, solicitando-lhes que o fizessem apenas após o término da contação.

Além disso, em alguns momentos, a contadora demonstrou impaciência com M., a criança menor, pois ela se mexia o tempo todo. Mas mesmo tentando inibir seu comportamento, M. (de 3 anos) não ficou quieta e contou sua história gesticulando muito, mexendo a cabeça. Ou seja, percebem-se elementos de uma **encenação espontânea**.

J. P. demonstrou ser o mais extrovertido. Tinha as mãos muito agitadas, a respiração ofegante e demonstrou querer se mexer, mas foi impedido o tempo todo. Quando queria imitar gestos de personagens, a contadora o reprimia.

Percebi que L. era a criança mais quieta entre todos, e obedecia piamente ao que a contadora solicitava.

Na atividade de contação de história organizada por N. as crianças estavam mais livres. Em momento algum ela lhes pediu que a imitassem, e mesmo assim as crianças, espontaneamente, imitaram seus gestos. E assim como no primeiro momento, a criança que mais se mexeu foi a menor M., seguida de G.

Na atividade organizada pelas crianças não havia nenhum elemento inibidor, elas eram autores e atores das histórias. D. (7 anos) atuou como contador e não proibia as outras crianças de pularem, se movimentarem enquanto narrava sua história. Apenas A. (de 9 anos) que, vez ou outra, ficava irritada com a “bagunça” e pedia-lhes para ficarem quietos.

Entre os três momentos houve uma ascensão do processo de encenação. A contadora W. foi mais inibidora, a contadora N. menos inibidora e menos indutiva do que W., e na atividade das crianças não houve nenhum inibidor, fazendo com que encenassem espontaneamente a história contada. Pode-se também inferir que quanto menor a criança mais suas expressões se valem da utilização corporal, e quanto maior menos isso acontece e a fala prevalece. Pode-se também levantar a hipótese de que, na criança pequena, a vivência está relacionada à ação, enquanto nas mais velhas à fala.

## **2. Existe a possibilidade de o surgimento de uma história nova. Qual a sua relação com a realidade e como as crianças vivenciam a contação de história?**

Em suas narrativas, a contadora W. utilizou lendas populares advindas de mitos regionais, mas em outras foi possível observar elementos retirados de sua própria vivência. Então, percebeu-se que a contadora vivenciou mais a história contada do que as próprias crianças, já que, ao mesmo tempo em que contava a história, relacionava-a à realidade, fazendo perguntas e, simultaneamente, respondendo-as pelas crianças. Ela encenava e vivenciava a história contada e reteu para si as vivências presentes nas histórias, com exceção do momento em que as crianças respondiam às suas perguntas.

Ao observar M., percebemos que ela apenas dizia “sim” quando a contadora fazia qualquer pergunta. Para ela, pouco importava se tinha acontecido ou não algum fato parecido na vida dela. Ao recontar *Chapeuzinho Vermelho*, ela acrescentou um elemento novo à história original, dizendo que retirou-se de dentro da barriga da vovó um “brinquedo” e não o lobo mau. Pode-se hipotetizar que o “brinquedo” é um indicador de desejos ou de possíveis realizações. Ao contá-la, M. ficou o tempo todo se mexendo, parecia estar encenando a história, estava vivendo a história em relação a sua ação e não em relação a sua vivência. Ou seja, a ação predominou sobre a sua vivência.

J. P. respondia às perguntas da contadora de acordo com o que se passou em sua vida: sua relação com a mãe em casa, com os vizinhos, com os amigos na rua. Também relacionou com o que assiste na TV, em DVD. Na re-contação da história ele não encenou, apenas mexeu as mãos. Porém, relacionou cenas da vida cotidiana com fatos das histórias contadas como, por exemplo, a história do cachorro Boldis, que ele assistiu em DVD.

G. e L. respondiam às perguntas da contadora conforme conheciam e não acrescentaram elementos da sua realidade, ao recontarem suas historinhas. Também não encenaram, apenas mexeram as mãos.

Percebeu-se que na relação história/realidade quanto maior a criança mais experiências ela tem para criar elementos novos nas recontagens. Como também a contadora serviu de agente inibidor para as encenações ocorrerem. Portanto, verificou-se que suas vivências apareciam apenas na fala dos contadores maiores.

A criança menor trouxe menos experiência de vida em suas recontagens, contudo ela encenou e viveu mais a história contada.

Na contação organizada por N. utilizou-se como base um filme que ela assistiu, no qual uma família havia se perdido numa ilha deserta. Nesse momento, foi possível perceber que a contadora utilizou poucos recursos gestuais, quase ficando imóvel em certo período de tempo, apenas fazia gestos oculares. Apesar de essa contadora não ter utilizado tanto os recursos gestuais, ela foi menos inibidora do que W. no que se refere às crianças. Deixou as crianças mais livres e à vontade, para que pudessem encenar espontaneamente e vivenciar a história contada. Verificou-se que ela não precisou pedir para que as crianças a imitassem e a encenação ocorreu naturalmente.

Todas as crianças, com exceção de C., a mais velha, encenaram a história narrada. Nesse momento, a ação foi mais necessária para demonstrar a vivência. Quem encenou mais e vivenciou mais a história contada foi o menino mais novo, J. P. A menina mais nova também encenou e vivenciou mais a história contada, porém estava mais dispersa com objetos alheios à contação de história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi estudar as vivências infantis por meio da literatura. Foram realizadas três atividades de contação de histórias diferentes: nas duas primeiras as contadoras eram adultas, e na terceira foram as próprias crianças.

Nas análises feitas, a primeira contadora, a única que apresentou requisitos formais de contadora de história, revelou-se uma agente inibidora das ações e de partilha das experiências infantis. Ou seja, mesmo sendo uma profissional experiente neste tipo de atividade, percebeu-se que sua tendência foi compartilhar apenas suas vivências, sem deixar espaço e tempo para que as crianças se expressassem espontaneamente. Em relação à narrativa, ela também impediu a relação das crianças com a história, as manifestações corporais ou vocais, exigindo que permanecessem sentadas, quietas, em silêncio absoluto, apenas ouvindo sua narrativa. Assim, pode-se dizer que as crianças nessa atividade não puderam vivenciar a contação e, pelas observações, evidencia-se que o comportamento das crianças demonstra desinteresse e pouca curiosidade pela narrativa, elas pouco participam da história, posicionando-se apenas como espectadores e não como atores. Ou seja, não vivenciaram a história contada e ela, tendo provavelmente pouco servido para o desenvolvimento da imaginação das crianças, já que, pelo que se observou, foi uma experiência enfadonha e muito parecida com o que se faz em ambientes escolares.

A atividade realizada pela segunda contadora, apesar de não ser uma profissional, foi muito menos inibidora. Ela deixava as crianças imitarem seus gestos, as vozes dos personagens etc. Observou-se que, quanto menor a criança maior é a expressão corporal na representação da narrativa, ou seja, o corpo serve de apoio para expressar as emoções e os sentimentos. Nas crianças mais velhas, percebeu-se – mesmo ainda havendo a presença de alguns gestos – a predominância da fala e da entonação da voz. As crianças se sentiram bem mais à vontade e o ambiente de descontração pôde ser um elemento possibilitador de ampliação das vivências em atividades de contação, já que se estabeleceram relações espontâneas entre adulto e crianças e com as crianças entre si.

Já a atividade da criança contadora que, ao assistir ao primeiro vídeo, disse que a *“tia estava fazendo como criança não gosta, como a professora faz na escola”*, foi muito espontânea e contou com a participação de todas as crianças. Pôde-se observar os mais diferentes comportamentos (algumas deitadas na cama, outras pulando, terceiras sentadas etc.), mas todas bem à vontade faziam encenações, livres de roteiros ou scripts. Foram observados diferentes momentos em que a história narrada, a todo instante, era interrompida e aos elementos das vivências da criança contadora eram acrescentadas falas, expressões ou manifestações corporais de outras crianças. Revelando-se, assim, uma contação coletiva criada espontaneamente, com elementos de diferentes vivências infantis. Pode-se afirmar que esta atividade, por representar em si uma imaginação combinatória espontânea – assim como nos fala Vigotski – possibilitou a ampliação das vivências das crianças, pois tiveram a liberdade de criar como princípio, mesmo que inconscientemente.

Constatou-se nesta pesquisa que: a primeira contadora inibiu muito as ações das crianças; a segunda inibiu menos; e o terceiro contador, uma criança, não inibiu e as ações ocorreram espontaneamente. Então, pode-se afirmar que, quanto mais se inibe a ação espontânea da criança em atividade de contação menores são as possibilidades de ampliação das vivências coletivas, pois as crianças permanecem silenciadas e imóveis e a atividade é centrada no adulto.

Quando as ações não sofreram inibição conseqüentemente houve um aumento progressivo na partilha das vivências, observado por meio das expressões, dos gestos e falas. Ou seja, quanto menor a inibição maior foi a ação carregada de vivências.

Um elemento surpresa despertou um interesse em especial neste trabalho. A terceira atividade foi proposta por uma das crianças participantes e, sem dúvida, revelou-se fundamental para este estudo. Talvez porque os adultos, por vezes, desprezam as experiências infantis e impõem suas regras sem levar em consideração as crianças. No momento em que ficaram sozinhas, elas puderam se expressar naturalmente, encenar, gesticular e expor seus sentimentos, sem nenhuma restrição; e os elementos novos foram surgindo, houve equilíbrio entre o contar e o agir, todas prestavam atenção nas contações sem precisar ser “reprimidas”. De tudo, parece ficar uma linda lição: a liberdade é um elemento fundamental para o desenvolvimento da vivência infantil em atividades de contação de história.

No entanto, conclui-se nesta pesquisa que as ações são necessárias para demonstrar a vivência infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ALVES, Heliana & EMMEL, Maria Luiza. **Abordagem bioecológica e narrativas orais: Um estudo com crianças vitimizadas**, 2008. Disponível em:  
< <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a09.pdf>> Acesso em: 23 de julho de 2013.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ARCE, Alessandra. “O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel”. In: **Cadernos Cedes**, vol. 24, nº 62. São Paulo, p. 9-25, abril de 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

BAKER, Ronald E; ESCARPIT. **A fome de ler**. Tradução de J. J. Veiga. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ Instituto Nacional do Livro, 1975.

BARBIER, René. “Sobre o imaginário”. In: **Em Aberto**, ano 14, nº 61. Brasília, jan/mar. 1994.

BARROS, P. C; CAETANO, S. P. N. & CARVALHO, J. E. **O lúdico e o perfil de desenvolvimento motor de crianças com idade entre 5 e 6 anos**, 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/761\\_828.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/761_828.pdf)> Acesso em: 23 de julho de 2013.

BECKER, E. L. & GONZALEZ, D. P. “Resgatando o lúdico para construção do desenvolvimento infantil: oficina ‘aprender brincando’”. In: **Vivências**, vol. 7, nº 12: p. 46-50, maio/2011.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984.

BOGO, Fidêncio. **Nóis Mudemo**. Disponível em:

<<http://faleportugues.ning.com/profiles/blogs/a-ideologia-que-debilita-o>> Acesso em: 22 de abril de 2013.

BORGES, M. A. G. **Reflexões sobre o desempenho da biblioteca escolar**. In: Anais do Seminário Nacional sobre Bibliotecas Escolares. Brasília, 1982.

BUSATTO, Cleo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRAGHIROLI, Elaine Maria; BISI, Guy Paulo; RIZZON, Luiz Antônio; NICOLETTO, Ugo. **Psicologia Geral**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CANDIDO, Antônio. “O direito à literatura”. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANZIANI, Tatiana de Medeiros. **O letramento no ensino de língua portuguesa: estratégias para a formação do cidadão**, 2009. Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2046\\_1917.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2046_1917.pdf)> Acesso em: 06 de agosto de 2013.

COELHO, Betty. **Contar Histórias Uma Arte Sem Idade**. São Paulo: Ática, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil Teoria Análise Didática**. 7ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.

ELKONIN, D. B. “Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças”. In: **Educar em Revista**, nº 3, Curitiba, jan./mar. 2012.

FIORIN, José Luis. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1995.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Humano: da filogênese à ontogênese da motricidade**. Lisboa: Editorial Notícias, 1989.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O Ensino da Literatura nas Séries Iniciais**. 4ª edição ampliada, Ijuí: Unijuí, 2005.

FROEBEL, Friedrich. **Letters to a Mother on the Philosophy of Froebel**. New York: D. Appleton and Company, 1912.

GONÇALVES, Teresa. “A importância da biblioteca para a promoção de hábitos de leitura”. In: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco **Moinhos de Vento, Moinhos de Pensamento**, Ano IX, nº 14, junho de 2003.

HANKE, Michael. **Narrativas orais: formas e funções**, 2005. Disponível em: <<http://200.144.189.42/ojs/index.php/contracampo/article/viewFile/32/31>> Acesso em: 23 de julho de 2013.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

INGARDEN, Roman. **A Obra de Arte Literária**. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

LOUREIRO, Luciana. **Jogos e brinquedos para trabalhar matemática e arte em sala de aula (1º ao 5º ano)**. São Paulo: Escolar, 2009.

LUCCI, Marcos Antônio. **A proposta de Vygotsky: a psicologia sóciohistórica**, 2006. Disponível em: < <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>> Acesso em: 1º de setembro de 2013.

MACHADO, F. S. & TAVARES, H. M. “Psicomotricidade: da prática funcional à vivenciada”. In: **Revista da Católica**, vol. 2, nº 3, Uberlândia, 2010, p. 364-379.

MAGALHÃES, S. J. “Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária”. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, vol. 6, nº 3 , 2007.

MARIA, Luzia. **O que é Conto**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MARIANI, C. I. C. & MARIANI, V. C. **Utilização do lúdico para facilitar a aprendizagem dos alunos**, 2005. Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCC I022.pdf>> Acesso em: 10 de julho de 2013.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MIRANDA, Elis Dieniffer Soares. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade**, 2008. Disponível em: <<http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>> Acesso em: 15 de agosto de 2013.

MOLON, S. I. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky**. São Paulo, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

OLIVEIRA, Patrícia. **A contribuição dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças**, 2010. Disponível em:

<<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-PATRICIA-SUELI-TELES-DE-OLIVEIRA.pdf>> Acesso em: 23 de julho de 2013.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil: voz de criança**. São Paulo: Ática, 1986.

PAPALIA, D. & OLDS, S. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAVESI, Sheila Rossana Fernandes Corrêa. **Linguagem como elemento mediador do desenvolvimento**. Secretaria De Estado Da Educação Programa De Desenvolvimento Educacional, 2008. Disponível em :

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/293-4.pdf>> Acesso em: 22 de julho de 2013.

PEIXOTO, Fellipe; ROCHA, Márcia & SAVALLI, Elaine. **A recreação e seus benefícios para o desenvolvimento motor da criança com idade de 2 a 6 anos** (2008) Disponível em:

<[http://webserver.falnatal.com.br/revista\\_nova/a8\\_v2/ARTIGO\\_FELLIPE\\_HUGO.pdf](http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a8_v2/ARTIGO_FELLIPE_HUGO.pdf)> Acesso em: 10 de julho de 2013.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa. Traduções de Vigotski no Brasil: implicações para o campo educacional**. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Quando não é quase a mesma coisa. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Autores Associados: Campinas, 2012.

RABELLO, E. T. & PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**, 2008. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>> Acessos em: 24 de abril de 2013 e em 10 de julho de 2013.

RADINO, Glória. **Contos de Fadas e Realidade Psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ROSA NETO, F. et alii. **Avaliação e Intervenção Neuropsicomotora – Estimulação Precoce em Crianças de Alto Risco Social**. In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <[www.ufmg.br/congrent/Saude/Saude141.pdf](http://www.ufmg.br/congrent/Saude/Saude141.pdf)> Acesso em: 22 de julho de 2013.

SANTOS, Janete. “Letramento, variação linguística e ensino de português”. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, vol. 5, nº 1, p. 119-134, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/8%20art%206.pdf>> Acesso em: 20 de julho de 2013.

SANTOS, Núbia de Oliveira. **Literatura infantil e escola: uma relação construída historicamente**. 2001. 39 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

SENS, Sirlei Fátima & COLLARES, Solange. **Os contos de fadas na formação do leitor da educação infantil. Uma proposta pedagógica para os alunos do curso normal**, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2380-8.pdf>> Acesso em: 23 de julho de 2013.

SILVA, Andréa & SANTOS, Roseane. **Relação professor aluno: uma reflexão dos problemas educacionais**, 2002. Disponível em: <[http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/relacao\\_professor\\_aluno.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/relacao_professor_aluno.pdf)> Acesso em: 15 de setembro de 2013.

SILVA, Aparecida & KODAMA, Helia. **Jogos no ensino da Matemática**, 2004. Disponível em: < <http://www.bienasbm.ufba.br/OF11.pdf>> Acesso em: 10 de julho de 2013.

SILVA, Luzia da. **Histórias Infantis da Magia à Criticidade**. 43f. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade ULBRA, Palmas, 2003.

SOARES, M. B. **O que é letramento**, 2003. Disponível em:

<[http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/toledo/arquivos/File/o\\_que\\_letramento.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/toledo/arquivos/File/o_que_letramento.pdf)> Acesso em: 06 de agosto de 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Margarida. **A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo**, 2010. Disponível em:

<[http://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura\\_.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura_.pdf)> Acesso em: 07 de agosto de 2013.

SOUSA, Jesualdo. **A Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

SOUSA, Lucilia Ferreira. **O papel do professor na formação do aluno: leitor crítico**. 52f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade ULBRA, Palmas, 2003.

SOUZA, Luciana Pereira de. **O papel do psicopedagogo no atendimento às dificuldades de aprendizagem**, 2011. Disponível em:

<<http://www.edufatima.inf.br/isf/index.php/es/article/viewFile/33/18>> Acesso em: 23 de julho de 2013.

SOUZA, Solange. **Práticas culturais de leitura e construção da subjetividade**, 2000. Disponível em: < [www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2160.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2160.doc)> Acesso em: 07 de agosto de 2013.

SOUZA, Wladimir Ferreira de. **Winnicott & Maturana: um diálogo possível?**, 2008. Disponível em: < <http://www.revispsi.uerj.br/v8n2/artigos/html/v8n2a26.html>> Acesso em: 20 de julho de 2013.

TUNES, Elizabeth. **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais LTDA, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

WEISS, M. L. “Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico”. In: BOSSA, N. A. **Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 7ª ed. São Paulo: Global, 1987.