



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA:
CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS COM LENDAS
AMAZÔNICAS

Jociléia Souza Printes

MANAUS-AM
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOCICLÉIA SOUZA PRINTES

A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA:
CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS COM LENDAS
AMAZÔNICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Antonia Silva de Lima.

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f	<p>Printes, Jocicléia Souza.</p> <p>A linguagem oral e escrita na pré-escola: contribuições das narrativas com lendas amazônicas. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.</p> <p>159 f.; c/il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2010.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dr.^a Antonia Silva de Lima.</p> <p>1. Pré-Escola 2. Linguagem 3. Narrativa 4. Lendas I. Título</p> <p>CDU 371.13056.262 CDD 371.12</p>
-------	--

JOCICLÉIA SOUZA PRINTES

A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA:
CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS COM LENDAS
AMAZÔNICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Antonia Silva de Lima.

Aprovado em 28 de junho de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Antonia Silva de Lima – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Jussará Gonçalves Lummertz – Membro
Unilasalle

DEDICATÓRIA

*Para José Vitor e André Vinícius,
Meus maiores presentes.*

*Para todos aqueles que
acreditam na fantasia e na
beleza das palavras.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu grande amigo e companheiro Jesus, que tantas vezes me ouviu e me orientou nesta jornada.

A meus pais e irmãos, que me proporcionaram oportunidades únicas e essenciais para que este momento fosse possível.

Ao meu querido esposo e companheiro nessa aventura de viver: André Printes Filho.

A Vane e Maria, pelo apoio e cuidado dispensados nas minhas ausências.

A todos os meus professores, contribuintes e formadores, em especial, Ana Maria Bentes, Patrícia Trevisan, Selma Baçal, Aristonildo Chagas, Paulo Kokay e Valéria Chagas, grandes incentivadores.

Aos professores do Mestrado em Educação pelos conhecimentos compartilhados.

Aos professores Cerquinho de Brito, Michelle Bissoli e Lilane Chagas, pelas sugestões e amizade.

À minha querida orientadora, Antonia Silva de Lima, dona de grande sensibilidade e compaixão.

*Aos companheiros do Mestrado em Educação: Eliseanne Lima, Edlauva Oliveira, Juraci Mendes, Belacilda Feitoza, Rita Eutrópio, Wallace Scantbelruy, Iranvith Scantbelruy, Gerson Nogueira e Gerson Bacury, pelo apoio e alegrias.
Carinho especial a Regina Marieta, minha companheira de orientação e amiga para todas as horas.*

À Secretaria Municipal de Educação, pelo programa Qualifica.

Às minhas companheiras da Coordenadoria Distrital de Educação 5/SEDUC, pela compreensão e amizade.

Ao CMEI Profª Safira Barbosa da Silva, sua direção, professores, pais e alunos, em especial a profª Maria do Socorro Moreira, pela dedicação e colaboração.

A todos os alunos que tive a chance de participar de sua formação. Foram vocês quem me guiaram a esse caminho. Foram as inquietações que geraram esse desejo.

Por tudo isso, muito obrigada!

“[...] Tanta coisa estava sumindo no ar que eu nem sei o que é que eu pensei. Só sei que começou a chover, e quando fui fechar a bolsa amarela eu vi o Alfinete de Fralda. Tirei ele pra fora. Mais que depressa a pontinha dele se abriu e foi riscando a minha mão.

— Deixa eu ficar? [...]”

*Lygia Bojunga
A Bolsa Amarela*

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância da narrativa para as crianças pré-escolares e as contribuições desta prática ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, tendo como sujeitos uma turma de 1º Período de um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Manaus, no Estado do Amazonas. Destacamos a importância do acesso à pré-escola como uma conquista valiosa para a infância, pois, nesse espaço, é possível realizar atividades que auxiliarão o seu crescimento cognitivo, social e motor, visando à sua aprendizagem e à construção de sua autonomia, e apontamos contribuições que o espaço pré-escolar pode oferecer, em especial, ao desenvolvimento da linguagem. Estabelecemos uma análise das contribuições da narrativa, tomando-a como gênero textual, através das lendas da mitologia amazônica, selecionadas a partir das características específicas da literatura para crianças de 4 e 5 anos. Utilizamos a lenda da Cobra-Grande, versão escrita por Thiago de Mello, a lenda da Vitória-Régia, versão escrita por Stella Leonardos, a lenda do Guaraná, versão escrita por Ciça Fittipaldi e a lenda da Mandioca, versão escrita por Walde-Mar de Andrade e Silva, narrativas que ofereceram espaço para diversas atividades de produção e envolvimento, pois as lendas possuem elementos presentes na vida das crianças que são facilmente identificados e relacionados. Com isso, a pesquisa revela o interesse das crianças pela narrativa, apontando um envolvimento singular com as lendas, pois desperta a atenção dos ouvintes, estimulando o desenho e o relato de experiências, sempre destacando a relação com os elementos da vida amazônica.

PALAVRAS-CHAVE: Pré-escola. Linguagem. Narrativa. Lendas.

ABSTRACT

This work proposes a reflection on the importance of narrative for preschool children and the contributions of this practice to the development of oral and written language, with the subject of a class first period of a Centre Municipal Kindergarten in the city of Manaus in State of Amazonas. We stress the importance of access to preschool as a valuable achievement for children, since in this space, you can perform activities that will assist their cognitive growth, social and motor, aiming at learning and building of their autonomy, and suggests contributions that space pre-school can offer, in particular the development of language. Establish an analysis of the contributions of the narrative, taking it as a genre through the legends of the Amazonian mythology, selected from the specific characteristics of literature for children 4 and 5 years. We used the legend of Cobra Grande, version written by Thiago de Mello, the legend of the Victoria-Regia, version written by Stella Leonardos, the legend of Guarana, version written by Ciça Fittipaldi and legend in Cassava, version written by Walde-Sea Andrade e Silva, narratives that provided space for various production activities and involvement, because the legends have elements present in the lives of children who are easily identified and related. With this, the research reveals the interest of children by the narrative, pointing to a unique involvement with the legends, because it awakens the listeners' attention, encouraging the design and reporting experiences, always emphasizing the relationship with the elements of life Amazon.

KEY-WORDS: Pre-school. Language. Narrative. Legends.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
1 – A PRÉ-ESCOLA E A CRIANÇA	20
1.1 – Breve abordagem histórica sobre infância e a Educação Infantil.....	21
1.2 – Contribuições da pré-escola ao desenvolvimento da criança.....	26
1.3 – A linguagem oral e escrita na criança pré-escolar.....	34
1.3.1 – A linguagem oral.....	35
1.3.2 – A linguagem escrita.....	39
CAPÍTULO 2	
2 – A NARRATIVA E AS LENDAS AMAZÔNICAS	48
2.1 – A narrativa na formação da criança.....	49
2.2 – A narrativa, a linguagem e a imaginação.....	58
2.3 – As narrativas lendárias na mitologia amazônica.....	63
2.3.1 – Mito: exemplar, sagrado e significativo.....	65
2.3.2 – Lendas: expressão e cultura regionalizada.....	69
CAPÍTULO 3	
3 – AS CRIANÇAS E A NARRATIVA LENDÁRIA	74
3.1 – Os sujeitos e a pesquisa no trabalho de campo.....	74
3.2 – A estrutura das lendas narradas.....	82
3.3 – Hora da história com as lendas amazônicas.....	90
3.3.1 – A lenda da Cobra-Grande.....	93
3.3.2 – A lenda da Vitória-Régia.....	100
3.3.3 – A lenda do Guaraná.....	105
3.3.4 – A lenda da Mandioca.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	121
BIBLIOGRAFIA	130
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Conhecer, ler e aprender sobre a criança foi um desejo que cultivamos desde os primeiros contatos com o pré-escolar. Trabalhar com crianças é o marco inicial deste trabalho. No curso de Magistério, orientamos as leituras para este tema nos trabalhos e produções. Na graduação, foi assunto das disciplinas de Prática e Pesquisa e, com a orientação dos professores, o projeto foi amadurecendo para ser apresentado, no último período, na avaliação da disciplina Estágio Supervisionado II.

Na faculdade, com a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, realizamos pesquisa, na área de Ciências Sociais Aplicadas, sobre os trabalhadores desempregados do setor eletroeletrônico da Zona Franca de Manaus. A experiência foi muito significativa e nos proporcionou conhecer os processos necessários à formação do pesquisador.

Ainda cursando a graduação, recebemos aprovação em um concurso público municipal para professora. A lotação foi em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, onde o trabalho desenvolvido trouxe muitas dúvidas, erros e acertos. Motivo nosso de inquietação no cotidiano escolar era a concepção adotada na realização das atividades, uma vez que a maior parte do trabalho se constituía de tarefas mimeografadas para que as crianças cobrissem ou pintassem e faltava espaço para brincadeiras, dramatizações, músicas e histórias.

As atividades da rotina de aula diária demonstravam que grande parte do trabalho desenvolvido se pautava nas experiências que as professoras¹ tinham com alunos do ensino fundamental, porém, sempre que possível, levantávamos

¹ Os CMEIs têm, em sua maioria, um quadro quase total de professoras. Assim, nesse trabalho, sempre o termo será apresentado no feminino.

discussões e dúvidas sobre as melhores formas de auxiliar a criança em seu desenvolvimento, em específico sobre a linguagem.

Essa necessidade nos aproximou de leituras que apontavam a Educação Infantil pré-escolar como superior à visão propedêutica e compensatória de carências sociais, (KRAMER, 2006; FARIA, MELLO, 2005; CRAIDY, KAERCHER, 2001), sendo esta etapa da Educação Básica essencial ao desenvolvimento da criança (MUKHINA, 1995; ARCE, MARTINS, 2007; GONTIJO, 2008).

O Art. 29 da LDB aponta que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade² em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade. Segundo Campos (2002), a necessidade de definir claramente a natureza educacional do trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos foi gerada dentro de um grande debate nacional, impulsionado pelos movimentos sociais que acreditavam na necessidade da Educação Infantil e sua efetiva ampliação e acessibilidade.

No entanto, os aspectos que envolvem o desenvolvimento da criança na pré-escola são inúmeros. Para que o trabalho pudesse ser realizado no tempo disposto, direcionamos a pesquisa para a análise das possíveis contribuições da narrativa com lendas da mitologia amazônica à linguagem oral e escrita infantil. A narrativa é uma importante ferramenta no auxílio da expressividade infantil, por isso, acreditamos em sua relevância no processo de desenvolvimento das funções necessárias à linguagem (RODARI, 1982; COELHO, 1987; HELD, 1980; ABRAMOVICH, 1997; PRIETO, 1999; VYGOTSKI, 2000).

Contudo, a dificuldade em encontrar material de apoio para a realização do trabalho de campo com as crianças evidenciou a situação real em que o gênero narrativo da lenda se encontra. É um tema que bebe em fontes regionais, no entanto, a produção literária impressa é escassa e há pouca divulgação. No banco de dados da CAPES, não encontramos pesquisas que direcionassem um trabalho com o gênero lenda para a Educação Infantil. São poucas as propostas encontradas e todas se direcionam para o ensino fundamental (LIMA, 2002; SOUZA, 2009;

² A Lei Federal N° 11.274 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

PARMIGIANI, 2007; ALVES, 2003), concedendo a esta pesquisa um caráter original por direcionar nosso estudo à criança pré-escolar.

Por isso, destacamos aqui a relevância desta pesquisa para os centros de Educação Infantil em ofertar leituras e reflexões acerca das lendas da mitologia amazônica para a condução da narrativa com crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos). A opção por utilizar narrativa com lendas ocorreu pela riqueza de elementos e de envolvimento que a narrativa lendária estabelece com o universo da criança amazônica, pela crença no valor desse gênero para a promoção do conhecimento da cultura regional e por ser pequena sua divulgação no ambiente pré-escolar (geralmente prevalecem os contos de fadas, fábulas e histórias dos livros paradidáticos), dado o baixo acervo de publicações disponíveis e acessíveis às professoras com versões específicas para o público infantil. Esse é um dos objetivos da pesquisa: justificar a importância de proporcionar às crianças o conhecimento da riqueza literária de sua região, que é extensa e pouco difundida para essa faixa etária (BAYARD, 1957; BRASIL, 1987; COELHO, 2003).

Sabemos que as crianças apreciam a audição de histórias e o professor pode se utilizar desse interesse para fazer da narrativa um importante aliado ao desenvolvimento da linguagem. Held (1980) acrescenta que, se alimentarmos o gosto pelos contos, as crianças terão maior maturidade referente à construção de brincadeiras, invenção e desenvolvimento de regras internas, além de auxiliar na construção de suas próprias histórias.

A narrativa é um ato social, a partir do qual podemos apresentar às crianças a memória oral e discursiva de um povo, alimentada pelo imaginário popular (BONOTTO, 2000). Esse imaginário narrativo é um dos fatores que atuam na formação da mente infantil, que, à medida que amadurece, vai desenvolvendo o poder de tecer suas próprias formulações a partir das experiências reais e as atribuições pessoais que inferem na narrativa. “[...] Garantir a riqueza da vivência narrativa nas creches e pré-escolas contribui para o desenvolvimento de pensamento lógico das crianças e também de sua imaginação” (GIRARDELLO, 2007).

Uma criança não se cansa de ouvir a mesma história. Na verdade, ela não ouve a mesma história. A cada narrativa, as diferenças serão sentidas e assimiladas pela mente que está em crescente desenvolvimento. Daí, talvez, os incessantes pedidos de contarmos “aquela história” que já foi tantas vezes narrada. No momento

em que se torna narrador, o ouvinte imprime sua marca e sua visão adquirida nessa relação de ouvir, sentir e falar, e a narrativa se renova.

Segundo Mukhina (1995), o desenvolvimento da linguagem ocorre através de estímulos e ações em que se envolvem as crianças nas relações do seu cotidiano. Criar na criança o desejo e a necessidade de comunicação é um dos passos para a aquisição saudável da linguagem oral e escrita. Nesse aspecto, pergunta-se: Quais as contribuições da narrativa à linguagem e à expressividade infantil?

A narrativa é uma atividade apreendida desde muito cedo pelas crianças. Ao proporcionar momentos em que elas exercitem sua capacidade de construir e representar relatos observados e ouvidos, abre-se o universo das linguagens e da comunicação. De acordo com Wolf (2002, p.89), “[...] a narrativa é também um passaporte para a leitura e a escrita”. Quando a criança vivencia a função social da escrita e da leitura como um instrumento complexo da cultura, ela cria a necessidade de aprender a ler e escrever.

Partindo desse tema, alguns questionamentos se colocam na perspectiva de compreender a contribuição da narrativa lendária para a linguagem oral e escrita, girando em torno dos seguintes apontamentos: Qual a relevância e as contribuições do trabalho do professor através da narrativa com lendas amazônicas à linguagem oral e escrita da criança pré-escolar? A narrativa proporciona a ampliação da expressividade infantil por meio de atividades como recontar, recriar histórias e dramatizar? Qual a importância de ouvir lendas amazônicas para a construção de significados culturais na criança amazônida?

Essas questões iniciais suscitam reflexões acerca do papel da narrativa e os objetivos pretendidos pelo professor ao fazer uso dessa ação. Também é importante evidenciar qual a relevância da narrativa no trabalho docente, a fim de deixar em evidência suas contribuições ao desenvolvimento infantil. Betelheim (1980) e Smith (2008) apontam a narrativa como um dos fatores essenciais ao desenvolvimento da linguagem, imaginação e criação.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como o trabalho pedagógico com lendas amazônicas pode contribuir para a linguagem oral e escrita da criança pré-escolar. Para isso, tomamos como objetivos específicos: descrever a relação entre as histórias narradas e a expressividade infantil; destacar quais atividades realizadas auxiliam o desenvolvimento da linguagem escrita; e

identificar quais conhecimentos culturais serão adquiridos em relação às lendas após as atividades propostas.

Desenvolvemos um trabalho sistemático com a narrativa das lendas amazônicas, conduzido pela professora que trabalha com a classe pré-escolar e acompanhado pela pesquisadora. Além da narração, foram desenvolvidas atividades a fim de proporcionar maior compreensão do processo, tais como: estudo do livro, suas imagens, quem foi seu autor, quem fez as ilustrações, diálogo sobre a história; reprodução visual através de desenho, modelagem e pintura; dramatização; rodinha para recontar e recriar a partir da narrativa; apreciação coletiva das produções, brincadeiras e atividades com músicas relacionadas ao tema apresentado.

É importante ressaltar que as atividades propostas não têm ligação imediata com o término da narrativa. O ato de narrar é um ato completo e não exige que em seguida se realizem “atividades de fixação”. Desenhar ou modelar pode ser uma opção entre os diálogos que se sucederão após ouvir algo interessante, como também poderão ser feitos em outros dias, quando o planejamento da professora assim achar necessário. Não há um enrijecimento das ações. Não há necessidade de didatizar em procedimentos a narrativa.

Assim, nossa metodologia está fundamentada na pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2007, p.21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atividades”. A compreensão da totalidade social nos permite fazer um recorte para estudo, porém, sempre lembrando que ele está inserido em um todo e não pode ser isolado. Acreditamos que a concepção teórica necessita do trabalho empírico para dialogar acerca das reflexões e considerações que a pesquisa pretende alcançar (GONSALVES, 2003).

O processo de construção da pesquisa foi dividido em três etapas: exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico (MINAYO, 2007). Na etapa exploratória, o projeto foi produzido e foram levantados todos os procedimentos que possibilitariam a etapa seguinte. Nesse primeiro momento, além da composição do referencial teórico, foi realizado um trabalho de leitura e seleção das lendas amazônicas, no sentido de apontar quais seriam utilizadas na pesquisa.

Esse ato constitui um viés importante para a condução do trabalho. Ainda no primeiro ano do mestrado, participamos das disciplinas optativas Tópicos Especiais:

Estudos Teóricos do Mito I e II, ministradas pela Prof^a Dr^a Antonia Lima, por meio das quais foi possível discutir aspectos da estrutura dos mitos e lendas através de vários autores que compõem o referencial teórico da pesquisa. Interessamo-nos em particular pelas lendas classificadas como mito de origem, que descrevem como algo veio a existir. A experiência como professora nos orientou nessa escolha, pois histórias que relatam origens despertam curiosidade e suscitam diálogos e suposições.

Constatamos junto à professora que participou da pesquisa que a escola não dispunha de material sobre o gênero narrativo das lendas e que, eventualmente, trabalhavam o tema próximo a datas comemorativas, como o do dia do índio, dia do livro ou dia do folclore. Tínhamos que ter o cuidado de selecionar materiais com uma linguagem dirigida para o público com a faixa etária de 4 e 5 anos.

Optamos pela lenda da Cobra-grande, versão escrita por Thiago de Mello; lenda da Vitória-Régia, versão escrita por Stella Leonardos; lenda do Guaraná, versão de Ciça Fittipaldi; e a lenda da Mandioca, versão escrita por Walde-Mar de Andrade e Silva (Anexo B). Além dos critérios apresentados, tais lendas possuem, em sua construção, elementos do cotidiano da criança, o que teve grande destaque no trabalho de campo, na medida em que aproximaram as crianças das narrativas.

O trabalho de campo constituiu a segunda etapa da pesquisa. Um Centro Municipal de Educação Infantil que atende crianças de 4 e 5 anos situado no bairro do Crespo, zona sul de Manaus, recebeu a pesquisa. Os sujeitos participantes foram crianças de uma turma de 1º período, com média de vinte e oito alunos matriculados e sua professora. Esse CMEI foi onde se iniciaram as primeiras indagações que norteiam esta pesquisa e também já acolheu outros trabalhos de campo realizados com a escola e a comunidade, que sempre se mostrou muito solícita. A professora Maria do Socorro Moreira se disponibilizou, voluntariamente, a realizar a pesquisa em sua turma.

A proposta não foge à prática de narrativa para as crianças, contudo, o diferencial encontra-se no trabalho com as lendas. Em sala de aula, a professora fazia sua roda de história e introduzia a narrativa, questionando sobre elementos do real que faziam parte do cotidiano da criança e estavam presentes na composição da lenda.

Além da narrativa, eram realizadas atividades de pré-leitura, sugestão de desenho, modelagem e dramatização, bem como o incentivo à recriação a partir de

elementos do cotidiano da criança. No momento da narrativa e nas atividades relacionadas a ela, foi utilizado um gravador de áudio para apreender a narração e as falas das crianças que dialogavam com a história, além das inferências que faziam baseadas em suas vivências, observando o envolvimento dos alunos e o uso da linguagem oral para se expressarem.

Por ser mais aberta e prática, foi utilizada a observação participante, pois permite ao pesquisador maior liberdade, pois não o engessa em procedimentos pré-estabelecidos. Minayo (2007, p. 71) acrescenta que “[...] a observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e as regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituições observadas”. É importante ressaltar que o pesquisador tem um objetivo ao acompanhar o processo, focalizando nos sujeitos seu objeto de estudo.

Começamos a frequentar a escola em março de 2009. Esse primeiro momento foi de reuniões com a professora, em períodos em que podíamos dialogar e estudar o material e os procedimentos que seriam adotados. Nesse primeiro momento, a professora respondeu uma entrevista com questões sobre a Educação Infantil, linguagem e narrativa (ANEXO A). As atividades com as crianças se iniciaram em maio e trabalhamos cada lenda por cerca de um mês, com duas visitas por semana. O trabalho durou até setembro de 2009, somando uma média de trinta e dois encontros.

Esse tempo era necessário porque se faziam várias abordagens do tema. Um dia a professora explorava objetos e personagens que faziam parte da história. Em outro, perguntava por elementos da lenda que eram conhecidos pelas crianças. Assim, criava-se uma relação de interesse pelo tema até apresentação do livro e sua leitura. A história também era contada com o auxílio de imagens. As crianças eram convidadas a interagir e traziam, em suas falas, vários elementos do seu dia-a-dia.

Durante o tempo em que a lenda era trabalhada, também eram realizadas atividades de modelagem, desenho, pintura, música, dramatização, recorte e colagem. Nas atividades, produziam-se ricos diálogos acerca do tema. Geralmente acompanhávamos as últimas duas horas de aula, período em que sempre ocorria a narrativa. Nossa presença em sala de aula na hora da roda de história ocorria duas vezes por semana, no entanto, a professora tinha total liberdade de trabalhar o tema em outros dias.

Grande contribuição para os resultados foram os encontros e reflexões com a professora antes, durante e depois da realização da pesquisa. A sua percepção foi mais completa pela relação existente entre ela e as crianças. As reuniões de preparo e discussões sobre a condução do trabalho foram essenciais para a condução da pesquisa. Nessas reuniões, discutíamos o enredo da história, linguagem dos livros, formas de apresentação, que atividades desenvolver sobre o tema e o envolvimento das crianças. Para isso, foram tomados todos os cuidados éticos necessários à realização de uma pesquisa que envolve seres humanos³ (ANEXO D).

No período em que ocorreu a coleta, obtivemos dados relevantes que nos permitiram construir um quadro de observações, falas e ações que constituíram a nossa análise. Além disso, uma amostragem dos trabalhos produzidos pelos alunos foi selecionada para registro. As produções relacionadas à narrativa trazem grande contribuição para que haja reflexões acerca da aquisição da linguagem escrita e da representação que esta tem na criança, o que poderia auxiliar na compreensão de pais e professores que insistem em um trabalho intenso de alfabetização com princípio silábico nas classes pré-escolares e desconhecem as bases necessárias à aprendizagem da escrita.

Ao final do trabalho, foi aplicado um roteiro de entrevista semiestruturada junto à professora da turma (ANEXO A) sobre sua visão das atividades realizadas e sua percepção quanto ao resultado do trabalho com a narrativa. Com o material reunido, foram analisados os dados relevantes referentes à relação desenvolvida entre a narrativa e a resposta das crianças a essa inferência em seu cotidiano, apontando quais aspectos da linguagem oral e escrita e sua expressividade foram influenciados através dessa prática.

A estrutura da dissertação consiste em discutir nos dois primeiros capítulos o referencial teórico da pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado “O Pré-Escolar e a criança”, apresenta uma discussão acerca da necessidade e importância dessa etapa da Educação Básica para a vida educacional das crianças. Com o objetivo de situar ações que favoreceram o crescimento da Educação Infantil, fazemos uma reflexão sobre a infância e uma breve abordagem histórica sobre o tema. Em seguida, são discutidas

³ O projeto tem o parecer positivo do Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE nº 0025.0.115.000-09.

as contribuições do pré-escolar à criança e, por último, é analisada a linguagem como função social.

No segundo capítulo, intitulado “A narrativa e as lendas amazônicas” discutimos sobre as contribuições da narrativa e a utilização de lendas amazônicas, apresentando autores que pesquisam o processo narrativo. Apontar questões sobre a linguagem e a expressividade é objetivo desta construção teórica. A tradição oral, imaginação, criação e linguagem são tomadas como pontos essenciais e norteadores para discutir a relevância da narrativa. Apresentamos, ainda, os aspectos que configuram o mito, em especial as discussões relacionadas à cultura amazônica, considerando as lendas como fonte para a narrativa que se pretende realizar. Nosso objetivo também é promover o contato das crianças com esse gênero narrativo, para que o conheçam e apreciem.

No terceiro capítulo, intitulado “As crianças e as narrativas lendárias”, apresentamos o resultado da pesquisa de campo. Fazemos reflexões sobre a análise dos resultados e trazemos nossas considerações acerca das contribuições da narrativa ao desenvolvimento da linguagem. São descritos os procedimentos adotados para a realização da pesquisa e descrevemos a relação da criança com a narrativa lendária, assim como ponderações acerca do trabalho realizado.

Desejamos oferecer reflexões quanto ao processo de aprendizado da linguagem pela criança e a apropriação de meios que auxiliam seu desenvolvimento, além de informações que poderão auxiliar na proposta de trabalho com as lendas. Portanto, esperamos que as professoras se apropriem dos dados apresentados e os recebam como subsídio ao seu trabalho.

CAPÍTULO 1

1 – A PRÉ-ESCOLA E A CRIANÇA

Partimos do pensamento de que a pré-escola é um dos espaços privilegiados para um aprendizado saudável da linguagem oral e escrita. Conforme Junqueira Filho (2001), o desenvolvimento da linguagem acontece através da qualidade da interação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. Assim, acreditamos na relevância para o desenvolvimento da criança, da sua participação nesse ambiente, que deve estar adequado e preparado para recebê-la. O profissional que está inserido no contexto da pré-escola precisa compreender como a criança aprende e se desenvolve e como ele pode contribuir efetivamente para que isso ocorra.

A Educação Infantil percorreu um longo e árduo caminho para se consolidar como um direito reconhecido pela legislação brasileira. A sociedade precisou se reestruturar para que reconhecesse a necessidade de se olhar com mais cuidado e apreço pela infância, fase do desenvolvimento humano até então tida como um objeto de educação compensatória de carências e de privação cultural (KRAMER, 2006).

Sua inclusão como direito adquirido consta na Constituição Federal de 1988⁴. Ao tratar da Educação, Cultura e Desporto, é apontada, pela primeira vez em uma Constituição Federal do Brasil, a necessidade da Educação Infantil, reconhecendo sua importância ao desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos (SAVIANI, 1997).

Nas leis educacionais, ela figura com capítulo próprio e, especificamente se referindo à educação de crianças de 0 a 6 anos e às suas devidas especificações na

⁴ Ver a Constituição Federativa do Brasil, Capítulo III, Seção I, Art. 208, parágrafo IV.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em dezembro de 1996, onde se integra pela primeira vez a Educação Infantil ao Ensino Básico, articulando-a aos demais níveis de ensino. Kuhlmann Jr. (2005, p. 55) destaca que:

A vinculação de creches e pré-escolas ao nosso sistema educacional representa uma conquista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições específico para os pobres, segregado ao ensino regular, como todo o peso dos preconceitos relacionados a isso.

Discutiremos as contribuições da pré-escola ao desenvolvimento da criança. Para isso, iniciaremos com uma breve abordagem histórica do conceito de infância e da instituição pré-escolar, destacando os fatos de maior importância nessa construção. Estudar o conceito de infância e o desenvolvimento infantil na pré-escola tem por objetivo apontar para as diversas contribuições que essa etapa da educação oferece às crianças que podem a ela ter acesso.

Apontaremos as contribuições à infância que a pré-escola pode oferecer desde que haja planejamento, estudo e conhecimento sobre a criança e seu crescimento cognitivo, social e motor. Teceremos consideração sobre a relação dela com o mundo e as possibilidades de aprendizagem que pode ter. Ainda debateremos o aprendizado da linguagem oral e escrita da criança, discutindo as contribuições da pré-escola através de atividades que colaboram para esse desenvolvimento e como essa aprendizagem ocorre, dispondo de fontes que auxiliam melhor compreensão desse processo.

1.1 – Breve abordagem histórica sobre a infância e a Educação Infantil

Por muitos anos, a educação foi considerada responsabilidade de cada grupo social. A mortalidade infantil era alta e aceita com naturalidade. Após a primeira década de vida, a criança era inserida no mundo adulto e era nessa convivência que se aprendiam os conhecimentos e tradições necessárias à sobrevivência. Se ela resistisse à mortalidade, já era considerada pertencente à fase adulta.

O conceito de infância como concebemos hoje é fato recente. Para se compreender o processo pelo qual houve essa construção, é importante observar

vertentes relacionadas à reorganização estrutural da família, ao desenvolvimento econômico, ao assistencialismo e à crescente preocupação com a educação que ocorreu juntamente com uma nova forma de encarar a infância.

Ariès (1981) explica que, por volta do século XVII, a infância, até então um período de poucas preocupações ao mundo adulto, passa a deter mais atenção. As gracinhas e ingenuidade das crianças passam a distrair os adultos e um sentimento que pode ser chamado de “paparicação” surge no seio familiar, o que foi muito difundido e popularizado. Um segundo sentimento exprimia a consciência da inocência e fraqueza da infância, difundido entre os eclesiásticos e homens da lei, que viam a criança como um ser incompleto e imperfeito, necessitado de disciplina, moral e racionalidade de costumes. Assim:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, p. 28, 1981).

É importante ressaltar que essa atenção destinada à criança levou ao surgimento de locais destinados para a sua educação – a escola –, cuja função era antes delegada às mães ou às amas. Em seu primeiro momento, eram reservadas aos religiosos. Após as mudanças ocorridas na sociedade européia, como a descoberta de novas terras, os novos mercados, o crescimento tecnológico e a invenção da imprensa, esse espaço se tornou mais acessível aos demais grupos sociais, pois a própria re-estruturação econômica e industrial necessitava de novas competências educativas (BUJES, 2001).

A ausência da mãe, então empregada fabril, favoreceu o surgimento de práticas que assegurassem o desenvolvimento dos filhos pobres e o exercício da cidadania. Instituições para educar crianças entre 0 a 6 anos de idade começaram a surgir no continente europeu por volta do século XVIII, criadas para atender mães pobres e trabalhadoras. Bujes (2001, p. 14) assinala que “[...] as creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial”.

As instituições pré-escolares se propagam a partir do século XIX. Segundo Kulhmann Jr. (1998), foi na segunda metade desse século que, acompanhando a expansão do ensino elementar, as instituições de Educação Infantil encontraram

melhores condições para existirem e funcionarem. Em Exposições Internacionais, evento amplamente divulgado durante este século, difundia-se a Educação Infantil e sua importância na vida da sociedade. No entanto, tratava-se de um local onde eram difundidas ideias acríticas e onde “[...] as pessoas lá entravam para deixar-se dissipar, abandonadas às manipulações e desfrutando da alienação de si e dos demais” (BENJAMIM apud KULHMANN Jr., 1998, p. 75).

Durante as duas primeiras décadas do século XX, diferentemente da Europa, implantaram-se no Brasil primeiro as creches, para, posteriormente, se instalarem os jardins de infância. Nos congressos de assistência à infância, recomendava-se a criação de creches junto às indústrias. No entanto, essa atitude era vista não como direito dos trabalhadores e seus filhos, mas como medida assistencialista de filantropos. O cenário político se reconfigura na Revolução de 1930, com a centralização do poder e a ditadura (Estado Novo). Nele:

[...] foram introduzidos órgãos novos na aparelhagem da assistência à infância, tais como lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactentes, escolas maternas, policlínicas infantis. Reproduziam-se, além disso, as campanhas em favor do aleitamento materno e contra o comércio das criadeiras, consideradas como uma das principais causas da mortalidade infantil. Havia grande defesa das creches e do atendimento público à infância “desvalida” e “abandonada” (KRAMER, 2001, p. 58).

Também, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como ministro Francisco Campos. Concomitante ao trabalho desenvolvido pelo governo, este convocava os órgãos particulares, como associações religiosas e organizações leigas, para desenvolverem atividades voltadas para o atendimento à infância.

Dentro desse ministério, criou-se, em 1940, o Departamento Nacional da Criança, órgão com objetivo de coordenar as atividades voltadas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência, que centralizou o atendimento à criança por quase 30 anos. A ênfase à medicina preventiva responsabilizava a família pelos problemas infantis, devido à ausência dos pais e à fragilização da estrutura familiar, não levando em consideração as condições sociais do país. Depositar a culpa na família era uma forma de o Estado manter-se em uma postura “neutra”.

Em 1975, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Coordenação Pré-Escolar, em vigor até hoje, coordenando as atividades desenvolvidas pelas Secretarias Municipais e Estaduais.

Na iniciativa privada, a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – OMEP inicia suas atividades em 1952 e permanece em atuação até hoje, assim como o UNICEF, que tem desenvolvido alguns trabalhos junto ao setor público.

Na constituição educacional vigente até 1988, o atendimento a crianças de até 6 anos não era compreendido como uma atividade de natureza educacional. Predominava, assim, a concepção de caráter assistencial. A LDB 5.692/71 tratou superficialmente do tema ao dizer, em seu § 2º do Art. 19, que “[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças em idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Essa menção não fazia referências enfáticas e nem apontava os responsáveis diretos pela oferta. Carneiro (1998, p. 96) explica que:

[...] O Ministério da Educação, embora tenha, desde 1974, um setor para tratar deste assunto, na verdade, jamais desenvolveu uma política coerente e seqüencial que compatibilizasse idéias, corpo técnico para cooperação com os Estados e recursos financeiros. Ou seja, ausente dos orçamentos públicos, a educação pré-escolar jamais ultrapassou o terreno das intenções. Abrigada desde 1988 em dispositivo constitucional e, agora, integrada ao conceito de Educação Básica, é de se esperar que possa desenvolver-se sistematicamente, a exemplo do que ocorre nos países de estrutura educacional sólida.

As leis de Diretrizes e Bases percorreram diferentes caminhos, reformulando estruturas do então ensino fundamental, médio e superior, alternando denominações e currículos, ficando a Educação Infantil sem maior importância. A educação pré-escolar ainda é proposta como educação compensatória de deficiências, porém sua oferta não é garantida a todas as crianças até a promulgação da LDB 9394/96.

Na lei 9394/96, pela primeira vez, a Educação Infantil passa a integrar a formação da Educação Básica do sistema brasileiro de ensino. O art. 22 afirma que a finalidade da Educação Básica é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores”. Assim, não se pode mais omitir a Educação Infantil do sistema educacional, e sua articulação e coordenação com o

ensino fundamental passa a ser necessária, uma vez que são segmentos subsequentes.

Rodriguez (2003) afirma que as mais recentes modificações das leis educacionais tiveram como objetivo a reorganização do sistema educativo e sua adaptação ao modelo neoliberal global. Na recente LDB, os legisladores olharam mais especificamente para as crianças menores de sete anos, propondo que a Educação Infantil de zero a três anos (maternal, berçário ou creche) e de quatro e cinco anos (pré-escola), tenha como objetivos a expansão da oferta de vagas, o fortalecimento da concepção de Educação Infantil e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento (BRASIL, 2006).

É nessa esfera que atua o Banco Mundial, influente financiador e orientador de políticas de desenvolvimento, especialmente nos países emergentes. Financiador de um modelo econômico “[...] desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente” (SOARES, 1998, p. 19), influenciou, ainda, a formulação das políticas econômicas e a legislação brasileira.

Na área educacional, o Banco Mundial vem mudando sua posição nas últimas três décadas de atuação. Iniciou priorizando a construção de espaços físicos e a educação de segundo grau. Nos anos de 1970, o foco muda e passa a priorizar o ensino de primeiro grau como base da redução da pobreza. A Conferência Mundial em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, definiu a Educação Básica como prioridade. A Educação Infantil e inicial recebem mais atenção a partir de 1990.

Na visão do Banco Mundial, a Educação Infantil e inicial é um “[...] apêndice e uma prolongação antecipada da escolarização, uma estratégia preventiva ao fracasso escolar” (TORRES, 1998, p. 175). Dessa forma, o interesse por essa fase da Educação Básica visa a obter economias futuras, pois haverá menor repetência, evasão e fracasso escolar. Não há menção sobre o presente, apenas ao futuro rendimento do aluno. Essa ótica nega avanços e pesquisas que visam à importância do desenvolvimento infantil. Será essa a razão do termo *pré-escola*?

Desenvolvido junto ao Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, segundo Vasconcelos (2003), vem reforçar a visão preparatória ao ensino fundamental ao apresentar estruturas curriculares que supervalorizam a escrita e conteúdos. “A Educação Infantil não é uma antecipação do Ensino Fundamental, mas integra, com ele, o sistema de ensino, tornando-se

necessário promover ações que de fato garantam tal integração” (VASCONCELOS; AQUINO; LOBO, 2003, p. 246).

Ao tratar da Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (BRASIL/MEC, 2001) especifica, nos objetivos e metas, qual deve ser a expansão dessa etapa na próxima década. Segundo o documento, até o final da década, a ampliação da oferta terá como meta alcançar 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. Compete aos educadores, pais e entidades da sociedade civil zelar para o cumprimento e a efetivação dessas ações.

Percebemos que mesmo após muitos esforços, é só a partir da década de 1990 que a Educação Infantil ganha mais impulso. Porém, são políticas insuficientes e o caráter assistencialista ainda é presente na prática de algumas instituições. A pré-escola não tem por objetivo apenas capacitar a criança para séries seguintes, mas oferecer subsídios para seu desenvolvimento psico-físico-social. Assim, discutiremos alguns pontos relevantes para que este desenvolvimento ocorra orientado e planejado.

1.2 – Contribuições da pré-escola ao desenvolvimento da criança

O Art. 29 da LDB aponta que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É importante salientar que a partir da legislação que estendeu o ensino fundamental para 9 anos, a Educação Infantil pré-escolar passa a atender apenas crianças de 4 e 5 anos⁵.

Segundo Campos (2002), a necessidade de definir claramente a natureza educacional do trabalho realizado com crianças na Educação Infantil foi gerada dentro de um grande debate nacional, impulsionado pelos movimentos sociais. O foco do atendimento é desviado da prestação de serviço às mães e passa a se

⁵ O texto original da LDB 9.394/96 apresenta a Educação Infantil de 0 a 6 anos. Com a Lei 11.274/2006, o Ensino Fundamental passa a ter a obrigatoriedade de 9 anos, ficando a pré-escola com o atendimento a crianças de 4 e 5 anos. Essa será a idade que utilizaremos no corpo do texto todas as vezes em que houver referências à Educação Infantil Pré-Escolar e não estivermos nos referindo a LDB 9.394/96.

concentrar na ênfase do direito da criança, abrindo espaço para a discussão da qualidade da oferta.

Dentro dessa perspectiva de formação, a criança precisa ter seu papel de destaque, na medida em que, como objetivo do ensino, sua aprendizagem deve levar em conta as diversas relações que ela estabelece em toda a dimensão cultural em que está inserida. Valorizar o conhecimento próprio de cada criança e aqueles adquiridos na convivência com os adultos e outras crianças é crucial para sua construção enquanto sujeito histórico, social e cultural.

A legislação atual, ao incluir a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, define sua finalidade com foco no desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psíquico, intelectual e social (BRASIL, 1996, Art. 29). O reconhecimento da criança como cidadã fica expresso no Artigo 22, o qual explica que a Educação Básica deve assegurar a formação da cidadania e oferecer meios para a continuidade dos estudos. Esse processo, iniciado nos primeiros anos escolares, concebe a criança como sujeito de direitos. Assim, não é mais possível omitir a Educação Infantil do sistema educacional.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, e da LDB 9.394/96 trouxe avanços no campo do direito relacionado à infância. No entanto, a efetivação desse direito ainda é lenta e gradual. Os esforços destinados à defesa da creche e pré-escola como direito se intensificaram a partir de 1990, quando se produziu uma série de estudos visando à elaboração de uma política nacional para a Educação Infantil. O empenho destinado à consolidação de propostas só se efetiva quando os professores se identificam e assumem em conjunto as ideias proclamadas (SOUZA; FARIA, 2003).

Após dois anos de LDB, o Ministério da Educação publica o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI). Contudo, esse documento traz uma fidelização aos preceitos adotados pelo Ensino Fundamental e se pauta em seus parâmetros para a elaboração das propostas (VASCONCELOS; AQUINO; LOBO, 2003; PALHARES; MARTINEZ, 2005), e descreve uma criança idealizada, distante da situação real de nossas creches e pré-escolas. Palhares e Martinez (2005, p. 11) nos dizem que:

Embora em seu discurso o referencial procure considerar a importância e a diversidade de situações sociais no país, efetivamente não colabora para uma identificação de como seriam os diálogos com as propostas construídas no cotidiano de cada local.

Pautando-nos nessas questões é que nos propomos discutir a real importância da formação da criança na etapa de desenvolvimento que corresponde à pré-escola para favorecer as potencialidades específicas dessa faixa etária. A Educação Infantil não é uma antecipação do Ensino Fundamental, mas parte integrante, com ele, da Educação Básica. Sua consolidação representa uma importante conquista para as crianças.

É necessário que o professor conheça e compreenda o desenvolvimento infantil para atuar de forma eficaz, não visando apenas aos aspectos cognitivos, mas atuando como mediador de um desenvolvimento global do processo de aprendizagem. Para isso, é fundamental que a formação do professor da pré-escola contemple o estudo de teorias que pesquisam o papel da educação na vida da criança.

Ao tratar das características psicológicas da atividade pré-escolar, Mukhina (1995) aponta o jogo dramático (também chamado de faz-de-conta⁶) como atividade principal para essa etapa e enfatiza a necessidade de a criança interagir com o adulto para realizar muitas ações próprias de seu desenvolvimento. O jogo dramático origina mudanças qualitativas na psiquê infantil e satisfaz o desejo de convivência da criança em sociedade.

Para a autora, “[...] atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)” (MUKHINA, 1995, p. 155). Assim, explica que a atividade lúdica só ocorre quando a criança faz uma ação subtendendo outra, ou seja, quando a criança “faz-de-conta”, ela se apossa de objetos do cotidiano para dar representatividade a ações que deseja vivenciar. “Pela protagonização a criança reproduz o que percebe buscando formas para sua compreensão afetivo-cognitiva” (MARTINS, 2007, p. 64).

Através do jogo dramático, a criança apropria-se da relação com os adultos e das atividades desempenhadas por eles, bem como abre espaço para a percepção sobre direitos e deveres, pois, no faz-de-conta, os participantes adotam posturas reais e tentam ser fiéis às situações, por exemplo: quando brincam de trem, há um

⁶ Termo geralmente usado por autores brasileiros para se referir ao jogo dramático, jogo simbólico ou jogo de papéis.

cobrador e os passageiros têm de pagar a passagem para então embarcar. O dinheiro pode ser algo de fácil alcance, como pedras ou folhas, mas tentam ser fiéis à ideia baseada no cotidiano, onde se paga para usar o transporte.

Também assimilam noções de regras, pois, ao representar, compreendem melhor as relações sociais que regem a vivência em grupo. Mukhina (1995) diz que existem duas maneiras de relacionamento das crianças durante os jogos dramáticos. A primeira é a relação lúdica, que se estabelece conforme o papel que será desempenhado no faz-de-conta. A segunda é a relação real, que ocorre em situações do cotidiano, onde elas argumentam, discutem e combinam atividades.

O jogo tem real significância para a formação psíquica da criança, pois há necessidade de concentração e memória para apreender as regras do jogo e agir em conformidade com as mesmas, o que influencia as atividades mentais e introduz a criança no mundo das ideias, além de proporcionar que ela pense, aja e se coloque no lugar do outro. A linguagem também é desenvolvida, porque o jogo exige da criança uma forte relação de comunicação com seus pares para desenvolver e dar continuidade à atividade.

As crianças tomam suas vivências como base para a elaboração do faz-de-conta. Então, quanto maior for sua experiência, maior será o repertório de situações que podem resultar em representações. A imaginação, que, segundo Vygotski (2000), é uma das funções psíquicas superiores, tem seu desenvolvimento impulsionado pelos jogos dramáticos, na medida em que a criança se utiliza de objetos para representar outros e interpreta diversos papéis na realização das brincadeiras. Para Cademartori (2006, p. 73),

É na idade pré-escolar que, por primeira vez, se encontra uma divergência entre a visão e o significado. No brinquedo, a atividade do pensamento está separada dos objetos e a ação brota mais de idéias que de coisas. Essa separação entre a matéria percebida e o pensamento se dá quando, por exemplo, uma porção de tecido passa a ser uma boneca ou uma varinha se torna um cavalo. Nesse procedimento, a criança obedece a regras determinadas por idéias e não por objetos. Brincar é um estágio de transição que prepara o momento em que a varinha será a barra que separa o significado de cavalo de um cavalo real. Nessa altura, chega-se a um momento determinante da relação da criança com a realidade. No brinquedo, ela opera com um significado separado dos objetos e ações, ao contrário do que ocorre na real com objetos reais. Isso é que faz do brinquedo um intermediário entre as imposições de situação da primeira infância e um pensamento que abstrai das situações reais. Portanto, o brinquedo é um estágio de transição vital para operar com o significado. Brincando a criança faz uso inconsciente e espontâneo da possibilidade de separar significado e objeto.

A escola é um meio especialmente propulsor para a ampliação do universo infantil na sua relação com o mundo através de atividades que fomentem a imaginação, a atenção, a criatividade, a memória e a percepção, como o faz-de-conta, a narrativa de histórias, a música, a dramatização, o desenho e a construção. As atividades precisam ter relevância e ser planejadas de modo a alcançar tais objetivos.

Por volta dos 3 ou 4 anos, o jogo em conjunto tem maior duração, pois a capacidade da criança em estabelecer relações lúdicas vai se ampliando e essa capacidade se estende à medida que há domínio de argumentos na comunicação. “No jogo conjunto as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com a dos demais e a ajudar-se mutuamente” (MUKHINA, 1995, p. 163).

A pré-escola precisa ser pensada pelos educadores de forma que fomente o interesse e a curiosidade, oferecendo condições para potencializar as experiências infantis. Uma criança que está no final do segundo período (5 anos), provavelmente terá argumentos mais amplos que uma que está no início do primeiro período (geralmente a completar 4 anos). Os adultos têm maior poder de representatividade porque possuem mais experiências de vida se comparados a uma criança.

Para Vigotskii (1987, p. 17, tradução nossa), a atividade criadora da imaginação está relacionada com a experiência vivenciada e acumulada pelo homem no decorrer de sua trajetória. Segundo o autor, “[...] quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação.”

É importante ressaltar que o jogo dramático não é o único a exercer importância para a formação psíquica da criança. Na pré-escola, ela realiza inúmeras atividades de criação que a influenciam, como o desenho, a construção, a modelagem e o recorte. Se o professor tem conhecimento deste fato, terá maiores condições de oferecer um ambiente que estimule e auxilie a criança nessa etapa de aprendizagem. Para Martins (2007, p. 72),

Ao longo do quinto ano de vida da criança, é mantido o *status* dos jogos simbólicos como atividade principal, representativa das linhas centrais de desenvolvimento, e das atividades de produção (desenho, modelagem, construção de objetos, trabalhos manuais etc.), como representativas das linhas acessórias de desenvolvimento. Entretanto, o estreitamento dos entrelaçamentos dessas linhas acarreta grande complexificação psíquica, tornando esse momento decisivamente evolutivo.

As atividades plásticas tomam como base a bagagem de experiências gráficas e imagens que a criança já adquiriu em sua vivência, através da visualização, manipulação e observação de objetos. Ainda não há muita fidelidade ao real, pois a criação infantil está baseada nas informações adquiridas pela criança através do contato com a sua cultura e suas interpretações pessoais, destacando o que para ela é importante.

O reflexo da realidade que o desenho infantil tenta representar geralmente ainda não é completo o suficiente para que os adultos o compreendam. Daí o desenho da criança ir caminhando para um nível de aceitabilidade sob a influência do adulto. Ela reflete no desenho sua atitude para com o objeto, pintando com cores alegres aquilo que lhe agrada e com cores escuras e de qualquer forma aquilo que lhe desagradava. Assim, a maneira como a criança trata o desenho reflete sua atitude para com o conteúdo e a importância deste para ela.

Na idade pré-escolar a criança desenvolve sua percepção do desenho em três dimensões: em primeiro lugar, muda sua atitude em relação ao desenho como reflexo da realidade; em segundo lugar, aprende a relacionar corretamente o desenho com a realidade e a ver o que está desenhando, em terceiro lugar, interpreta melhor o desenho, ou seja, compreende melhor seu conteúdo (MUKHINA, 1995, p. 261).

Na construção, a criança é levada a pensar sobre o objeto que deseja. Assim, pode fazer uso de sua imaginação, projetando a construção, os meios necessários para esse fim e qual o resultado do trabalho. Isso auxilia o desenvolvimento do planejamento de ação e projeção de resultado. A colagem e a modelagem também favorecem esse tipo de criação, junto com o desenho e a construção.

A rotina para crianças em idade pré-escolar tem grande significado, pois dessa forma estão adquirindo hábitos de cultura e cuidados com seu corpo (BARBOSA; HORN, 2001). Elas seguem as regras propostas pelos adultos não somente porque estes solicitam, mas porque há uma necessidade interior de analisar sua atitude consoante as regras e também a atitude de seus colegas, visto que eles desejam a existência de uma regra para todos, e acabam se tornando vigias de seus semelhantes para o cumprimento daquelas que são estabelecidas no coletivo, seja em casa ou na escola. O professor precisa ser coerente ao estabelecer as regras na sala e justo em cobrar seu cumprimento para todos.

Podemos tomar como exemplo as narrativas: as crianças não aceitam que a personagem seja uma pessoa boa e em alguns momentos possa tomar atitudes que não são boas, ou vice-versa. Há presente um acentuado maniqueísmo no comportamento infantil. Também não aceitam a ideia de 'exceção à regra', pois todos devem obedecê-la e elas zelam para que isso ocorra. É comum ouvir dos próprios colegas frases do tipo "isso não é assim" ou "a professora disse que ainda não é hora dos brinquedos".

A assimilação das regras está vinculada à sua quebra, pois, no momento do conflito, são levadas a repensar suas atitudes. Para Martins (2007, p.75), a criança apreende direitos, deveres e conduta através das brincadeiras. Esse desenvolvimento ocorre não levando em consideração apenas seus próprios anseios, mas há um pensamento no coletivo, há uma preocupação com os interesses e as possibilidades de ações dos outros. "Nessas situações, a participação orientadora do adulto é fundamental, a quem compete, inclusive, a mediação da comunicação e ações entre os envolvidos."

Na pré-escola, além de realizar atividades que auxiliam seu desenvolvimento cognitivo, a criança amplia seu círculo social. A família é a sua maior influência para a formação da sua personalidade, porém, com mais contatos, outras pessoas passam a compor suas referências, como adultos respeitados, crianças populares e, às vezes, personagens da literatura. Bettelheim (1980) explica que as personagens do conto de fadas não são ambivalentes pela rejeição das crianças, pois, para elas, ou se é má ou boa. Nessa idade, há um grande interesse pelos modelos de conduta.

É no relacionamento em grupo que afloram os mais diferentes sentimentos e a criança é levada a lidar com suas vontades, frustrações e renúncias. No coletivo, há uma necessidade constante de aplicabilidade das regras para que haja atividades, jogos dramáticos, construção em equipe e brincadeiras. Constantemente, as crianças precisam ceder para que o combinado aconteça, e isso é um exercício prático de controle da conduta, fundamental para o desenvolvimento da criança enquanto ser humano.

Concordar com as regras estabelecidas pelos adultos é um meio pelo qual as crianças buscam aceitação, elogios e carinho. Há uma necessidade de manter relações positivas, fazendo com que a conduta interna tenha maior poder de regência na vida social da criança, pois passa a buscar também a simpatia e tolerância de seus colegas, especialmente por aqueles que têm maior apreço e

popularidade. Na idade da pré-escola (4 ou 5 anos), valorizam muito a opinião do grupo. Barbosa e Horn (2001, p. 67) explicam que:

[...] A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças, garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais.

Com o passar do tempo, a criança compreende que o cumprimento da regra, geralmente, lhe traz benefícios, como elogios e carinhos. Esse retorno do adulto a deixa contente e a regra passa a ser internalizada, tornando-se algo positivo e agradável. O professor pré-escolar precisa estar atento à sua linguagem e à maneira como se dirige à criança, pois sua postura tem grande influência sobre a percepção e o relacionamento com o adulto.

A criança pré-escolar está construindo sua conduta ética e já tem capacidade de realizar algumas atividades dirigidas a outras pessoas, como fazer uma lembrança para mãe por ocasião de um dia comemorativo ou um presente para alguém especial. O professor deve motivar e sempre deixar claro para quem se destina a atividade. À medida que fica mais madura, adquire a capacidade de realizar tais atividades sem incentivo (MUKHINA, 1995).

No pré-escolar, o desenvolvimento da atenção, da memória e da imaginação se relacionam. Conforme vai ficando mais velha, a capacidade da criança de se concentrar fica mais estável. Assim, vai se tornando capaz de orientar sua atenção voluntariamente, organizando-a através da linguagem. A memória, com frequência, é involuntária, resultado das operações perceptivas e mentais (MARTINS, 2007).

São poucas as situações em que a criança direciona a memória voluntariamente. Uma das situações em que isso ocorre é no jogo, pois ela necessita lembrar-se das regras para permanecer nele. É no jogo também que a imaginação se forma e se torna transferível para outras áreas de sua vida, como o desenho e a criação.

Um ensino de qualidade oferecerá maiores condições de aprendizagem. O professor que estuda e pesquisa tem maiores condições de oferecer atividades que desenvolvam no aluno suas potencialidades específicas desse momento, além de ter subsídios teóricos para ações que reconheçam o valor da narrativa, da brincadeira, do desenho, da pintura, da modelagem e da construção para a vida da

criança. Os aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança são inúmeros, por isso, elegemos a linguagem oral e escrita para aprofundar a discussão e introduzir o gênero da narrativa lendária como fonte para a proposta da pesquisa.

1.3 – A linguagem oral e escrita na criança pré-escolar

A apropriação da linguagem pela criança advém das relações que se estabelecem na sua vida em sociedade: na inserção em comunidades adultas com seus gêneros e cultura específica. Assim, a fala da criança é portadora da historicidade de seu grupo.

A escola possui intencionalidade ao realizar o processo de ensino-aprendizagem, pois, nele, o conhecimento ofertado propicia ampliação da realidade social da criança. Daí a necessidade de compreendermos o processo de aprendizagem da linguagem para oferecer contribuições relevantes e oportunas.

A necessidade de comunicação e a interação com seus pares requerem da criança em idade pré-escolar o uso contínuo da linguagem. O contato com o outro auxilia o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem e que “[...] converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará base a uma reorganização dos processos psíquicos” (MUKHINA, 1995, p. 233).

Podemos acompanhar nos bebês essa intencionalidade de contato, quando manifestam situações de desconforto ou bem-estar. Na relação em sociedade, a criança adquire condições de se apoderar dos recursos desenvolvidos ao longo da história da humanidade e passa à compreensão dos signos que representam a fala e a escrita. A necessidade de comunicação impulsiona os pequenos ao aprendizado do código linguístico no grupo cultural no qual estão inseridos.

A aquisição da linguagem é enriquecida nas atividades cotidianas em que a criança precisa se comunicar e resolver problemas. O acréscimo de novas palavras não ocorre apenas pela memorização e repetição, mas na comunicação estabelecida, quando a competência linguística é desenvolvida e há uma busca de significados. O repertório da criança tende a aumentar conforme a ampliação de seus contatos.

A linguagem verbal é o sistema simbólico básico de todas as culturas humanas e a criança precisa compreender sua estrutura para que fale e escreva

corretamente. Apontamos aqui a relevância deste estudo para não implicarmos em um ensino sem intencionalidade, pois somente assim a criança poderá aprofundar a consciência da linguagem. Para Vygotski (2000), a linguagem oral é uma das funções mais importantes no comportamento cultural infantil. Passemos agora a discutir o desenvolvimento da linguagem oral na criança pré-escolar.

1.3.1 – A linguagem oral

Quando nasce, o bebê é inserido em um mundo comunicativo e com relações dinâmicas. Segundo Vygotski (2000), nos primeiros meses de vida, é desenvolvida uma reação vocal, que é incondicionada, instintiva e expressa perturbação ou satisfação da criança com o seu meio. Através da reação vocal, o bebê é capaz de externalizar emoções. Quando essa reação incondicionada cede lugar ao reflexo condicionado, a função se torna social, passando o bebê a se relacionar não apenas com suas sensações, mas também com as pessoas que o rodeiam.

Vygotski (2000) chama essa função de intercâmbio social, pois o homem cria sistemas de linguagem para se comunicar com seus semelhantes, mas, à medida que a criança cresce e se apodera dos signos presentes em sua cultura, outra função se desenvolve: o pensamento generalizante, com o qual é possível agrupar elementos de uma mesma categoria e se torna possível a comunicação entre pessoas com experiências pessoais distintas. Quando falamos a palavra bola, nos referimos ao objeto esférico, geralmente de borracha e usado em vários esportes. Existem bolas de diversos tamanhos, cores e materiais, mas a experiência nos permite conceituar o objeto e agrupá-lo em sua categoria.

A função de pensamento generalizante torna a linguagem um instrumento de pensamento, pois permite que a linguagem produza conceitos e formas de organização do real, que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (OLIVEIRA, 1993). Compreender o pensamento, a linguagem e suas relações é essencial para a compreensão do ser humano.

Martins (2007b) esclarece que a associação entre pensamento e linguagem ocorreu através da necessidade do homem em se comunicar socialmente e estabelecer intercâmbio durante o trabalho, pois, para que o trabalho se desenvolva, é preciso que haja comunicação social entre os indivíduos empenhados em um

projeto. A união entre pensamento e linguagem foi um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana.

A linguagem é uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança. Oliveira (1993) acrescenta que, no desenvolvimento filogenético (desenvolvimento da espécie), foi a necessidade de troca de informação dos indivíduos durante o trabalho que impulsionou a vinculação dos processos de pensamento e linguagem. Na ontogênese (desenvolvimento do indivíduo), o estímulo vem da inserção da criança num grupo cultural.

Os adultos que cercam a criança são os principais responsáveis em promover o seu contato com o meio cultural que a cerca. A formação do ser humano passa a se sofisticar à medida que domina a linguagem, pois, segundo a teoria de Vygotski, o trajeto do desenvolvimento do pensamento e da linguagem é da atividade social para a atividade individual. Somente com o desenvolvimento é que a criança deixa de utilizar a linguagem apenas para fim comunicativo e passa a usá-la como um instrumento do pensamento.

Mukhina (1995), ao escrever sobre a linguagem da criança pré-escolar, explica como ocorre o desenvolvimento das funções da linguagem. Na primeira infância, sua comunicação é restrita aos familiares e pessoas próximas, por isso, a linguagem é *situacional*, sendo constituída por perguntas envolvidas em alguma atividade, objeto ou fenômeno novo. Essa linguagem é compreendida apenas pelo seu círculo próximo de relacionamento.

Aos poucos, pela ampliação de sua convivência, a linguagem vai se tornando mais compreensível e a criança assimila a linguagem *contextual*, na qual há mais detalhes em suas descrições, que vão se aperfeiçoando com o tempo, e as experiências vividas pela criança.

Segundo a autora, existe um tipo especial de linguagem, a *explicativa*, em que a criança sente necessidade de explicar ao companheiro a estrutura dos jogos de papéis, com seus personagens e cenários, o funcionamento de um brinquedo ou as condições para participar da brincadeira. As incompreensões geralmente levam ao conflito. A autora acrescenta que:

A linguagem explicativa requer que a exposição obedeça a uma ordem, que revele as principais relações e circunstâncias de uma situação que o interlocutor deverá compreender. A linguagem explicativa desenvolve a criança social e intelectualmente. É um tipo de linguagem que surge apenas na idade pré-escolar e por isso é com dificuldade que a criança escuta até o final a explicação do adulto. A criança que deseja começar a brincar logo deixa de lado as explicações sobre as regras do jogo (MUKHINA, 1995, p. 240).

Um meio intermediário entre a linguagem como função comunicativa e a linguagem como instrumento do pensamento é a fala egocêntrica: a criança fala para si o que está fazendo ou irá fazer, orientando suas ações e ajudando a resolver problemas. Com o amadurecimento da linguagem, a fala egocêntrica vai desaparecendo e essa orientação de ações passa a acontecer mentalmente, tornando-se um discurso interior (MUKHINA, 1995).

A aquisição de competência para o uso do código linguístico deriva das relações estabelecidas pela criança com o seu meio e a aquisição de hábitos rotineiros de uso da língua no seu contexto familiar. Quando a criança entra para a escola, seu repertório tende a se enriquecer e se tornar mais complexo, porque seu universo de interação é ampliado e ela também passa a ter contatos com seus pares.

Podemos pensar que a criança que cresce em uma casa com irmãos terá um repertório maior de palavras e conhecimento do uso da língua que aqueles que são filhos únicos. No geral, a criança sem irmãos tem uma quantidade menor de diálogo com outros de sua idade e a aquela com irmãos está sempre interagindo na relação cotidiana. No entanto, não podemos generalizar.

O ambiente e a maneira com que os adultos responsáveis lidam com a linguagem têm alto valor para esse amadurecimento, além do nível cultural e domínio do código linguístico destes. Por isso, uma criança de família grande pode possuir menor domínio da língua que filhos únicos que têm pais detentores de maior conhecimento do código e dispõem de tempo para ouvir, conversar e incentivar os porquês infantis. Aliás, essa é uma fase de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, pois, conforme as respostas recebidas, a criança será inibida ou estimulada a continuar buscando conhecer acerca do que lhe interessa (CASTRO, 2004).

A relação familiar vai ocupar lugar central nos primeiros anos da vida da criança. Portanto, é necessário que a fala ocupe lugar de destaque no

relacionamento familiar. As conversas estabelecidas em casa, durante os passeios ou brincadeiras, são essenciais para a constituição social infantil. Uma das atividades que traz enorme contribuição a esse processo é a leitura de livros para/com a criança, o que veremos com mais detalhes no próximo capítulo.

Ao chegar à escola, a criança encontrará um meio muito diferente daquele com o qual está habituada. As relações estabelecidas têm objetivos e meios distintos em relação aos de casa. Ela passará a maior parte do tempo dialogando com crianças de sua idade e desenvolverá relações com outros adultos, em especial com o professor, que será o foco de sua atenção para contar algo, perguntar, questionar ou solicitar ajuda (BARBOSA; HORN, 2001).

A estimulação da fala deve ser um dos focos da pré-escola. São perceptíveis, no decorrer do ano, os alunos que têm maior facilidade de expressão e aqueles mais tímidos. No planejamento, a proposta das atividades precisa auxiliar ambos os casos a crescerem e a se apoderarem do uso específico da linguagem. Para isso, deve-se estimular a fala, o diálogo, o faz-de-conta, a música, a dramatização, a construção e a narrativa, incentivando o uso das saudações e a participação na hora da “rodinha” (momento que compartilham assuntos de seu interesse com os colegas e professor).

Ao entrar na pré-escola, a criança tem diante de si um novo ambiente e novas relações. Como ainda não tem total articulação e domínio da língua, nem sempre consegue resolver os conflitos que surgem através da argumentação, partindo, às vezes, para o choro ou agressão física. Nesse momento, o professor precisa intervir e falar claramente sobre a situação, explicando o ato e sua consequência, enfatizando o uso da fala para explicitar a reprovação ou a frustração.

A qualidade da linguagem oral das crianças se ampliará através da qualidade da interação que se estabelecerá com o adulto e com as próprias crianças. O adulto precisa ser um bom referencial e ficar atento para não cair em “armadilhas” que poderiam acarretar prejuízos ao desenvolvimento infantil (JUNQUEIRA FILHO, 2001).

Isso pode ocorrer quando a criança tem suas necessidades atendidas antes de expressar através da fala seu desejo, quando é permitido que utilize frases incompletas ou economize na linguagem, quando se dirige a ela de forma infantilizada, aos gritos ou de forma pouco compreensível e quando o adulto a superprotege ou não cria um ambiente para que se sinta segura (CASTRO, 2004).

É nas situações cotidianas que a criança vai adquirindo o significado da fala e onde são estimuladas para organizarem sua própria fala. O professor precisa chamar a atenção para as situações em que pode apresentar aos alunos o lugar da fala na vida das pessoas (JUNQUEIRA FILHO, 2001). São situações reais que vão fazer com que percebam o sentido vivo da linguagem.

A comunicação é a principal função da linguagem, mas não é a única. No desenvolvimento do pré-escolar, Mukhina (1995) explica que também há uma segunda função, onde a linguagem se transforma em meio de planejamento e regulação da conduta da criança.

Passemos agora a discutir a aprendizagem da linguagem escrita na pré-escola, um tema com discussões intensas, especialmente na Educação Infantil. Veremos a linguagem escrita sob uma abordagem histórico-cultural, que tem uma função social e real para a vida.

1.3.2 – A linguagem escrita

Compreender como a criança se apropria da linguagem escrita e que contribuições a escola pode oferecer se constituem os temas principais deste tópico. Essa é uma questão que ainda gera inúmeras controvérsias entre os profissionais da pré-escola.

O desafio de alfabetizar está presente nas práticas de ensino. Nesse sentido, soa competente para a professora de 2º período que “x” alunos saíram lendo, escrevendo e copiando da lousa. As infindáveis tarefas para cobrir e escrever ocupam bastante tempo nas atividades. A escrita faz referência às letras do alfabeto. No entanto, Gontijo (2008, p. 38) escreve que:

O desenvolvimento da escrita integra o desenvolvimento da linguagem na infância e possibilita que a criança amplie e diversifique suas possibilidades de expressão por meio da linguagem e da interação com as outras pessoas. Esse é um princípio fundamental, pois se alicerça na idéia de que a escrita é linguagem e não apenas um sistema de símbolos gráficos que representa os sons da fala.

Ao escrever sobre a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, Vygotski (2000) explica que ensinamos as crianças a escrever letras e palavras, mas

não ensinamos a linguagem escrita. Segundo ele, o mecanismo da escrita prevalece sobre sua utilização racional. Assim, ensinamos ortografia e caligrafia, exigindo um enorme esforço e atenção da criança para aprender tracejar letras, colocando a linguagem escrita para um segundo plano.

O fato é que nem todas as crianças conseguem acompanhar essa aprendizagem da escrita das letras, o que gera, muitas vezes, frustração no aluno, por não corresponder aos exercícios solicitados, e no professor, por se sentir incapaz de ensinar. São tarefas desprovidas de sentido, pois, para as crianças, os tracejados são meras cópias de um padrão a reproduzir (MELLO, 2007).

Segundo o autor, o ensino da escrita vem de fora, através do professor, lembrando o ensino de algo técnico, como o adestramento das mãos para tocar um instrumento musical. O ensino deveria, ao contrário, partir do desenvolvimento natural das necessidades da criança e por sua iniciativa, pois “[...] o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo” (VYGOSTKI, 2000, p. 184, tradução nossa). Dominar a linguagem escrita é resultado de um grande desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil.

Vygotski (2000) considera o gesto, o jogo e o desenho como diferentes momentos do desenvolvimento da linguagem escrita, pois são atividades simbólicas desenvolvidas apenas em humanos. O domínio do complexo sistema de signos “[...] é, na verdade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil” (VYGOSTKI, 2000, p. 184, tradução nossa).

A apropriação da linguagem pela criança se amplia segundo seus contatos sociais. Um bebê necessita de total interação com os outros para ter suas necessidades supridas, e suas relações vão se estendendo conforme cresce e convive em sociedade. Para entendermos como ocorre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita na criança, precisamos

[...] partir da premissa de que esse é um processo histórico e único e que, portanto, integra de forma ampla o desenvolvimento da linguagem cujos momentos passam por outras formas de representação, como no jogo e no desenho (GONTIJO, 2008, p. 40).

A história do desenvolvimento da escrita começa muito antes da aprendizagem escolar. Ele se inicia junto com o aparecimento dos primeiros signos

visuais na criança. “[...] O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança” (VYGOSTKI, 2000, p. 186, tradução nossa). Os gestos possibilitam à criança estabelecer uma forma de comunicação com as pessoas ao seu redor, pois quando apontam, estão se referindo a algo que logo recebe um sentido. Como a criança ainda não se comunica com palavras, o gesto se torna uma forma de comunicação. Nesse momento, ele assume a função de signo.

O desenho tem papel importante na visão de Vygotski para o aprendizado da linguagem. Para ele, ao desenhar, a criança não representa o que vê, mas o que sabe. “[...] o desenho infantil é uma etapa prévia da linguagem escrita” (VYGOTSKI, 2000, p. 192, tradução nossa). E nossa postura diante do desenho de nossos alunos? Tratamos essa produção como escrita? Por que insistimos em atrelar as atividades das crianças apenas às letras do alfabeto quando o assunto é a escrita?

Quando a criança desenha, utiliza muitos gestos para explicar sua atividade, porque seus desenhos, geralmente, são incompreendidos pelos adultos. “[...] O desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo” (VYGOTSKI, 2000, p. 192, tradução nossa). Ao relatar, a criança usa uma forma própria de linguagem. Assim:

Ao liberar seus repositórios de memória através do desenho, isto é, ao contar sobre o que desenhou, lembrando através do registro feito objetos e coisas que quis expressar e/ou representar, a criança o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa manifestação é o grau de abstração que ela contém. Na medida em que a criança percebe que, além de objetos, é possível também desenhar a fala, faz uma descoberta fundamental para o desenvolvimento dessa linguagem. E a partir daí passa a construir hipóteses de escrita que lhe proporcionam compreender os processos implicados nessa aprendizagem. O desenvolvimento da escrita se dá, portanto, através do deslocamento do desenho de coisas para o desenho das palavras (STEMMER, 2007, p. 135).

Já discutimos acerca do jogo dramático e sua importância para o desenvolvimento da criança. Para Vygotski (2000), a atividade lúdica que acontece quando a criança usa um objeto para representar outro está cheia de gestos indicadores. Gontijo (2008, p. 43) completa que “[...] são os gestos que conferem ao objeto da brincadeira a função de signo, ou seja, que lhe conferem novos sentidos”.

A importância da escrita para a vida da criança e o seu posterior desenvolvimento gera grande responsabilidade àqueles que estão envolvidos nesse processo. Na escola, a intencionalidade do ensino se referencia em práticas que

buscam a aprendizagem da criança, para que ela domine e possa se apoderar das inúmeras possibilidades que a escrita oferece. Por isso, Vygotski (2000) defende que o ensino da leitura e da escrita precisa ser organizado de modo que a criança sinta necessidade de utilizá-lo de algum modo. Gontijo (2008, p. 38) afirma que “[...] o desenvolvimento da escrita integra o desenvolvimento da linguagem na infância e possibilita que a criança amplie e diversifique suas possibilidades de expressão por meio da linguagem e da interação com as outras pessoas”.

Ao sentir a necessidade de ler e escrever, esse aprendizado será percebido como uma complexa atividade cultural, não apenas como um hábito motor. Esta é a única forma de estar seguro. Será através de uma necessidade que a criança passará a atribuir o sentido cultural ao ato de escrever. Para isso, precisamos promover o contato da criança com a escrita em situações reais em seu cotidiano. Vygotski afirma que “é preciso que a letra passe a ser um elemento da vida infantil tal como é, por exemplo, a linguagem. Assim como aprendem espontaneamente a falar entre si, devem aprender, por si mesmos, a ler e escrever” (2000, p. 203, tradução nossa).

Luria (1998) compartilha com Vygotski que as origens do processo de escrita na criança começam muito antes de ela deparar-se com a escrita formal e que esse deve ser o momento para estudarmos a pré-história do desenvolvimento da escrita, pois a “[...] a pré-história da escrita na criança chega ao fim quando uma professora começa a lhe ensinar a escrever com símbolos convencionais (letras)” (GONTIJO, 2008, p. 51).

Segundo o autor, durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, a criança já “[...] aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita” (LURIA, 1998, p. 144). Assim, se conhecermos o que a criança é capaz de fazer antes de chegar à escola, teremos melhores condições de lhe auxiliar nesse processo de aprendizagem.

Para estudar como ocorre o desenvolvimento da pré-história na escrita, é importante observar os momentos de desenvolvimento⁷ pelos quais passa a criança

⁷ Luria usa a expressão ‘estágios’ ao se referir às etapas do desenvolvimento da escrita. Optei em utilizar ‘momentos’ para maior aproximação dos termos já trabalhados e para evitar alusão a outras teorias que se apoderam com mais força do termo. Para melhor compreensão dessa abordagem do estudo experimental de Luria, consultar o capítulo “O desenvolvimento da escrita na criança”, na obra “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998).

em sua aprendizagem da escrita, que é uma função culturalmente mediada pelo outro. Para o autor, a escrita é uma técnica auxiliar na qual utilizamos linhas, pontos e signos para transmitir ideias e conceitos. Por isso, para que a criança seja capaz de utilizá-la para esse fim, precisa de estímulo.

Seu estudo experimental consistia em pedir à crianças que ainda não sabiam ler e escrever para que lembrassem um determinado número de frases que eram ditadas. Ele colocava as crianças em situações em que se viam forçadas a utilizar a escrita para lembrar as frases, uma vez que era difícil memorizar sem ajuda de anotações. Ele descreve que, quando as crianças relutavam ou alegavam não saber escrever,

[...] mostrávamos [...] que os adultos escrevem coisas quando devem lembrar-se de algo e, em seguida, explorando a tendência natural da criança para a imitação puramente externa, sugeríamos que tentasse inventar alguma e que escrevesse aquilo que lhe iríamos dizer. Geralmente, nosso experimento começava depois disso e nós apresentávamos à criança várias (quatro ou cinco) séries de seis ou oito sentenças simples, curtas e não relacionadas umas com as outras (LURIA, 1998, p. 147).

O experimento permitia verificar até que ponto o papel e o lápis passavam a ser um instrumento utilizado para um fim, que, neste caso, era se recordar das sentenças ditadas. Dessa forma, foi possível “[...] observar [...] como uma criança adapta-se, espontaneamente, a um dispositivo, como aprende sua forma de funcionamento e como aprende a usá-lo para dominar um novo objetivo” (LURIA, 1998, p. 148).

As crianças tinham, inicialmente, dificuldade de visualizar a escrita como signo. Imitavam o ato dos adultos, mas não podiam entender a escrita como um instrumento para um fim, que seria auxiliar a memória. Além disso, a escrita não possuía relação com os significados das frases. Os rabiscos eram indiferenciados. No entanto, Luria observou que algumas crianças utilizavam diferentes posições na folha de modo a ajudar a recordar a sentença, ocorrendo uma elaboração de mecanismo próprio para auxiliar sua memória. O autor considera esse ato como precursor da escrita.

O surgimento de riscos diferenciados foi o próximo passo na sequência de desenvolvimento observado por Luria. As crianças passaram a distinguir suas anotações e se relacionar com esses riscos para se recordar das frases. No começo,

havia relação entre o tamanho da frase e do rabisco. Depois, esses rabiscos evoluíram para grafias mais expressivas, nas quais se podia notar diferenças tênues. A próxima evolução foi o desenho, que Luria chama de fase pictográfica do desenvolvimento da escrita, que, feita através de imagens, permite à criança relembrar os significados anotados.

O autor conclui que o estudo foi produtivo porque, ao oferecer às crianças os aspectos externos da técnica, deixava o pesquisador livre para observar as ações e particularidades de cada criança e sua interação com a atividade, além de acompanhar a aprendizagem do instrumento cultural da escrita.

Os estudos e experimentos discutidos visam a ampliar o entendimento e a valorização de ações que popularmente não são consideradas como aprendizagem da escrita. Em nossas discussões, no Centro Municipal de Educação Infantil onde trabalhávamos, sempre surgiam questões sobre como e quando auxiliar a criança em seu processo de alfabetização. Percebemos que há diferentes enfoques nas atividades propostas aos alunos de mesma idade. Algumas professoras se esforçavam arduamente para que os alunos conhecessem as letras (iniciando sempre pelas vogais) e aprendessem a reproduzi-las através de exercício de repetição. Outras trabalhavam coordenação motora em excesso, como amassar bolinhas, cobrir tracejado e fazer pintura dirigida. Questionamos: que práticas auxiliam o aprendizado da escrita pela criança?

A função da Educação Infantil vem sendo comprometida com a inclusão cada vez maior de exercícios oriundos do Ensino Fundamental. Deve-se levar em consideração também que a maioria das professoras que hoje atua naquela etapa veio de séries iniciais do Fundamental e carrega consigo marcas profundas de práticas desenvolvidas durante anos. Ao se deparar com crianças menores, utiliza sua experiência em produzir adaptações de materiais e modelos de tarefas.

Para Mello (2005), é necessário constar no planejamento da Educação Infantil atividades que promovam a expressão. Desenho, pintura, modelagem, dança, dramatização, a construção, a representação e o faz-de-conta são essenciais para a formação da personalidade e são constituintes de bases para aquisição da linguagem oral e escrita. É baseado em atividades como essas que o professor orientaria sua prática cotidiana.

Observamos pouco tempo destinado a atividades de expressão corporal. Não há também espaços físicos que auxiliem esse processo. Não é objetivo do estudo

apontar aspectos físicos das instituições públicas, no entanto, os CMEIs são compostos em sua maioria, por prédios sem espaços adequados para as necessidades dessa faixa etária. Dificilmente temos nas pré-escolas uma brinquedoteca equipada, com profissionais preparados, uma biblioteca, áreas com parques ou quadras, ou materiais que favoreçam a construção do simbólico através do faz-de-conta.

A concentração de tarefas feitas no papel ocupa a maior parte do tempo das crianças. As tarefas estão voltadas para o ensino da leitura e escrita, porém, esse ensino, na maioria das vezes, se restringe a desenhar letras, copiando-as para o papel. Tais atividades não retratam a ideia de que a escrita tem a função de registrar e expressar informações, ideias e sentimentos.

Britto (2005), ao discutir sobre letramento e alfabetização para a Educação Infantil, aponta que as discussões acerca desse processo entre as crianças menores se concentram no desenvolvimento do conhecimento do código. Nossas preocupações deveriam estar voltadas para a construção das bases que fomentarão a aprendizagem da linguagem escrita como instrumento cultural. O autor toca em um ponto sensível: devemos alfabetizar ou não na Educação Infantil? Segundo ele:

Não há nada de errado em alfabetizar as crianças. É justo que elas sejam alfabetizadas, dentro de propostas pedagógicas consistentes e organizadas. Mas é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, mas sim por a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita (BRITTO, 2005, p. XV).

O ensino da letra reflete uma educação tecnicista em que se prioriza a precocidade como uma das qualidades características da competitividade do sistema capitalista. O autor finaliza apontando que o desafio da Educação Infantil é construir bases para o pleno desenvolvimento da criança enquanto pessoa, conhecedora de seus direitos, criando possibilidades de participar criticamente da vida em sociedade. “[...] antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo” (BRITTO, 2005, p. XVI).

A maneira como a professora lida com os materiais impressos é de extrema importância nessa etapa do desenvolvimento. Ao ler instruções, textos de interesse dos alunos, notícias, o cardápio do dia, as regras da brinquedoteca, receitas

culinárias ou realizar narrativas de livros apreciados pelo grupo, o professor permite que a criança vivencie a função social da leitura e a percepção do uso real das palavras escritas.

Ao escrever na lousa sugestões de atividades, o nome dos ajudantes do dia ou dos alunos aniversariantes, listar o material necessário para uma maquete ou ingredientes para fazerem juntos uma receita, além de fazer anotações que servirão de lembrete para algo que irão realizar, as crianças serão capazes de assimilar a linguagem escrita e suas variadas funções no bojo da sua cultura. Britto (2005, p. XV) escreve que “[...] o princípio que deve orientar a ação educativa é que entrar no universo da escrita é operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados”.

As atividades propostas para a criança pré-escolar, favorecedoras da compreensão da linguagem escrita, precisam fazer sentido e ter significado para sua realização, contribuindo, efetivamente, ao processo de aprendizagem. O desenho, a modelagem, a pintura e a escultura são algumas das atividades que devem estar presentes no cotidiano escolar, pois promovem a expressão e são bases de novas aprendizagens. Criamos na criança o desejo e a necessidade de comunicação. Esse é um dos passos para a aquisição saudável da linguagem escrita. Mello (2007, p. 27) aponta que

Se a criança convive com pessoas que lêem e escrevem, se em casa ou na escola infantil ela testemunha atos de escrita e leitura, a vontade de ler e escrever nela se forma e ela começa a almejar essa nova forma de comunicação. [...] Por isso, todas as atividades de expressão – que em geral ocupam lugar de segunda categoria em nossas escolas, como a fala, o desenho, o faz-de-conta, a modelagem, a pintura – precisam ser estimuladas e cultivadas se quisermos que as nossas crianças se apropriem da escrita como leitoras e produtoras de texto. A escrita registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão. Para aprender a escrever, antes de enfrentar o aspecto técnico, é preciso que as crianças tenham o que expressar e o que comunicar.

Precisamos nos preocupar em ensinar a essência da escrita e não somente seu aspecto técnico, motor. Se tivermos compreendido a linguagem como um instrumento cultural complexo, será dessa forma que ensinaremos, pois somos, nesse momento, um dos principais mediadores ao acesso à cultura. Então, ler e escrever para elas em situações reais resultará em ler e escrever com elas, pois

passarão a perceber a utilidade da escrita e que as palavras podem ser escritas, lidas e podem comunicar mensagens.

É necessário que haja textos nas salas de aula. O professor pode construir esses textos baseado nas experiências e relatos das crianças sobre algo que realizaram, como uma excursão, o cultivo de uma planta, a realização de um trabalho em grupo, ou pode adotar textos que tenham alguma relação com o momento em que a turma está envolvida.

Também é necessário que leiamos os textos juntamente com os alunos. Nesse momento, somos o escriba e o leitor que conduz as crianças ao universo das palavras. Presenciar e vivenciar o ato de ler e escrever, em um ambiente alfabetizador e rico em desafio, proporcionará às crianças familiarização com esse processo, e elas, na grande maioria das vezes, o desejarão para si. Kaercher (2001, p. 83) afirma que

[...] quando me refiro à leitura, estou concebendo-a como um processo amplo de construção de sentidos, que não se reduz apenas ao domínio da palavra escrita, mas que, fundamentalmente, abrange as diversas linguagens (gráfico-plástica, musical, corporal, imagética, etc.) que fazem parte (ou deveriam fazer) do dia-a-dia da Educação Infantil.

Escrever as letras das músicas trabalhadas, parlendas, adivinhas, receitas ou as regras que foram discutidas para a boa convivência são recursos com os quais a professora, juntamente com a turma, pode vivenciar a utilidade da escrita. Criando situações em que as crianças testemunhem o uso da escrita, elas são convidadas a utilizar esse instrumento de sua cultura de forma prática. Ao perceber o sentido do ato, seu interesse é maior e, por consequência, a aprendizagem ocorre de forma natural.

Este primeiro capítulo buscou sinalizar os fatos que se destacaram na evolução da Educação Infantil e as contribuições ao desenvolvimento da criança, em especial à aprendizagem da linguagem oral e escrita. Discutiremos, no próximo capítulo, a narrativa com lendas amazônicas e as contribuições à linguagem da criança pré-escolar, destacando a escolha do gênero e debatendo a sua importância para a nossa cultura.

CAPÍTULO 2

2 – A NARRATIVA E AS LENDAS AMAZÔNICAS

Esta pesquisa propõe apresentar lendas amazônicas para as crianças pré-escolares através da narrativa por entendermos que ler e contar histórias envolvendo as crianças é uma das maneiras mais interessantes de ampliar o universo da linguagem oral e escrita. Contar e ouvir histórias são atos sempre presentes em nossas vidas, e essas práticas podem ser incentivadas pela pré-escola.

A narrativa é uma das técnicas mais antigas da humanidade. A oralidade foi umas das formas de perpetuação da cultura e continua sendo até os dias atuais uma importante ferramenta do homem. A linguagem falada deu origem à criação da linguagem escrita e esta foi um fator determinante na história da nossa cultura, auxiliando a linguagem oral na manutenção da memória. Mesmo com a escrita e o desenvolvimento de inúmeras tecnologias, ainda existem povos que vivem e privilegiam a linguagem oral como fonte transmissora de conhecimentos.

Utilizar-se da fala para elaborar e manter a identidade de um povo lhes dá condições de preservar suas histórias através do relato oral e transmiti-las às futuras gerações. Isso não se traduz em ausência da habilidade escrita, mas em uma visão de mundo, um meio de garantir a permanência da sabedoria ancestral e mitológica. A linguagem oral assume papel de grande importância para a manutenção cultural amazônica, que possui repertório extenso de narrativas vivas até os dias atuais.

Conhecer as lendas amazônicas é um direito da criança, visto que é um patrimônio cultural do seu povo. A escola precisa ser esse espaço que contribui, significativamente, para o desenvolvimento histórico-cultural da criança, em que o

adulto tenha condições de ofertar apoio e segurança para os próximos passos. “A qualidade do trabalho educativo é que vai fazer a diferença na história e na formação da criança como sujeito de direitos” (VALDEZ, COSTA, 2007, p. 182).

Este segundo capítulo tratará da narrativa e das suas contribuições à linguagem na criança pré-escolar. Descreveremos a narrativa na formação da criança, analisando a importância desse ato para quem ouve histórias. Abordaremos a relação entre narrativa, linguagem e imaginação, apontando a relevância da narrativa para o aprendizado da linguagem e para o exercício da imaginação. Veremos ainda as narrativas com lendas amazônicas. Para entender melhor esse item, abordaremos brevemente o conceito do mito e analisaremos as lendas como mitos de origem.

2.1 – A narrativa na formação da criança

Quem não aprecia uma boa história? Quantas vezes não passamos longos momentos envolvidos por tramas bem desenvolvidas? Um bom contador prende seus ouvintes tecendo boas histórias e falando de algo que gera atenção e interesse. Como a linguagem é construtora da essência humana, o ser humano cresce permeado de muitas histórias.

Nossa história de vida se inicia antes mesmo do nascimento: como nossos pais se conheceram, casaram, escolheram o nome. Como foi o nascimento, o percurso até a maternidade, a chegada em casa e a recepção dos irmãos... A vida segue e as narrativas continuam a explicar muitos fatos do desenvolvimento de cada pessoa. Contar histórias é inerente à formação do ser humano e a linguagem é constituinte-chave para essa formação. “As narrativas exercem função primordial em todos os credos e culturas. É como se narrar fosse uma forma de pensar o mundo” (PRIETO, 1999, p. 13).

Essa prática está presente desde os primórdios da humanidade. Apreciá-la não é exclusividade das crianças. Jovens e adultos também são atraídos. O poder de sedução da narrativa existe desde o nascimento da comunicação através dos contos e histórias, vividas ou imaginadas, porque cada história tem uma história que a origina. O narrador, com um bom enredo na memória e um grupo disposto a vivenciar, no mundo da imaginação, as fantásticas aventuras que são entrelaçadas

entre voz e mente, promove o encontro entre pessoas. A narrativa tem esse poder de reunir, juntar, ligar.

O poder da fala e uso da palavra é uma das características essenciais da formação do ser humano. A capacidade linguística amplia a capacidade criadora, e a criação e a recriação se amparam no pensamento e na fala para existir. A narrativa tem o poder de potencializar tais capacidades, pois se inicia junto com o processo de aquisição da língua materna, introduzindo novas formas de comunicação, cada vez mais complexas.

Exemplo dessa evolução é a comunicação de um bebê ao nascer e sua transformação nos primeiros anos. Ele deixa de emitir apenas sons que representam desconforto ou prazer e passa a interagir com as pessoas que o cercam, através do diálogo, realizando importantes saltos qualitativos na evolução da comunicação humana.

A narrativa nasce essencialmente oral nas primeiras civilizações. Até nossos dias, mantém esse viés de valor tradicional e se faz presente em inúmeras culturas vivas do país, onde o valor da palavra dita ainda é mantido e utilizado como forma de perpetuação da cultura e dos valores acreditados. Como exemplo, temos na nossa região a cultura indígena, que ainda mantém viva algumas tradições orais, repassando orientações, explicando rituais ou dando continuidade às narrativas lendárias que explicam como vários animais, plantas, lugares ou fatos passaram a existir.

Na tradição oral africana, a palavra falada possui a vida, que é perdida quando a palavra torna-se escrita. Esse pensamento retrata a visão de culturas orais sobre a linguagem. Para eles, “[...] certos conhecimentos milenares só podem ser transmitidos em uma troca interpessoal, para que haja a força da troca vital entre duas ou mais pessoas” (PRIETO, 1999, p. 38). Se esses conhecimentos passarem à forma escrita, perderão sua magia e força.

Contar histórias proporciona continuidade a eventos que cercam a vida. O ato narrativo faz as personagens interagirem com os lugares, as circunstâncias e demais personagens. Nele estão contidas as intenções e interações de seus protagonistas, permitindo um inter-relacionamento com todos os fatos que cercam o enredo, além de proporcionar momentos de prazer e despertar a curiosidade, a criatividade, a imaginação e a fantasia.

As narrativas têm inúmeros significados que vão se ressignificando conforme a maturidade do leitor. Lê-se e se ouve de formas diferentes as mesmas histórias no decorrer da vida, por isso, ouvir histórias constitui um direito da criança. Um direito social, por meio do qual ela poderá estreitar seus laços e se orientar na convivência com os outros. Sua formação necessita desse espaço que a literatura oferece, onde se abre o universo da fantasia, do conhecimento, da troca, das experiências e vivências reais e das experiências e vivências no mundo da imaginação. Se a criança for introduzida no mundo dos livros através das narrativas e para este for seduzida, há muitas chances de ela se tornar uma criança amante da leitura. Abramovich (1997, p. 17) afirma que devemos

Ler histórias para as crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma ao seu modo)... E a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas...

A oralidade tem um papel inicial na relação da criança com a narrativa. No entanto, a invenção da imprensa reconfigurou o papel da oralidade na cultura, e o livro surge como uma forma de sistematização da literatura oral. Nele pode ser registrada as mais diversas histórias que permeiam o universo da narrativa, em especial na cultura ocidental, onde a linguagem falada vem perdendo força e a escrita tem adquirido maior poder de representatividade. A vinculação entre literatura e Educação Infantil pré-escolar está intimamente ligada à figura do livro. A reconfiguração da infância na sociedade cria um novo mercado de consumo, surgindo, assim, o brinquedo e os livros destinados ao público infantil.

Como instrumento de sistematização da narrativa oral, o livro permite registrar as mais diversas histórias que permeiam o universo da narrativa, em especial na cultura ocidental, que considera válido para registro somente o que for escrito. A escrita passa a ter maior poder de representatividade e o mercado consumidor se

amplia, criando variados estilos, destinados aos diferentes públicos. Dentre eles, destaca-se a literatura voltada às crianças.

No decorrer da história da infância, a popularização do livro infantil esteve, inicialmente, ligada à questão educacional, pedagogizando os temas e se utilizando das histórias para defender a moral e os bons costumes, apregoando virtudes e o ensino que formasse crianças gentis e civilizadas. Segundo Valdez e Costa (2007), na França do século XIX, já havia extensa produção literária destinada ao público infantil, com objetivos que partiam da diversão, oferta de boas lições, ensinamentos cristãos, primeiros conhecimentos, até o de instruir e moralizar. Zilbermam (1981) afirma que os primeiros textos para crianças foram escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. Becker (2001, p. 35) ressalta que:

A origem da literatura infantil vincula-se às mudanças estruturais que ocorreram na sociedade dos séculos XVII e XVIII, momento em que se instalou o modelo burguês de família unicelular, provocando uma alteração na forma de se visualizar a infância e todas as instituições com ela relacionadas. Dessa forma, explica-se o papel de aliada que a escola – e com ela a produção de textos dirigidos às crianças – passou a exercer para a consecução dos objetivos e valores preconizados por essa nova classe social emergente.

A chegada no Brasil das adaptações dos livros infantis ocorria, geralmente, por Portugal. Os objetivos se assemelham aos moldes europeus, nos quais se buscava o poder transformador do livro rumo à civilização. O Brasil se apodera de um projeto educativo que vê, no livro e na escola, aliados à formação de cidadãos com bons hábitos. Modelos de histórias que pregam noções de obediência, trabalho, amor à pátria e à família foram fonte de inspiração para autores brasileiros (LAJOLO, ZILBERMAN, 2006). Ainda podemos ver que

Em fins do século XIX, a literatura infantil começa a transitar por terras brasileiras, difundindo a mesma concepção que lhe dera origem e contextualizando-se no panorama da literatura universal. [...] No início, importaram-se os textos tradicionais e, com eles, o mesmo caráter didático e redutor decorrente da associação da literatura com os valores de um grupo social hegemônico (BECKER, 2001, p. 35).

Além do gosto e do prazer sentido pelas crianças, a narrativa estimula a imaginação e a criatividade, contribuindo com a linguagem e a apreciação da leitura. Precisamos ressaltar que “[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o

desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária” (ZILBERMAN, 1981, p. 16).

Preocupada em ensinar a língua escrita, a escola chama para si esta responsabilidade e vê na literatura infantil uma grande aliada para a formação do escritor/leitor. Assim, a literatura tornou-se instrumento da escola e desta se tornou dependente, visto que, na maior parte das produções, a criança precisa ser leitora para dela fazer uso. É a escola que habilita a criança para o consumo das obras, pois a torna apta para a leitura. “Os laços entre literatura e escola começam neste ponto [...] porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita” (LAJOLO, ZILBERMAN, 2006, p. 18).

Contudo, não se pode restringir o papel da literatura a instrumento de alfabetização. Ela é potencializadora de saltos qualitativos que permitem aos alunos desenvolver pensamentos e ações que ampliam seu universo de conhecimentos sobre o mundo que os cerca. A leitura oferece informações que estão além das lições das aulas de alfabetização, que geralmente trazem impressas frases vazias de significados.

Precisamos ter em mente aquilo que queremos ao trabalhar a narrativa. Zilberman (1981) afirma que a seleção dos textos feita pelo professor que objetiva veicular regras gramaticais, normas de obediência ou de bom comportamento, geralmente, parte pela escolha de livros cultos e mais adultos. No entanto, a autora ressalta que, na escolha do livro, deve-se priorizar a qualidade estética. É nesse momento que a literatura infantil se distancia da pedagogia e apresenta textos com valor artístico às crianças.

As narrativas literárias potencializam os saltos qualitativos que permitem ir além da cotidianidade, ampliando e estendendo as diversas possibilidades do uso da palavra e o desenvolvimento da capacidade criadora (CHAGAS, 2006). Vale ressaltar que todas as vezes que uma mensagem entre o autor e o leitor é transmitida, ocorre, nesse processo, aquisição de conhecimento. Até a leitura feita por prazer carrega todas as informações contidas no ato criador. Para Zilberman (1981, p. 22),

Preservar as relações entre literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre do fato de que ambas compartilham um aspecto em comum: sua natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o receptor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos.

O livro assume papel de importância na divulgação da cultura literária e na formação das crianças enquanto leitoras. Mas para que isso ocorra, é necessário promover o contato das crianças com o livro no seu dia-a-dia, sem existir a estrita preocupação de ligar a imagem do livro ao instrumento de ensino (como são as leituras para testar o aprendizado da língua ou se utilizar da história para ensinar valores e bons hábitos).

É no convívio com os adultos que a criança vai apreender o hábito de ler e perceber que as palavras podem transmitir mensagens e que os livros podem ter diversas facetas e apresentar um mundo incrivelmente amplo e diversificado. Para isso, o meio em que vive a criança precisa ter as devidas influências que fomentarão nela o desejo e o prazer pela literatura. O adulto tem papel fundamental nessa formação, pois é um grande exemplo para a vida social da criança.

A pré-escola é um ambiente propício para estimular o contato entre a criança e a literatura. Às vezes, é somente na sala de aula que irão encontrar livros e onde terão livre acesso para conhecê-los. Cabe ao professor ser mediador entre a criança e o universo da escrita, pois, no momento em que a criança ainda não está alfabetizada, o professor e os demais leitores, como os adultos e as crianças maiores, são responsáveis pelo conhecimento e contato com a linguagem escrita. Para Zilberman (1981, p. 23), a relação entre literatura e escola parte da “[...] escolha do texto e [...] pela adequação deste último ao leitor”. Girardello (2007) acrescenta que a atividade de contar histórias faz parte do cotidiano das creches e pré-escolas, e a ela é corretamente atribuído o incentivo à imaginação e à leitura, além de ampliar o repertório cultural das crianças.

Segundo Coelho (1987), algumas características constituem o livro destinado para o público da segunda infância (a partir dos 2 e 3 anos). Nele predomina a imagem através de desenhos, gravuras e ilustrações sem escrita ou com escrita curta. O assunto a ser tratado deve sugerir situações significativas para as crianças.

Agrada-lhes o humor e o suspense. Nessa idade, a repetição dos elementos atrai e mantém as crianças mais tempo interessadas.

O professor precisa estar ciente de que, antes de partilhar a leitura com as crianças, deve se familiarizar com o texto, a fim de compreendê-lo. Somente assim poderá envolver seus ouvintes na trama narrada e não terá surpresas no decorrer da leitura. Também terá mais condições de envolver os leitores através de cada personagem, pois poderá usar recursos, como a mudança do tom de voz para caracterizá-lo. Valdez e Costa (2007, p. 170) nos dizem que um critério essencial para quem vai selecionar os livros para as crianças é ser leitor crítico e ter um vasto repertório de diferentes leituras. Cabe ao professor “[...] não limitar a leitura somente aos livros infantis, ampliar seu próprio universo para respeitar a inteligência e a sensibilidade infantil”.

Todos esses cuidados e preocupações são necessários por ser de grande importância para o desenvolvimento da criança ouvir muitas histórias. O ato de ouvir histórias é um passo fundamental para a se tornar leitor. Ao pensar com os olhos da imaginação, a criança se deixa levar pela entonação do leitor e pelo enredo da narrativa, que geralmente oferece amplas construções mentais de processos estimulantes para seu desenvolvimento.

Ao contarmos histórias, não podemos fazer através da improvisação. Conhecer o livro previamente é uma condição para uma narrativa segura e livre de surpresas que podem ser previstas, como o risco de ler com dificuldades e tornar a história desinteressante, assim como para compreender as emoções que o livro pretende expressar.

O imaginário é impelido a se abrir para inúmeras oportunidades de descoberta. A audição de histórias também pode auxiliar as crianças a lidarem com suas emoções à medida que se identificam e passam a fazer das causas das personagens as suas. Para Bettelheim (1980), a literatura é uma das formas seguras de ajudar a criança pequena a encontrar sentido para a vida. O autor escreve que

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve, de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso, sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

A literatura tem o poder de auxiliar a criança a resolver seus próprios conflitos à medida que os conflitos sejam apresentados nos contos. Segundo o autor, histórias que negam a existência das adversidades não ajudam as crianças no seu desenvolvimento emocional. Nada adiantaria falar de um mundo sem dor, sofrimento, perdas, velhice e morte, se, na vida real, a criança será conflitada em algum momento de sua existência com tais situações.

Evitar os problemas existenciais é algo comum nas histórias dedicadas para crianças atualmente (BETTELHEIM, 1980). Parece haver uma preocupação em evitar a exposição infantil a essas questões. Porém, vivenciar os conflitos através da imaginação é uma importante ferramenta para o confronto e a busca de modo a solucionar os contrastes humanos que se fazem presentes em nossa existência. Adequar os conteúdos inconscientes às situações conscientes capacita a criança a lidar com tais momentos que dificilmente ela conseguiria superar sem auxílio. Para o autor,

[...] as escolhas das crianças são baseadas não tanto pelo certo versus o errado, mas sobre quem desperta sua simpatia e quem desperta sua antipatia. Quanto mais simples e direto é um bom personagem, tanto mais fácil para a criança identificar-se com ele e rejeitar o outro mau. A criança se identifica com o bom herói não por causa de sua bondade, mas porque a condição do herói lhe traz um profundo apelo positivo (BETTELHEIM, 1980, p. 18).

As narrativas infantis propiciam às crianças soluções que são compreensíveis ao seu nível. Através desse espaço, as crianças podem criar novas histórias a partir das experiências vivenciadas. A simbologia presente na obra literária proporciona ao ouvinte/leitor lidar com emoções e sentimentos do seu entorno sociocultural. Um bom exemplo são as narrativas lendárias, que estão repletas de realidades e fantasias ressignificadas.

Para Cademartori (2006, p. 18), a literatura tem o poder de auxiliar a reorganização e percepção de mundo, oferecendo às crianças condições de ordenar suas experiências existenciais. Segundo a autora, “[...] a convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico”.

Através da narrativa, é possível se imaginar no lugar dos personagens, sem precisar agir de acordo com a percepção destes. Entender a diferença entre a ação e a percepção é um grande avanço para o desenvolvimento infantil. Por meio da imaginação, a criança pode vivenciar inúmeras aventuras e perigos sem estar realmente em situação difícil.

A narrativa também propicia a apoderação de experiências já construídas socialmente. Podemos conhecer, por meio da literatura, os mais incríveis lugares do mundo e os mais diversos modos de viver e se relacionar. A literatura favorece o exercício de inúmeras funções mentais. “[...] Ouvir história pode estimular o desenho, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo” (ABRAMOVICH, 1997, p. 23).

Baseada na realidade, a obra literária ganha vida e é construída por seu autor. Dessa forma, oferece ao leitor um saber sobre o mundo e condições para interpretá-lo, dando-lhe a chance de se emancipar dos padrões preestabelecidos pela sociedade. Assim, a literatura se configura como instrumento de formação conceitual. Cademartori (2006, p. 19) afirma que

Se, adquirindo o hábito da leitura, a criança passa a escrever melhor e a dispor de um repertório mais amplo de informações, a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família, como instituições, não podem oferecer.

A narrativa se apresenta como essencial para o desenvolvimento dos indivíduos, na medida em que contribui para a compreensão de si e do outro. Através dela, é possível expandir, enriquecer e re-estruturar o funcionamento psíquico. Podemos construir uma compreensão das ações humanas, bem como a construção da compreensão de si mesmo. A narrativa proposta para crianças em formação na Educação Infantil visa a auxiliar o desenvolvimento de todas as funções próprias dessa idade. Para Kaercher (2001, p. 82),

[...] somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo desse objeto, a história propriamente dita – com seus textos e ilustrações.

A prática da narrativa desperta na criança a curiosidade para estender os conhecimentos apreendidos, a criatividade de recontar e criar suas próprias histórias, além de dar suporte à fantasia e à imaginação, alimentando a carga de experiências que a criança utiliza no seu dia-a-dia para elaborar seu repertório de brincadeiras, especialmente no faz-de-conta. Veremos a seguir, como a narrativa influencia e auxilia o desenvolvimento da linguagem e a imaginação.

2.2 – A narrativa, a linguagem e a imaginação

A narrativa é uma atividade apreendida desde muito cedo pelas crianças. Ao proporcionarmos momentos em que elas exercitem sua capacidade de construir e representar relatos sentidos e observados, estamos abrindo o universo das linguagens desenvolvidas através da comunicação. De acordo com Wolf (2002), a narrativa cria condições para a leitura. Quando a criança vivencia a função social da escrita e da leitura como um instrumento complexo da cultura, ela cria a necessidade de aprender ler e escrever. Para o autor, a narrativa não reúne apenas histórias em si mesmas, mas envolve inúmeras outras atividades “[...] em que estão presentes várias características: um afastamento das circunstâncias imediatas, acontecimentos numa sequência temporal e um ponto de vista sobre esses acontecimentos” (WOLF, 2002, p. 86).

Cabe ao professor propor atividades que favoreçam o desenvolvimento da função simbólica desenvolvida nessa etapa da vida da criança. Tais atividades precisam fazer sentido e ter significado para sua realização contribuir efetivamente para o processo de aprendizagem da linguagem. O desenho, a modelagem, o faz-de-conta e a expressão corporal são algumas das atividades que devem estar presentes no cotidiano escolar. Criamos na criança o desejo e a necessidade de comunicação. Este é um dos passos para aquisição saudável da linguagem. Importante ressaltar que a atividade é aquela ação desejada pela criança e

portadora de sentido. Não pode haver imposição do adulto para sua realização. Para Wolf (2002, p. 88),

[...] todas as crianças, excepto as que estão sujeitas a graves limitações, chegam ao jardim de infância com a capacidade de construírem e representarem relatos multifacetados do que observam e sentem. E este seria um bom ponto de partida para muitos desenvolvimentos – se as capacidades narrativas das crianças fossem conhecidas e valorizadas.

A literatura proporciona às crianças novas dimensões da imaginação, que, por sua vez, utilizam-se da experiência para sua ampliação. Quanto mais processos narrativos forem expostos, mais bases para a vinculação entre fantasia e realidade terão. Segundo Vigotskii (1987), as crianças podem até imaginar menos coisas que os adultos, porém, acreditam muito mais no fruto de sua fantasia e exercem menos controle consciente sobre ela. Para o autor, devemos

[...] ampliar a experiência da criança se queremos lhe proporcionar base suficientemente sólida para sua atividade criadora. Quanto mais vê, ouve e experimenta, quanto mais aprende e assimila, quanto mais elementos reais dispõe em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será [...] a atividade de sua imaginação (VIGOTSKII, 1987, p. 18, tradução nossa).

A narrativa oferece meios para a reconstrução e reorganização das estruturas mentais, auxiliando a criança a ordenar o real e o imaginário. O processo narrativo envolve aspectos de temporalidade e espacialidade, além de oferecer contínuas negociações de significado e padrões culturais. A narrativa ainda auxilia a criança a organizar suas experiências, pois lhe permite avaliar ações, intenções, sentimentos e consequências. Cademartori (2006, p. 74) diz que “[...] através da história, a dimensão simbólica da linguagem é experimentada, assim como sua conjugação com o imaginário e com o real”.

O mundo vivenciado pelas crianças em seu cotidiano é cercado de inúmeros elementos culturais que alimentam sua imaginação. Conversas, escutas, novelas, filmes, brincadeiras, faz-de-conta, piadas, causos ouvidos são alguns componentes que estimulam a criação infantil, desenvolvida com auxílio dos adultos e de suas práticas sociais, tendo a escolarização sua devida importância nesse desenvolvimento.

Para Vigotskii (1987), a imaginação é uma função vitalmente necessária. A criação parte do real e das experiências vivenciadas; logo, um adulto tem maior poder de imaginação que a criança por possuir mais vivências que ela. No entanto, a criança trata sua imaginação com maior liberdade e explora mais os recursos que estão ao alcance de sua mente. Quanto mais ricas as experiências que oferecermos, maior será o poder de imaginação.

O estímulo à imaginação visa ao desenvolvimento integral das crianças. Logo, quanto mais atividades estimulantes receberem, mais bagagens para fantasiar e se tornar capazes de lidar com situações novas terão. Para tanto, é necessário que, na Educação Infantil, constem atividades que promovam a expressão. Desenho, pintura, modelagem, dança, dramatização, construção, representação, faz-de-conta e estímulos à linguagem oral e escrita são essenciais para a formação da criança (MELLO, 2007). A narrativa favorece a imaginação à medida que induz a criança a fazer previsões do que virá depois na história. Quais fatos sucederam o fato presente?

Essas experiências desenvolvidas a partir de elementos do contexto da criança ampliam a possibilidade e desenvolvimento da razão, ampliando também novas organizações mentais e novas combinações. Para que isso ocorra, é necessária a evolução de fatores internos e oportunidades no contexto social. A imaginação está vinculada à realidade e permite que o ser humano conserve seu passado, atue no seu presente e planeje o futuro.

Held (1980) enfatiza a importância da imaginação e do uso lúdico da linguagem no desenvolvimento infantil. Criações realizadas com as palavras são essenciais na aquisição da sua língua materna. A limitação da quantidade do vocabulário das crianças oferece espaço para os jogos com as palavras, dando maior plasticidade à linguagem infantil. A narrativa tem papel importante na oferta de mais palavras que comporão e elaborarão o repertório das crianças. Brincar com a linguagem permite que a criança reelabore e recrie sua linguagem através da brincadeira. A autora explica que:

Mergulhada num banho de linguagem adulta em que algumas significações se destacam e vêm à tona mil palavras desconhecidas, extravagantes, estranhas, a criança brinca. A linguagem, antes da intervenção normativa adulta [...], é recebida como misteriosa, multiforme, plástica. Material para formar, deformar, construir, reconstruir, indefinidamente. Atitude que o poeta, ou geralmente qualquer escritor, que cria um fantástico da linguagem, deverá um dia, duramente, encontrar, fazer ressurgir. Essa atitude, a criança a tem (HELD, 1980, p. 198).

A interação com o seu meio e com as pessoas que fazem parte dele oferece à criança a diversidade da linguagem. É importante que ela conviva com a plasticidade da língua para entender que ela é algo vivo e flexível. Daí a importância de se propiciar diversas linguagens para acrescentar ao repertório infantil e alimentar sua imaginação. Contos, poesias, lendas, fábulas e outras narrativas mais acrescentam à riqueza de sons, imagens e ritmos próprios da linguagem, marcando a evolução infantil.

A cultura adulta tende a engessar e retirar a magia presente nas criações infantis conforme a criança vai crescendo, ao enfatizar sempre o 'sentido sério' das palavras. Tolher a imaginação infantil com correções de significado vai tolhendo aos poucos, também, a criação e a fantasia que a linguagem representa para a criança. Não é apenas a palavra isolada que seduz a criança, “[...] mas o conjunto da linguagem, a linguagem global, a abundância. É a própria natureza da linguagem que é abundante” (HELD, 1980, p. 199).

Para a criança, jogar com as palavras é um exercício de criatividade, em que pode fazer novas combinações e novas oportunidades de encaixe. Para que isso seja possível, a criança precisa do vocabulário adulto, que alimenta e se acrescenta ao seu, oferecendo novas possibilidades de criação. A linguagem adulta precisa ser encarada como fonte de mais conhecimento, não um entrave para a expressão infantil.

A diferença entre imaginação e realidade ainda é algo em processo de construção para a mente infantil. Para Held (1980), a criança precisa ter contato com a pedagogia do imaginário, pois se não for cultivada, se atrofiará. Oferecer auxílio para manipular a imaginação e ajudar a criança a ordenar seu processo criador deve ser um dos papéis do educador, através de meios como o diálogo e a narrativa. Smith (2008, p. 132) escreve que

Fica clara até aqui a importância da imaginação, como processo relacionado à atitude lúdica, à criatividade, à liberdade e ao movimento frente à experiência e às convenções sociais. Tal atividade mental está envolvida espontaneamente no sincretismo do pensamento infantil e deve ser enriquecida, ao longo do desenvolvimento, com o auxílio de parceiros adultos e de recursos culturais, para que possa tornar-se para a criança um meio de compreensão do mundo e de expressão pessoal.

Reflexões e discussões entre a criança e as pessoas que a cercam são exercícios que auxiliam a criança a lidar com a construção de suas próprias histórias. A narrativa favorece o trabalho com inúmeras possibilidades no desenvolvimento da mente infantil quando a criança se imagina no espaço mágico onde ocorre a narrativa.

Processos cognitivos são estimulados e se passa a compreender como acontece a vinculação entre fantasia e realidade. Dessa forma, a narrativa constitui uma ferramenta para compreensão de perguntas que permeiam o universo infantil e que tratam de situações da vivência do mundo adulto, mas que lhes causam grande curiosidade. O jogo imaginário permite à criança as vivências narradas e as ajuda na construção de sentidos. Essa experiência da narrativa com o ouvinte proporciona uma perspectiva imaginativa, metafórica, de nós mesmos e do mundo que nos cerca.

A construção de imagens pode ser ativada através das narrativas à medida que a criança é levada a um processo imaginativo capaz de desenvolver sua capacidade de criação e re-elaboração de ideias acerca de um acontecimento, podendo supor novos signos, conceitos e ideias, associando sua vivência com o personagem apresentado. Assim:

Todo contato humano se dá por meio de uma leitura, em seu sentido mais amplo: lê-se as histórias que possuem aquela criança, as histórias que ela deseja possuir, as histórias do professor que tocam as da criança, e, se esse momento for tratado com cuidado e carinho, nascerá toda uma nova família de histórias, uma rede delicada cuja beleza poderá gerar fios que se entrelaçam infinitamente (PRIETO, 1999, p. 33).

Um ambiente propício e o estímulo à criação das próprias narrativas são um dos fatores que desmitificam a ideia de que a criatividade é para poucos. Rodari (1982) explica que a imaginação é a mente em interação na luta entre os opostos. Os espaços ofertados às crianças devem conter elementos que favoreçam a

fantasia infantil e as pessoas em seu entorno devem dar-lhes a mão para ajudá-las na construção de seu próprio destino.

A narrativa com crianças pequenas tem várias dimensões. A linguagem e a imaginação são enriquecidas e destacamos as possibilidades de desenvolvimento dessa ação na criança. Além disso, acreditamos que a narrativa também tem papel essencial para a criança se tornar leitora e amante dos livros.

Promover um contato saudável entre as crianças e os livros favorece a expressão e aproxima as crianças das narrativas, além de fomentar sua imaginação e oferecer elementos para a sua criação e recriação. Veremos adiante como as lendas da mitologia amazônica são fruto cultural da linguagem oral e como têm se mantido até os dias atuais. Donas de uma estrutura rica de elementos saídos do cotidiano, as lendas têm um poder de aproximação entre a narrativa e a vivências da criança.

2.3 – As narrativas lendárias na mitologia amazônica

O homem é um ser social que se insere em um grupo e nele se desenvolve. Essa inserção lhe proporciona aprendizagens que são possíveis devido a outros que já viveram e construíram um sistema cultural que é herdado desde que nascemos. Logo, é a cultura que caracteriza a pessoa que dela faz parte, pois se adquirem idioma, hábitos, crenças e valores que formam o ser social e cultural com o passar dos anos.

Essa assimilação de maneiras de viver e de se relacionar com o outro caracterizam a pessoa e o seu pertencimento ao grupo. A criança recebe, durante seu desenvolvimento, os elementos culturais do local onde vive, adquirindo valores e tradições. Essas influências advêm da convivência e ocorrem especialmente através da linguagem oral.

É com base nessa relação de aprendizagem e aquisição cultural, que levantamos a preocupação em manter viva, para as crianças de hoje, a tradição das lendas amazônicas. As poucas publicações, o difícil acesso a esse material e a falta da narrativa desse gênero em sala de aula são alguns fatores que contribuem para a baixa divulgação e o pouco conhecimento por parte dos alunos, especialmente os da pré-escola. A presença dos contos de fada, fábulas, poesia e histórias de livros

contemporâneo, entre outros, é muito superior se comparada às produções lendárias. Souza (2009, p. 22) completa, dizendo que

Atualmente, programas de televisão, revistas, jogos de videogames estão fazendo concorrência para a educação, enquanto a cultura de nossa região que é tão rica, da qual fazem parte as lendas amazônicas, estão sem receber a devida atenção no sentido de serem utilizadas no contexto da escola, para serem revitalizadas pelas crianças, dando a suas personagens as características que elas quiserem, tornando-as do jeito que melhor lhes aprouver: se heróis, reis, chefes, amigos, inimigos, o que for, o que elas quiserem, será fruto da imaginação delas.

A criança é a cidadã que manterá viva a cultura na qual está sendo inserida. As futuras gerações têm o direito de conhecer suas raízes culturais e receber condições de se apoderarem desses elementos. O conhecimento oriundo dessas leituras pode ir além do campo cognitivo: a estrutura das lendas auxilia a criança a lidar com a realidade pela facilidade com que pode transportar elementos da narrativa para sua própria vivência, tornando a vida compreensível através do simbólico.

As narrativas lendárias tratam de temas variados, como origens e encantamentos. As narrativas trabalhadas com as crianças desta pesquisa tomam esses eixos de existência. Para Ferreira (2007), memória e mito têm uma sensível relação. Segundo a autora, o mito como narrativa de criação se constitui como arquivo de um saber primordial. Ela escreve que

Os mitos e as narrativas populares que se fundam em antigos mitos, falam do modo de aparecer e ser das coisas que merecem lembrança, falam do aparecimento do mundo, dos seres que nele habitam, falam do momento prestigioso da origem (FERREIRA, 2007, p. 26).

A lenda relembra o pensamento infantil da humanidade, onde o homem, “[...] diante de acontecimentos que não compreendia, os quais envolviam agentes e fenômenos da natureza, e comportamentos adotados pelos indivíduos, explicava-os através de narrativas” (JESUALDO apud VALE, 2001, p. 44). Dessa forma, a existência de plantas, animais, rios e fenômenos naturais eram compreendidos através das narrativas. Parte daí a conceituação cosmogônica da lenda.

É importante ressaltar que toda lenda é um mito, mas carrega em seu bojo a especificidade de pertencer a uma localidade, uma região, um povo, que a origina e

a mantém em um espaço cultural, onde ela vive nas memórias através da fala entre os povos. “Trata-se de uma narrativa localizada, possuidora de especificidades culturais que se traduz em revelação de uma realidade, podendo esta ser constituída por objetos, plantas, instituições e outros” (LIMA, 2002, p. 50).

Discutiremos a seguir o conceito mitológico construído no desenvolvimento da humanidade e as especificações que a lenda possui, destacando as características que a tornam tão especial para o trabalho com narrativas para as crianças pré-escolares de nossa região, seguindo orientações da LDB, a qual aponta que os professores devem dar atenção às especificidades regionais.

2.3.1 – Mito: exemplar, sagrado e significativo

Falar de mito é falar de crenças. É tratar de questões que envolvem o imaginário e o real em uma inter-relação entre os fatores que cercam a produção e manutenção de manifestações que o declaram ainda presente em nossos dias em nenhum momento as respostas encontradas através da mitologia deixaram de participar do imaginário popular e das crenças comuns, atuantes em todas as formas de cultura.

O mito, manifestando-se através do pensamento simbólico, alcança formas de raciocínio explicadoras de ações e acontecimentos nos quais as ciências modernas nem sempre têm poder de atuação. A transcendência do conceito mítico abrange uma totalidade que dificilmente pode ser apreendida de modo direto e imediato pela consciência discursiva (CÉZAR, 1998).

Através da narração, é possível recriar toda uma cadeia de acontecimentos, é possível recriar o mundo. Esse conceito é um dos alicerces que sustentam o sentido do mito. Eliade (1992), um dos maiores estudiosos da mitologia, na tentativa de definir o mito, o aponta como uma realidade cultural muito complexa, podendo ser interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares. Para ele, esta é a definição menos incompleta de mito:

[...] conta uma história sagrada; [...] relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie, um comportamento humano, uma instituição (ELIADE, 1992, p. 11).

Podemos, através do mito, que por essência constitui narrativa, recontar e recriar todas as coisas que existem no mundo. Encontrar formas de explicação para a nossa existência e dos fenômenos naturais e repassar oralmente é uma tradição essencialmente humana que fortalece a cultura e auxilia na manutenção dos costumes, técnicas e instrumentos criados pelo homem. A existência do mito nas sociedades arcaicas (primeiras) se concebe muito diferente de sua concepção e crenças da sociedade letrada.

Rejeitado como fonte de conhecimento e informação no começo do século XIX, o mito retomou seu valor. Conceitos como falsidade, ilusão e fruto de mentes selvagens não mais abrangem o sentido real e verdadeiro em que se encontra o mito, com seu caráter sagrado, exemplar e significativo. Hoje, na visão antropológica contemporânea, o mito reassume o sentido original primitivo, pois significa verdade, uma verdade profunda e sagrada. É através dele que o homem se encontra com o inexplicável e transcende a realidade.

O racionalismo, que alargou seus horizontes com as ciências exatas, mensuradoras de conhecimento, tentou deixar à margem a atuação do mito na sociedade. Porém, o homem tem necessidade de se encontrar em revelações superiores, e em nenhum momento, as respostas encontradas através da mitologia deixaram de participar do imaginário popular e das crenças comuns, atuantes em todas as formas de cultura.

O desenvolvimento do homem e sua busca por um pensamento racional e sistematizado causou o que Schweickardt (2002) apresenta como o desencantamento do mundo. Segundo o autor, a característica desse desencantamento seria

[...] um processo onde o mundo vai sendo mediado pela razão e pelo cálculo, e ao mesmo tempo, as formas tidas como irracionais são marginalizadas e deslocadas para um tempo “teológico” ou “metafísico” onde todas as respostas precisam ser objetivas (SCHWEICKARTD, 2002, p. 27).

Essa dessacralização do mundo ocorreu principalmente através do pensamento científico, da ascensão da sociedade industrial e do estilo de vida urbano-industrial. No entanto, a necessidade do homem moderno em encontrar respostas racionais não absorveu todo o conhecimento mítico construído desde a época do homem primitivo. Neste mundo moderno, o sagrado e profano se entrecruzam, pois uma visão não substitui a outra.

Schweickardt (2002, p. 68) explica que “[...] o mito como uma narração de sentido pode ajudar na compreensão do homem moderno, pois ali está uma das formulações lógicas de compreender a realidade vivida”. O homem primitivo, diante do assombro e temor do desconhecido, encontrou maneiras de compreender os acontecimentos através de palavras e ações que para ele se caracterizavam como fundadoras e reveladoras do mundo.

A transcendência do conceito mítico abrange uma totalidade que dificilmente pode ser apreendida de modo direto e imediato pela consciência discursiva. Para Coelho (2003, p. 2) “[...] mitos, lendas e histórias orais são justamente formas discursivas de revelar as diferentes culturas”. Quando apontamos questões sobre o mito e sua relação com o desenvolvimento da humanidade, apontamos para a diversidade da criação cultural humana e sua capacidade de buscar meios explicáveis para os diversos acontecimentos que o cercam.

Por sua natureza oral, “[...] o mito pode ser definido essencialmente como uma narrativa” (JATOBÁ, 2007, p. 55). Para as sociedades míticas, a força do mito ainda é real e presente e constitui sua forma de explicar o mundo, de reconstituí-lo e manter viva a memória de seus antepassados e dos fatos ocorridos nos primórdios. O mito, manifestando-se através do pensamento simbólico, alcança formas de raciocínio explicadoras de ações e acontecimentos onde as ciências modernas nem sempre têm poder de atuação. Para Gusdorf (1980), o mito tem por função fazer a vida ser possível.

O mito “[...] dá forma à tentativa arcaica e perene de responder às questões sobre a origem do mundo, dos elementos, dos fenômenos” (SEABRA, 1996, p. 13). Conceituar o mito remete à epifania da criação, onde tudo se originou. Se analisarmos a lenda a partir desse conceito, poderemos classificá-la como mito de origem já que a grande maioria das lendas revela como algo veio a existir. A partir das lendas, é possível abrir discussões com as crianças acerca das origens e enraizamentos culturais da região, como também a perda desses valores.

O mito de origem conta como uma realidade veio a existir desde o início do mundo. Os mitos de origem “[...] prolongam e completam o mito cosmogônico: eles contam como o Mundo foi modificado, enriquecido ou empobrecido.” (ELIADE, 1992, p. 26). Através do mito, a cosmogonia é narrada, e assim, explica como tudo veio a ser em um tempo primordial. Quando essa narração acontece, ela torna os homens que estão envolvidos nesse ritual uma parte dela, pois, ao reviver o fato narrado, o homem primitivo absorve um significado de volta ao início, onde tudo foi criado.

Por meio da memória universal, a narrativa acessa e revive os acontecimentos, ritualizando-os. A história contada tem esse caráter sagrado de revelação, pois, no momento em que é dita ao homem, o faz pertencente dessa verdade. Ferreira (2007, p. 28) afirma que “[...] tais narrativas trazem consigo, como herança de sua origem, um caráter exemplar, que vem acompanhado pelo poder criador da palavra falada”. Perpetua, assim, a necessidade do homem de se estender às gerações posteriores. Eliade (1992, p. 25) assim explica:

Toda história mítica que relata a *origem* de alguma coisa pressupõe e prolonga a cosmogonia. Do ponto de vista da estrutura, os mitos de origem homologam-se ao mito cosmogônico. Sendo a criação do Mundo a criação por excelência, a cosmogonia torna-se o modelo exemplar para toda a espécie de “criação”.

A mitologia amazônica é rica e composta de inúmeras lendas relatadas como mitos de origem. São inúmeras as que narram o surgimento de plantas, animais, atuação de seres fantásticos, entre outros. Isso se deve ao fato de a região amazônica ser povoada por grupos indígenas de diferentes culturas, com seus hábitos, crenças e línguas. Conhecer e divulgar a cultura desses povos ainda é uma tarefa que exige dedicação à pesquisa e seriedade na divulgação dos resultados a fim de tornar cada vez mais conhecida a complexidade e riqueza da mitologia amazônica.

Ferreira (2007, p.28) ressalta que “[...] uma curiosa memória, rica em narrativas fantásticas, cujas personagens de poderes encantatórios tanto causam fascínio quanto terror, marca o imaginário da Amazônia”. Caminhando por essa questão é que se propõe promover o contato das lendas regionais através da narrativa em sala de aula para crianças da Educação Infantil.

2.3.2 – Lendas: expressão e cultura regionalizada

As lendas são documentários vivos da cultura de um povo. Elas dão manutenção e alimentam sua cultura através da narrativa. Surgem dentro de um contexto social, fruto das vivências locais, geralmente explicando como algo veio a existir. Antes de a palavra assumir sua forma escrita, era através da narrativa que as lendas eram contadas e perpetuadas através das gerações.

Para Bayard (1957, p. 11), “[...] a palavra lenda provém do baixo latim *legenda*, que significa ‘o que deve ser lido’”. A proposta da pesquisa se ampara no conceito proposto pelo autor à medida que apresenta a narrativa lendária amazônica aos alunos da pré-escola, justificando a escolha pela riqueza do gênero, baixa utilização com crianças de 4 e 5 anos e pela importância e necessidade de conhecer a sua própria cultura. Para Pitanga (2005), a lenda

[...] possui características de fixação geográfica [...]. Liga-se a um local, como processo etiológico de informação, ou à vida de um herói, sendo parte e não todo biográfico ou temático, conserva ainda as quatro características do conto popular – antiguidade, persistência, anonimato e oralidade. Os seus processos de transmissão, circulação e convergência são os mesmos que presidem a literatura oral.

Conforme Cascudo (2000), a diferença entre o mito e a lenda se concentra na maior abrangência geográfica que mito tem, e não se fixa em um tempo e espaço. Seu caráter é universal, e nele pode estar contido um sistema de lendas ligadas a um tema central. Assim, a lenda tem uma visão mais direcionada e pertence a uma comunidade. Os elementos que a compõem advêm desse espaço, formando suas personagens e enredo a partir de seus espaços geográficos, costumes e crenças.

Uma das características da lenda é a descrição minuciosa de personagens que são reconhecíveis e bem definidos pela comunidade e do lugar determinado e identificável onde ocorre a narrativa. Nessa perspectiva, acredita-se que as lendas auxiliarão a melhor compreensão da realidade sociocultural em que está inserida a criança amazônica à medida que lhe for apresentada a lenda. Segundo Lima (1996, p. 80),

[...] a lenda, enquanto forma literária, permite ao leitor fazer essa ponte, através dos espaços que a história oferece. São nesses espaços que o leitor entra com a imaginação e com as experiências que são próprias, podendo daí extrair outras, que lhes serão subsídios para criar novas histórias.

Incentivar a utilização da narrativa com lendas amazônicas para crianças da pré-escola é uma das formas de auxiliar a construção de imagens e a exploração da fantasia que essa ação desperta no ouvinte. Como a lenda aborda inúmeros aspectos da vida social, através da imaginação, a criança pode vivenciar situações de conflito, perdas, morte, retorno, ressurreição, brigas, relação familiar, alegrias por conquista, entre outras, devido à relação de empatia que as crianças têm com histórias narradas. Para Ferreira (2007, p. 28),

[...] a quase sempre simplicidade da trama, enriquecida por curiosas personagens, que transitam entre a natureza dos homens e a natureza dos animais, abre as portas a esse especial mundo de narrativas, fundado pela palavra e garantido pela memória.

O registro das lendas amazônicas perpassa as narrativas orais, pois elas estão vivas junto aos povos que ainda habitam no seio da nossa região. Narrar as lendas, trabalhando aspectos de sua origem, hábitos e costumes do povo que a originou, é um trabalho que contribuirá sensivelmente para aquisição de conhecimento acerca da cultura amazônica pelas crianças da pré-escola.

Já existem iniciativas de autores preocupados em deixar para a posteridade a riqueza das narrativas orais amazônicas perpetuadas através dos livros. Mas como já apontamos, tivemos dificuldade em encontrar material escrito adequado para a faixa etária que a pesquisa envolvia. Assim, deixamos o desafio para a continuidade da produção do gênero, em específico para as crianças.

Silva (1994), em seus estudos sobre as lendas, as dividiu em quatro categorias: as lendas teogônicas (relacionada a deuses), demogônicas (espíritos e demônios), cosmogônicas (origem de criações), filogônicas (origem dos homens) e didascálicas (origem de plantas, animais, entre outros). Existem lendas que expressam relação com os acontecimentos da vida dos homens, apontando questões como cultura, hábitos, crenças. Outras apontam características da natureza, como origem de plantas, animais e fenômenos.

Na região amazônica, podemos apontar inúmeras lendas ligadas à água. A relação das lendas com a água é clara: cercados por rios e igarapés, os povos que aqui vivem têm forte vinculação com esse elemento da natureza e a ele associam inúmeras histórias de origem. Lendas como da lara, Cobra grande, Boto e Vitória-Régia são exemplos conhecidos desta relação entre o homem e o poder encantador das águas.

A preservação das histórias ocorre através da oralidade na vida em comunidade. No entanto, a organização da sociedade atual vem trazendo contribuições para o distanciamento dessa prática cultural, à medida que tenta introduzir costumes diferentes aos dos povos indígenas, dessacralizando sua cultura e tratando-a como inferior e ultrapassada, além de apregoar a cultura racional do homem moderno como algo elevado que deve ser aceito e seguido.

Destacamos a necessidade de se continuar transmitindo a memória dos povos da região amazônica visando à sua manutenção através dos tempos. A narrativa para crianças se constitui em importante contribuição para que essa riqueza cultural seja mantida. Segundo Lima (1996, p. 66), as lendas estão registradas na vida dos povos. Para a autora, “[...] talvez o mistério seja uma construção no silêncio das interpretações e conduza as pessoas a aguçar sua curiosidade e a criar novas formas de perceber as narrativas”.

São trabalhadas inúmeras possibilidades no desenvolvimento da mente infantil quando a criança se imagina no espaço mágico onde ocorre a narrativa. Processos cognitivos são estimulados e se passa a compreender como acontece a vinculação entre fantasia e realidade. Dessa forma, a narrativa constitui uma ferramenta para compreensão de perguntas que permeiam o universo infantil e que tratam de situações da vivência do mundo adulto, mas que lhes causam grande curiosidade.

Dentro das narrativas lendárias, a criança geralmente identifica-se com a trajetória do herói e suas batalhas para conquistar seu objetivo. Sensibiliza-se com a sua tristeza e com as dificuldades que enfrenta e se regozija com seu triunfo. Campbell (2004) descreve a trajetória do herói mítico e todas as adversidades que este tem de superar para alcançar o sucesso e reconhecimento.

Para o autor, tudo começa com um chamado para a aventura, que pode ser aceito de imediato ou pode ser recusado, trazendo sérias consequências para aquele que o rejeita. Após lições e castigos que objetivam trazê-lo para o caminho

que foi proposto, o herói recebe algum tipo de ajuda sobrenatural para vencer os inúmeros desafios que vão surgindo durante sua jornada. “Essa figura representa o poder benigno e protetor do destino” (CAMPBELL, 2004, p. 76).

O grande desafio da trajetória do herói está na passagem pelo limiar, (que simboliza mudanças, transformações) onde sua força será ampliada e onde ele vencerá o medo do desconhecido. “A ideia de que a passagem do limiar mágico é uma passagem para a esfera de renascimento é simbolizada na imagem mundial do útero, ou ventre da baleia” (CAMPBELL, 2004, p. 91). Pensa-se que o herói morreu, mas, após sofrer um processo de autoaniquilação, eis que ressurgue renovado, como em uma metamorfose.

Para que essa ressurreição ocorra, após cruzar o limiar, o herói é lançado a uma sucessão de provas a qual deve sobreviver. Nesse momento, ele pode concluir que é um predestinado, um escolhido pra cumprir tal chamado. São inúmeras as tentações que surgirão em seu caminho e ele terá de vencê-las para voltar ao seu povo como um herói vitorioso e reconhecido por seus feitos. É a apoteose do retorno triunfal. Com a sua volta, passa a receber as honras que pertencem aos vencedores, sendo aclamado e tendo sua trajetória narrada entre os seus.

Essa trajetória do herói mítico descrita por Campbell nos remete à maioria das lendas amazônicas que figura a personagem que tem um chamado; esta trava uma batalha, luta, sofre, mas vence e recebe sua recompensa. Podemos citar inúmeros exemplos, como a lenda da Vitória-Régia, a lenda do Guaraná e da Mandioca. Nelas, os heróis passam pelo limiar e nele deparam-se com a morte, mas são galardoados com a imortalidade através da natureza. O autor nos explica que:

É evidente que as fantasias infantis que todos ainda acalentamos no inconsciente surgem continuamente nos mitos, contos de fadas e nos ensinamento da Igreja, como símbolos do ser indestrutível. Isso nos ajuda, pois a mente sente-se em casa com as imagens e parece lembrar-se de algo já conhecido (CAMPBELL, 2004, p. 166).

Ao se identificar com a personagem das lendas, a criança tem a chance de fantasiar situações que não vivenciou pessoalmente, mas que são auxiliares no processo de formação do pensamento imaginativo que utiliza para completar algumas de suas experiências, pois as histórias lendárias geralmente despertam empatia e emoções. Dessa forma, tem a possibilidade de estruturar melhor sua compreensão acerca do seu entorno sociocultural. Através das lendas é possível

aguçar a imaginação, pois o ouvinte é levado, por meio da narrativa, a lutar, sofrer e vencer com o herói. Para Lima (2002, p. 50),

[...] a lenda atua na mediação indivíduo e cultura de uma determinada região, nela estando combinados a fantasia, o sonho e elementos do real. Além de recuperar os modelos arquetípicos, torna-se, também, um ato criativo que sistematiza poeticamente uma narrativa de nascimento, ou seja, uma narrativa de natureza mítica, de caráter exemplar e original e, portanto, sagrado.

A criança geralmente se identifica com o herói, não somente pelos valores apresentados, mas porque as narrativas despertam sonhos, admiração e estimulam a fantasia. Essa posição lhe ajuda a entender e resolver suas próprias questões, no momento em que se imagina no papel da personagem.

Como uma instituição formadora, a escola poderá suscitar a curiosidades dos alunos e lhes desvendar o maravilhoso mundo das lendas amazônicas à medida que lhes proporciona o acesso, pois o gênero ainda não é explorado em sua totalidade. Acreditamos no potencial da narrativa para auxiliar na aprendizagem da linguagem oral e escrita na pré-escola. Para tanto, a lenda se apresenta com um gênero que contem muitos elementos que facilmente são absorvidos e identificados pelas crianças, tornando a relação entre narrativa e ouvinte algo prazeroso e estimulante para a imaginação infantil.

CAPÍTULO 3

3 – AS CRIANÇAS E A NARRATIVA LENDÁRIA

Neste terceiro capítulo, discutiremos os resultados da pesquisa desenvolvida com crianças pré-escolares. Realizamos o trabalho de campo acompanhando a hora da história em uma turma de 1º período. A professora utilizou textos selecionados de lendas amazônicas para as narrativas, oferecendo um gênero pouco discutido no contexto da Educação Infantil.

Partimos do interesse em compreender a relação entre narrativa e linguagem, assim como analisar as contribuições e o interesse das crianças por esse tipo de narrativa. Apontamos para o grande interesse das crianças pela narrativa e para a possibilidade de relação com elementos de seu cotidiano, presentes no contexto das lendas amazônicas.

Abordamos, neste capítulo, a trajetória da pesquisa de campo, apontando as dificuldades encontradas para sua realização e o momento em que as possibilidades levantadas ainda no estudo teórico tornam-se reais. Fazemos ainda, uma análise das lendas selecionadas para a narrativa, destacando os principais aspectos que as tornaram fonte para esta pesquisa. Finalizamos, discutindo o trabalho de campo e as ações que foram realizadas para que ele contemplasse os objetivos propostos.

3.1 – Os sujeitos e a pesquisa no trabalho de campo

Para que a investigação se tornasse possível, realizamos, primeiramente, encontros com a professora da turma, no CMEI, para discutirmos o processo

narrativo, a leitura e a análise dos livros com as lendas, além de esclarecermos as dúvidas acerca do objetivo da pesquisa. Iniciamos nossos encontros abordando aspectos referentes às narrativas e sua presença nas classes pré-escolares. Percebemos que, nos planejamentos, o tema da narrativa não ocupava muito espaço nas discussões.

Em um planejamento, foi sugerido pelo grupo que deveria selecionar o tema gerador que o período fizesse referência à literatura infantil (os grupos do matutino e vespertino se alternavam nessa tarefa). Cada turma deveria escolher histórias variadas de contos de fada, lendas, fábulas ou literatura infantil contemporânea para contar durante a vigência do plano. Ao final, haveria uma culminância em que cada turma apresentaria uma história, através de dramatização, música, pintura, entre outros. Seria uma escolha da professora e dos alunos. Para nossa surpresa, algumas professoras se mostraram bem resistentes, alegando que daria muito trabalho.

Percebemos que a narrativa ainda é vista, na maioria das vezes, com três focos. O primeiro seria utilizar uma história para acalmar as crianças, sentando-as em rodinha e retendo sua atenção através do enredo, das figuras ou do tom de voz empregado. O objetivo primeiro é controlar o comportamento e fazê-las ficarem sentadas por algum tempo. Como a pretensão é manter as crianças quietas, há constantes repreensões durante a narrativa para que fiquem imóveis, em silêncio e prestando atenção à fala da professora.

Para Abramovich (1997, p. 24), “[...] ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução...”. Nesse sentido, esse espaço na sala não deveria ter um cunho mais prazeroso e menos rigoroso? Não deveria ser um momento ansiado, desejado pelas crianças?

O segundo foco trata a narrativa com fim utilitário, como o sentido primitivo da literatura, que visava à educação moralista através das histórias. Literatura e escola caminharam de mãos dadas por um longo período da educação brasileira, “[...] embora o livro seja literário na medida em que supere todo o interesse dessa e de outras instituições” (CADEMARTORI, 2006, p. 67).

A partir da década de 1970, o discurso utilitário começa a sofrer abalos, entrando em crise, pois os autores começam a se desfazer do papel de moralistas e passam a reclamar a condição de artistas (PERROTI, 1986). No entanto, ainda

encontramos a literatura infantil atrelada à pedagogia, visando ao domínio da criança. Para Zilberman (1981, p. 20,21), a

[...] escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao acatamento da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia [...]. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem.

Contar uma história e usar os problemas enfrentados pelo protagonista com castigo pela sua desobediência reduz o papel da narrativa à lição de bom comportamento. Já nos dizia Rodari (1982, p. 98) que “[...] é um pecado adotar o imperfeito das fábulas e brincadeiras com objetivo declamatório e intimidativo. É quase como usar um relógio de ouro para cavar buracos na areia”. Ainda ouvimos que Chapeuzinho Vermelho passou por todos os apuros porque não seguiu os conselhos da mãe, focando a narrativa em lidar com o tema da obediência. Parece que sempre estaremos presos em uma vocação pedagógica da literatura.

O terceiro foco é a utilização da narrativa como um procedimento didático. Quando estamos abordando o tema animais em Natureza e Sociedade, usamos história que tenha bichos como personagens para exemplificar o assunto. Também usamos a história para solicitar atividades após ouvi-las, usando a narrativa como instrumento para uma atividade posterior.

O objetivo da ação não foca a prioridade na narrativa e no processo que envolve o contar e o ouvir, mas o que poderá ser realizado depois. Essa atitude não consegue ver a narrativa com um fim em si mesmo. Para Zilberman (1981, p. 16), é “[...] imprescindível e vital um redirecionamento de tais relações, de modo a transformá-las eventualmente no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim”.

Percebemos que a professora da turma na qual foi realizada a pesquisa tinha uma real preocupação em entender a utilização da narrativa dentro de um contexto rico de significados, apesar de estar presente na sua fala o uso da narrativa para ensinar conteúdos. Sua prática ainda está cercada de atividades que objetivam a alfabetização das crianças, por isso trabalha as letras individualmente para que os alunos copiem e escrevam.

Se ensinarmos as letras e a formação de palavras com elas, mas não ensinarmos a linguagem escrita e sua função, estaremos trabalhando o mecanismo da produção e não a utilização racional, funcional e social que a escrita tem na nossa sociedade. Mello (2005, p. 26, 27) explica que

[...] a escrita representa a fala, que por sua vez, representa a realidade. [...] Para que sua aquisição se dê de forma efetiva, no entanto, é preciso que o nexos intermediário – representado pela linguagem oral – desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizem diretamente os objetos e as situações designadas. Só assim o leitor será capaz de ler idéias e não palavras compostas de sílabas num texto. Da mesma forma, ao escrever, registrará idéias e não apenas grafará palavras.

Um trabalho pedagógico preocupado com essas questões auxiliará a criança na transição entre a fala e representação da fala através da escrita à medida que propõe situações reais onde a escrita é necessária. Valorizar o desenho e o faz-de-conta auxilia a criança a utilizar as diversas formas de representação simbólica, que são etapas anteriores a escrita.

Para entendermos as concepções da professora em relação à narrativa e sobre como desenvolve essa prática em seu cotidiano, realizamos uma entrevista semiestruturada, com roteiro previamente elaborado. A entrevista foi gravada, para melhor apreender a explicação oral durante a nossa conversa (Anexo A).

Iniciamos a entrevista indagando sobre o curso de graduação e preparação para se atuar em um CMEI, levando em consideração as especificidades que tem o campo educacional com crianças de 4 e 5 anos. Segundo a professora, o casamento entre teoria e prática foi a melhor contribuição que a faculdade ofertou. Para ela, “para atuar em um CMEI é preciso uma postura do professor para manter domínio, e isso só se adquire na prática”.

Ressaltamos aqui, a partir da fala da professora e sua referência sobre a relação teoria e prática, a importância do conhecimento de teorias que orientam uma prática que contribua para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças com o auxílio da narrativa com lendas amazônicas. Entender a necessidade da Educação Infantil orientará nosso trabalho numa perspectiva de contribuições significativas para a criança.

Quando indagada sobre seu pensamento acerca do projeto pedagógico para a Educação Infantil, afirmou ser essencial, especialmente para esclarecer aos pais

os objetivos do ensino na Educação Infantil, além de acessar as leis que garantem o direito das crianças.

O planejamento na escola ocorre duas vezes por mês. São utilizados livros diversos para a pesquisa de temas e datas comemorativas referente ao período do plano. É realizado em equipe e procura-se revisar os conteúdos que as crianças tiveram dificuldades. Por isso, Mello (2005) aponta sua preocupação com as tarefas realizadas na Educação Infantil: estão repletas de atividades vindas do Ensino Fundamental.

Segundo a professora, a aprendizagem da língua escrita na criança em idade pré-escolar ocorre através de revisão das vogais e inserção das consoantes, de forma construtiva e contextualizada com a realidade da criança. “A escrita acontece em conjunto com a leitura. Elas leem e escrevem o que leram. Algumas conseguem, outras não. Um desperta rapidamente, outro não. Todo dia devem ser revisados os conteúdos trabalhados.”

O ensino centrado nas letras é prática comum na pré-escola. Geralmente iniciamos com as vogais e passamos as letras mais fáceis de traçar, como L, T, F, H, M, N e V. A maioria das professoras trabalham com letras de forma e maiúsculas, mas também há aquelas que trabalham desde a pré-escola com letra cursiva. Mello (2005, p.24) percebe que há uma concepção muito forte na defesa da escolarização antecipada, sustentada pela pressão dos pais e pela própria formação das professoras pela busca de resultados visíveis. “[...] Tal escolarização precoce ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz-de-conta, da conversa em pequenos grupos.”

Quando interrogamos sobre o seu trabalho com desenho em sala de aula, a professora afirmou que os alunos adoram pintar, desenhar e sempre pedem folha para produzir. Refletindo sobre a pergunta, relatou: “Às vezes não nos damos conta de que o desenho também serve como forma de pedir socorro. Temos que dar valor ao desenho. Quando não deixamos a criança pintar, desenhar, matamos a imaginação e a criatividade deles.”

Ainda vemos que o desenho, assim como a modelagem, constitui-se, na maior parte das vezes, em atividade sem planejamento e objetivo, que é usada quando não se tem mais atividades ou para aquelas crianças que terminam as tarefas antes das demais. Enquanto estava trabalhando como professora na pré-escola, nunca discutimos em profundidade a função do desenho na formação da

criança. Stemmer (2007) explica que, para Vygotski, o desenho é um estágio preliminar no desenvolvimento da escrita. Conforme descobre que além de desenhos, pode desenhar a fala, faz uma descoberta essencial para a formação de sua linguagem.

Segundo a professora, as atividades desenvolvidas para auxiliar a linguagem escrita das crianças giram em torno de atividades como: “através de palavras trabalhadas, criando pequenos textos no quadro. Para que isso ocorra é necessário eu contar histórias. Exemplo: se vou falar da árvore, exploro a temática antes da escrita e vou colocando no quadro um texto curto que vai sendo ampliado com a ajuda das crianças”.

A produção textual através da fala das crianças e a escrita da professora na construção desse texto é uma atividade rica em significados. Mello (2007) diz que, quando a criança não escreve, a professora é sua escriba. Quando a fala ganha representação em situações reais, auxiliamos a criança na compreensão social da linguagem escrita.

Quando indagada sobre a narrativa na sala de aula, a professora respondeu: “É fundamental a leitura. Os brasileiros ganham brinquedos, mas não ganham livros. Ler é muito bom, propõe uma viagem entre o ideal e o real. As crianças se imaginam nas histórias e pedem para ouvi-las várias vezes”. Ela costuma ler os livros três vezes por semana, principalmente aqueles que ensinam conteúdos. Para ela, na hora de contar história, o ideal “seria dramatizar com fantoches, ainda não fiz isso, sei que deveria. Eu costumo contar dando uma introdução do livro, dando ênfase à fala dos personagens como se eu fosse eles na hora da narrativa”.

Percebemos que a narrativa ainda é utilizada com um meio para alcançar outro objetivo, que não é de contar uma história, mas de utilizar o enredo para trabalhar algum conteúdo escolar. Quando Valdez e Costa (2007) tratam a formação do professor como leitor crítico, elas apontam que esta formação ocorre através da ampliação do próprio repertório de leitura, devendo o professor não limitar sua leitura apenas a livros infantis, mas a todos os gêneros, pois cabe a ele a responsabilidade de analisar e selecionar os livros que serão lidos para as crianças.

A professora afirmou que as crianças apreciam muito a atividade com narrativa, pois “adquirem consciência das atitudes diante da situação que lhes é lida. A criança escuta e aceita aquilo como real mesmo, ela é moldável aos conceitos da narrativa. Diferente dos adultos, elas aceitam cada história identificando-se com as

personagens”. Quando interrogada sobre os gêneros mais apreciados, afirmou que elas apreciam livros com textos pequenos e figuras grandes”. Coelho (1987) explica que, nos livros para a segunda infância (a partir dos 2 e 3 anos), predomina absoluta a imagem, sem texto escrito ou com textos curtos,

[...] que podem ser lidos ou dramatizados pelo adulto, a fim de que a criança comece a perceber a inter-relação existente entre o mundo real que a cerca e o mundo da palavra que nomeia esse real. É a nomeação das coisas que leva a criança a um convívio inteligente, afetivo e profundo com a realidade circundante (COELHO, 1987, p. 15).

No relato da professora, ela afirma que os livros de histórias são trazidos pelos professores, pois não há na escola. Quando indagada sobre a disposição de livros com narrativas lendárias, respondeu: “Não. Histórias voltadas para nossa região, não. E olha que há muitos livros regionais produzidos, mas ainda não chegaram à nossa escola”. Destacamos aqui a necessidade de promovermos a narrativa com os mais diversos gêneros disponíveis para a literatura infantil. Para Souza (2009), “[...] é indispensável dotar a escola de instrumentos didáticos para trabalhar com a diversidade, transformar a diversidade conhecida e reconhecida e [...] utilizar elementos culturais com o a lenda, cuja natureza mágica [...] atrai tanto as crianças”.

Perguntamos à professora sobre sua posição acerca do gênero das lendas para ser narrado. Relatou que havia tido uma experiência com um DVD com lendas do Boto, lara, entre outras. “Quando eles viram, ficaram agitados, pois eles sabiam algumas coisas que os avôs contavam. Alguns alunos apenas, outros nem conheciam. Mas não dispomos disso, o que eles sabem é provavelmente o que os avôs contam”. Relatou ainda a dificuldade da escola com a falta de livros. Informou também que, até o momento, não havia chegado giz de cera, massinha e papel ofício para realizar atividades.

O livro ainda constitui um aliado ao professor e percebemos que, mesmo na pré-escola, os professores gostariam de ter livros didáticos para a realização de tarefas. Isto exemplifica a postura de Mello (2007) que afirma que a Pré-Escola está sendo orientada a partir de atividades do Ensino Fundamental. Inúmeras outras formas de trabalho podem conduzir e orientar as atividades na pré-escola, como o desenvolvimento de projetos, que envolve a criança e faz dela uma construtora,

junto com a professora e os colegas, das ações planejadas para auxiliar sua aprendizagem.

Apresentamos as lendas que havíamos separado para a realização do trabalho de campo. Fizemos a escolha das lendas após longas discussões com nossa orientadora. As obras selecionadas obedeceram aos critérios de material produzidos para o público infantil, como linguagem adequada à faixa etária e a presença de ilustrações. No entanto, temos que levantar uma discussão: apesar das crianças apreciarem as ilustrações e estas lhe causar maior interesse pelos livros, em alguns casos, na ausência delas, podemos ler o texto escrito e construir juntas as ilustrações para aquela história. O importante é tornar acessível à leitura os textos escritos, mesmo se eles não tiverem desenhos.

Após leitura e análise de materiais pesquisados, selecionamos a lenda da Cobra-Grande, escrita por Thiago de Mello, extraída do livro “Amazonas: no coração encantado da floresta”, a lenda da Vitória-Régia, escrita por Stella Leonardos, a lenda do Guaraná, escrita por Ciça Fittipaldi e a lenda da Mandioca, escrita por Walde-Mar de Andrade e Silva, extraída do livro “Lendas e Mitos dos Índios Brasileiros” (Anexo B).

Todas as lendas recolhidas foram fruto de muitas pesquisas e buscas de material, os quais, por vezes, não possuíam gravuras. Constatamos a escassez de obras publicadas que possuam as características de livros para crianças pré-escolares. Chegamos a cogitar ilustrarmos a lenda da Mandioca antes de encontrarmos a produção do autor citado. O livro possui 25 lendas coletadas e ilustradas pelo autor, mas não encontramos nenhum livro específico que contasse, exclusivamente, a história da mandioca para o público pré-escolar.

O trabalho foi realizado no ano de 2009 e teve os seguintes passos: a) entrevista acerca da concepção de narrativa com a professora da turma; b) leitura e discussão acerca das obras selecionadas; c) realização da narrativa pela professora para as crianças; d) entrevista acerca da visão da professora sobre o trabalho realizado.

Foi feita a observação participante, a fim de completar a coleta de dados e conhecer a condução do trabalho da professora com a narrativa e interesse e resposta das crianças a esta atividade. As crianças receberam as narrativas com muito interesse e satisfação. Era agradável ouvi-las solicitar que contasse novamente a história da cobra ou do guaraná. Foi muito importante ouvir seus

comentários, suas conversas sobre as lendas ou quando recontavam para os colegas.

A direção da escola esteve sempre solícita. Nossa presença era bem-vinda e fomos atendidas em todas as solicitações exigidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa na assinatura dos documentos. Os pais foram compreensivos quanto à autorização para nossa presença na sala junto às crianças.

A pesquisa teve como sujeitos crianças da pré-escola, havendo, assim, a necessidade de passar pelo comitê de ética em pesquisa como prerrogativa para a nossa inserção no ambiente escolar. Tivemos que refazer por três vezes o documento para receber parecer favorável do comitê, que fez inúmeras exigências para autorizar a pesquisa. Nosso trabalho não se distanciava em nenhum momento da rotina das crianças, não havendo, em nosso ponto de vista, necessidade de tamanho rigor com as práticas propostas.

Veremos, a seguir, as obras narradas que foram instrumentos de pesquisa desta dissertação, ressaltando a importância do gênero narrativo para a formação da linguagem na criança e para a compreensão de sua cultura, assim como a versão específica de cada autor.

3.2 – A estrutura das lendas narradas

Nossa opção pelas lendas tem por objetivo tornar a narrativa mais próxima da realidade das crianças e de elementos de seu cotidiano. Diferentemente dos contos de fadas, em que imperam princesas, fadas, bruxas e castelos, encontramos, nas lendas amazônicas, frutas, animais, plantas, rios e índios, composições reais de nossa região e possíveis de ver, tocar, sentir.

Esse aspecto torna o gênero atrativo para a criança, pois em sua imaginação já existem inúmeras experiências que elas podem associar às histórias e criar seu próprio enredo. Elementos presentes nas lendas e no seu cotidiano fascinam e aproximam as crianças das narrativas. Segundo Vigotskii (1987), nossa fantasia se constrói a partir de materiais vindos da realidade, oferecendo a possibilidade de unir elementos reais e imagens de fantasia.

Ainda podemos apontar o fato de uma história encadear outra. A criança torna-se capaz de criar variantes a partir de uma narrativa ouvida. Quando ouvimos

uma história, nossa memória é despertada para algo que lembre os elementos presentes na narrativa, suscitando uma série de outras histórias. As histórias lendárias vêm ao encontro da curiosidade humana sobre as origens: do todo e das partes. O homem deseja compreender o mundo e os pormenores que o compõem, assim, ele “[...] coloca-se diante do mundo e o interroga, pedindo-lhe que lhe revele seus fenômenos. Recebe então uma resposta: palavras que vem ao encontro das suas” (PRIETO, 1999, p. 43). Veremos como se estrutura cada lenda selecionada para a narrativa com as crianças pré-escolares. Cada lenda tem versão de um autor diferente, o que nos possibilitou diversos modos de narrar e ilustrar, oferecendo uma grande diversidade nas produções.

A lenda da Cobra-Grande⁸, na versão de autor amazonense Thiago de Mello⁹, suscitou muitos diálogos e perguntas. A cobra é um animal que povoa a mente das pessoas com as mais diferentes histórias. Essa lenda desperta interesse e falas infantis, pois quase todas as crianças têm alguma história pessoal sobre cobras¹⁰.

Thiago de Mello (2003) abre sua escrita, afirmando que tudo que vai contar é verdade. Histórias que escutava quando menino e que escuta até hoje, de homens e mulheres que compartilham os segredos e encantamentos da floresta. Ele afirma que a lenda inventada vira vida e se eterniza. Seu livro, de um colorido atraente e ilustrado por Andrés Sandoval, narra sete lendas, entre elas a lenda da Cobra-Grande.

Quando inicia a narrativa escrita da referida lenda, o autor afirma que nunca havia visto o Mapinguari ou o Curupira, mas cobra das grandes já havia visto duas! Uma, quando menino, em Manaus, com mais de dez metros, e a outra, na altura de seus doze anos, quando descia o rio no navio Júpiter, perto de Parintins, enrolada no corpo esmigalhado de um touro. São histórias que conta quando viaja para longe e perguntam se no Amazonas existe realmente cobra grande.

⁸ Primeira lenda a ser trabalhada com as crianças.

⁹ O livro intitulado “Amazonas: no coração encantado da floresta”, foi ilustrado por Andrés Sandoval e publicado em 2003, pela Cosac & Naity, editora de São Paulo. O livro apresenta, além da lenda da Cobra-Grande, as lendas: O calça-molhada, Tucuxi dançarino, o prêmio de Ajuricaba, Curupira, o Mapinguari e a lara.

¹⁰ Essa afirmação parte de um trabalho realizado com a lenda da Cobra-Grande, versão escrita por Thiago de Mello, no mesmo CMEI, com crianças de 1º período, no ano de 2007. Sob a coordenação do Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino – CEFORT, produzimos um vídeo com as crianças, onde foi narrada a lenda e realizadas atividades lúdicas e orientadas acerca do tema. Também há uma apresentação de um plano de aula sobre o tema e uma dramatização da lenda por atores e teatro de bonecos. Todo o material em DVD está à disposição no CEFORT/UFAM/MEC.

Mas enfatiza que não se pode confundir cobras grandes com a Cobra-Grande encantada. História que “[...] já existia no tempo em que os animais falavam com os homens, da qual se contam até hoje histórias fantásticas. São histórias que vêm de vários rios da região” (MELLO, 2003, p. 63).

A versão do autor diz que seu avô Gaudêncio foi o primeiro a ver a Cobra-Grande em uma noite sem luar. Pensando ter visto um navio dos grandes, foi para a beira do barranco. Só então percebeu que não era navio e sim a falada cobra encantada. Ele também conta a Lenda do Honorato, que é a versão masculina da Cobra-Grande encantada em humano. Ele se transforma em um homem louro de olhos verdes e passa a noite dançando com várias moças quando há festa em algum vilarejo.

Diferente do boto, ele não quer namorar, apenas dançar. Ao acabar a festa, sai devagarzinho e volta para o rio como cobra. Thiago de Mello ainda explica que Honorato tem uma irmã gêmea. Porém, diferente do irmão, que tinha bom gênio, ela, Maria Caninana, vivia zangada e adorava fazer banzeiro para virar barcos e canoas e amedrontar os pescadores.

O livro ainda traz um glossário para explicar palavras como andiroba, banzeiro, igapó, porto-de-lenha e sapopema. Esclarece quem são os personagens que aparecem nas narrativas, como Gaudêncio, o avô do início da história e explica os rios citados, como Paraná-do-Ramos, onde morava o avô Gaudêncio.

Temos na lenda da Vitória-Rgia¹¹, na versão de Stella Leonardos¹², uma linguagem poética, escrita em pequenos versos. As ilustraes são grandes e os traços bem definidos.  agradável de ver e contar. A autora narra que a Lua tornava as ndias estrelas. Uma ndia muito bonita por ela se apaixonou e, mais que ser estrela, queria pegar a Lua. Ela subia os morros e chamava: – Iaci, Iaci! Mas a Lua ignorava seus apelos.

No entanto, em uma noite de luar, a ndia viu o reflexo da Lua em profundas guas. Acreditou que Iaci estava chamando por ela. Mergulhou atraída pela magia da Lua espelhada nas águas e nunca mais veio à tona. A Lua, compadecida,

¹¹ Segunda lenda a ser trabalhada com as crianças.

¹² O livro intitulado “Lenda da Vitória-Régia”, foi ilustrado por Márcia Meyer e publicado em 1998 pela editora Villa Rica, de Belo Horizonte. A autora ainda recontou outras onze lendas na coleo Lendas da Amazônia: a lenda da Origem da Humanidade, a Origem do Rio Amazonas, o Buraco no Céu, Iara, Cobra Norato, Cunh e Marupiara, Uirapuru, Sapucaia-Oroca, Piri-pirioca, Boto e a lenda do Fogo da Onça, e do Mutum e o Jacu. São de linguagem apropriada para a criança pré-escolar, com desenhos grandes e coloridos.

transformou a bela índia não em uma estrela do céu, mas em uma estrela das águas: a Vitória-Régia, que perfuma e encanta com sua beleza.

A lenda da Vitória-Régia tem como cenário principal um dos mais populares das lendas amazônicas – as águas –, e conta como algo veio a existir, sendo característica das lendas que se enquadram como mito de origem. A lenda narra a trajetória de uma bela índia que tem um desejo aparentemente impossível, mas que luta incansavelmente por ele e acaba morrendo em sua busca. Apesar de todo o seu sofrimento com a rejeição de Iaci e isso ter lhe causado a morte, a heroína recebe sua recompensa ao ser transformada em uma linda planta aquática, pois Iaci se compadece do sacrifício pelo sonho.

A trajetória do herói descrita por Campbell (2004) é um dos elementos que atrai a simpatia dos ouvintes, especialmente das crianças, que se identificam e se sensibilizam com a trajetória de sofrimento e dificuldades que o herói enfrenta para alcançar seu sucesso. A índia cultivava um amor impossível e por ele luta com toda a sua vida. No entanto, a busca por esse amor lhe causa a morte, que na história é expresso pela sentença:

Então a moça, alumbrada,
nas águas precipitou-se.
E não veio mais à tona.

As crianças entendem a mensagem e geralmente questionam se a índia morreu, se entristecendo com o fato. Contudo, alegram-se com o destino recebido pela índia ao ser transformada em uma planta tão bonita e perfumada. Sentem que a índia foi recompensada pela sua busca, pois, no texto, é enfatizado que a Lua se compadeceu de tão grande amor e resolve transformar a bela índia não em estrela do céu, mas das águas. A relação regional com a água é intensa e próxima, daí termos tantas histórias com esse cenário. A autora finaliza a narrativa com a sentença destinada à índia:

E foi assim que nasceu
na vitória da beleza
e reinando na floresta
uma estrela não do céu
mas da mata – a “estrela d’água”,
uma flor à flor das águas
chamada vitória-régia.

A lenda do Guaraná¹³, escrita e ilustrada por Ciça Fittipaldi¹⁴, narra a origem da semente e tem, nas figuras, um traçado muito próprio da autora. São de um colorido forte e foram inspiradas na cultura dos índios Maués. Na ilustração da capa, temos um menino e muitos frutos do guaraná que se confundem com seus olhos. A autora escreve logo na primeira página:

O guaraná é gozado. A casquinha dele se abre e lá dentro tem um olhinho espiando a gente.

A narrativa inicia falando de Uniaí: uma linda índia solteira, que era dona de um lugar encantado com muitas plantas, o Noçoquém. Nele, plantou uma castanheira que cresceu muito. Somente ela conhecia o lugar e as plantas e para que cada uma servia. Uniaí tinha dois irmãos, que, ao precisarem de alguma coisa, sempre pediam para ela. Naquela época, os bichos também eram gente e todos desejavam casar com Uniaí, mas seus irmãos não queriam, pois se ela casasse, deixaria de lhes servir.

Havia uma cobra que espalhava perfume pelo caminho de Uniaí. Como sempre ouvia elogios sobre o cheiro, a cobra achou que Uniaí estava gostando dela. Quando a moça passou, a cobra olhou bem firme nos seus olhos e desejou que fosse sua esposa. Com esse encanto, já estavam casados. Uniaí ficou grávida e seus irmãos não gostaram nada, pois ficaram com ciúme da criança. Então, Uniaí se mudou para o Noçoquém, mas seus irmãos a expulsaram. Nessa época, a castanheira plantada por Uniaí já estava cheia de ouriços.

Uniaí, então, construiu uma casa bem longe, perto de um rio. A criança nasceu forte e, conforme crescia, mais forte e mais bonita ficava. Sua mãe lhe contava histórias do Noçoquém. Contava das plantas, dos tios e da castanheira. Desde então, o menino passou a pedir insistentemente para comer as castanhas. Mas os irmãos haviam colocado animais vigias no Noçoquem.

¹³ Segunda lenda a ser trabalhada com as crianças.

¹⁴ O livro intitulado *A Lenda do Guaraná*; mito dos índios Sateré-mawé, foi ilustrado e escrito por Ciça Fittipaldi. Publicado pela primeira vez em 1986, pela editora Melhoramentos, em São Paulo, já está em sua 19ª edição e ganhou o prêmio APCA como Destaque Especial em Literatura Infantil, em 1986. Faz parte da série *Morená*, que conta em linguagem acessível ao público infantil, lendas de diversos grupos indígenas: *O menino e a flauta* (mito dos índios Nambiquara), *Bacurau dorme no chão* (mito dos índios Tukano), *A linguagem dos pássaros* (mito dos índios Kamaiurá), *Tainá, estrela amante* (mitos dos índios Karajá), *Subida pro céu* (mito dos índios Bororo), *Naro, o gambá (Mito dos Índios Yanomanis)* e *Macunaíma (Árvore do Mundo e outros feitos de Macunaíma)*. Todas as produções foram escritas e ilustradas por Ciça Fittipaldi.

Depois de muita insistência, a mãe acabou levando o menino até a grande castanheira, onde assaram e comeram castanhas. No dia seguinte, o menino, que já sabia o caminho, foi sozinho. O macaco, que estava de vigia, ao ver o menino, atirou muitas flechas na árvore, que acabaram acertando-o. Ao sentir falta do filho, Uniaí correu até o Noçoquém. Encontrou o filho sem vida e chorou muito. Mas da tristeza fez força, dizendo:

— Seus tios fizeram isso. Queriam você desse jeito, sem vida. Mas não será assim! De você faço a semente da planta mais poderosa que já se viu.
E plantando a criança na terra, como que cantava:
“Grande será, curador dos homens!
Todos terão que recorrer a você
pra acabar com as doenças, ter força na guerra,
pra ter força no amor.
Grande será!”

Quando Uniaí foi ver sua criação, encontrou a planta grande e cheia de frutos. E debaixo do guaraná, encontrou seu filho alegre, forte e lindo. Segundo a lenda, esse menino, que nasceu que nem planta, de dentro da terra, foi o primeiro índio Maué, representando a força e a vitalidade.

Ao final da narrativa, a autora escreve sobre os índios Sateré-Maué, explicando o significado desse nome, sua localização geográfica, seus costumes e alimentação. Explica também como os frutos do guaraná são processados até virarem o çapó, a bebida utilizada nos rituais Sateré-Maué e, enquanto isso, vai citando as páginas onde são ilustradas essas informações. Ainda há um epílogo falando sobre a série Morená e uma breve biografia da autora.

A lenda sobre a origem da mandioca¹⁵ foi uma das primeiras selecionadas, pois tratava de uma raiz popular presente na alimentação das crianças. Para nós, essa familiaridade induziria discussões e indagações durante a narrativa e tornaria o trabalho mais rico. Já tínhamos analisado a versão de Couto Magalhães, do livro “O Selvagem”, publicado pela primeira vez em 1876, mas as informações estavam apenas em forma de texto narrativo, ao lado de inúmeras outras informações coletadas e pesquisadas pelo autor, que foi um grande pesquisador da cultura indígena.

José Coutinho de Oliveira, no livro “Lendas Amazônicas”, publicado em 1916, faz uma adaptação da versão de Couto Magalhães, no entanto, como o primeiro,

¹⁵ A quarta lenda a ser trabalhada com as crianças.

apresenta a lenda em forma de texto escrito. Procurando um livro pensado para crianças de 4 e 5 anos, iniciamos uma vasta procura nas livrarias da cidade e pelos sites na internet na busca de algum livro que narrasse a lenda da mandioca. A procura levou dias. Não encontramos nenhuma coleção, série ou livro publicado isoladamente que tivesse a lenda em questão. De fato, não encontramos nenhum livro que abordasse apenas a lenda da mandioca numa versão para o público infantil.

Durante a busca, encontramos uma produção da professora Ana Izabel Ramos¹⁶. No artigo, a autora relata a experiência com a narrativa lendária em uma escola de Educação Infantil para crianças de dois a seis anos em Porto Alegre, no âmbito do projeto chamado de Lendas e Mitos dos Índios Brasileiros, que tem como proposta o trabalho com a narrativa lendária. Além de envolver leitura e alfabetização, visa a ampliar as experiências culturais das crianças e diversificar o contato com os diversos gêneros literários (RAMOS, 1999).

Visando a trabalhar com as lendas, a escola desenvolveu um projeto com o tema para alunos de 5 e 6 anos. Foram selecionadas a lenda do Curupira, do livro “Como nasceram as estrelas”, de Clarice Lispector, a lenda da Mandioca, do livro “Lendas e mitos dos índios brasileiros”, de Walde-Mar de Andrade e Silva, a lenda do Nascimento da Noite e do livro “Uma história para cada dia”, de Sônia Robato.

As professoras relatam como foi desenvolvida cada etapa com cada lenda e contam a recepção das crianças às narrativas. O trabalho em específico com a lenda da mandioca, do livro de “Lendas e Mitos dos Índios Brasileiros”, de Walde-Mar de Andrade e Silva nos chamou atenção e fomos buscar pelo livro citado. Encontramos na internet e pedimos o material. É um livro grande, ilustrado pelo próprio autor com pinturas em telas. Ele nos conta que conviveu com os índios do Xingu, e de lá foi coletando as lendas e copiando os traços que alimentaram seus pincéis. As pinturas são de rara beleza.

O livro apresenta 16 lendas pesquisadas e interpretadas pelo autor e 8 lendas pesquisadas e adaptadas do livro “Xingu – os índios, seus mitos”, de Cláudio e Orlando Villas Bôas. Ele relata como ocorreu seu envolvimento com a pintura, com as causas indígenas e como pode ir até ao Xingu (região com inúmeras tribos

¹⁶ Artigo com relato de experiência da Escola Projeto de Porto Alegre, publicado em 1999, na Pátio Revista Pedagógica, n. 7, nov.1998/jan.1999.

indígenas) e o contato por oito anos que estabeleceu com os índios. No índice, cada lenda traz abaixo sua tribo de origem

Como se trata de uma obra de arte rica em detalhes, com traços firmes, coloridos e destacados, temos a possibilidade de trabalhar a interpretação das imagens com as crianças. A ilustração da lenda da mandioca traz uma detalhada representação de uma aldeia, com vários índios com expressão triste e com uma índia ao centro, ajoelhada e segurando uma criança branca de cabelos claros. A índia está muito triste e chorando e a criança está de olhos cerrados e braços caídos.

As crianças logo reconhecem a tristeza estampada nos rostos, mas fazem inúmeras suposições de suas causas e se surpreendem ao saber do verdadeiro motivo. O título da lenda é “Mandioca: o pão indígena”, e é de origem Tupi. A versão do autor é aproximada da versão de Couto Magalhães, mas com algumas especificidades a mais. Nessa versão apresentada às crianças, a personagem principal tem o nome de Mara e é filha do cacique. Apesar de alimentar o desejo de esposa e mãe, não havia na tribo nenhum jovem que lhe encantasse.

Em uma noite, Mara teve um sonho estranho. Nele, lhe aparecia um belo jovem branco e loiro, vindo da Lua, a lhe dizer que a amava. O sonho se repetiu tantas vezes que ela acabou por apaixonar-se pelo jovem. No entanto, depois que isso aconteceu, ele desapareceu de seus sonhos. Mara ficou profundamente triste.

Passado algum tempo, ela percebeu que estava grávida, mesmo sem nunca haver estado com homem nenhum. Ao contar para seus pais o ocorrido, sua mãe compreendeu e ficou ao seu lado, mas seu pai não acreditou em sua história. Quando o bebê nasceu, todos ficaram espantados. A menina tinha pele muito alva e cabelos loiros. Recebeu o nome de Mandi e era adorada pela tribo. Porém, a menina adoeceu e morreu, deixando todos em profunda tristeza. Sua mãe a sepultou dentro da própria oca, para não se separar de sua filha. Chorava todos os dias, deixando cair leite de seus peitos sobre sepultura.

Um dia, surgiu um arbusto no lugar em que foi enterrada Mandi. A mãe, ao remover a terra pensando poder encontrar sua filha, encontrou raízes, brancas como Mandi, que ao serem raspadas, exalam um cheiro bom. Naquela noite, o jovem loiro apareceu em sonho ao cacique, explicando a razão do nascimento de Mandi. A criança havia vindo para se transformar no principal alimento dos índios. Ainda ensinou ao cacique como cultivar e preparar o vegetal. No dia seguinte, o cacique

contou para todos o que havia acontecido. A raiz recebeu o nome de mandioca, que significava a Mandi dentro da oca.

Essas foram as quatro lendas selecionadas e trabalhadas na pesquisa. As crianças foram muito receptivas às narrativas, fonte de muitos diálogos e indagações entre elas e a professora e entre eles próprios. Ressaltamos mais uma vez o quanto essas lendas foram produtivas para a busca dos objetivos propostos. Para Souza (2009), “ouvir histórias lendárias pode ser uma forma de abrir o apetite para a leitura. É importante que nós, professores, abandonemos a obsessão pelos exercícios e consigamos assumir essa comunicação de textos”. A leitura feita pelo adulto possibilita o contato da criança com a linguagem e fará parte de seu próprio repertório que está em construção.

3.3 – Hora da história com as lendas amazônicas

Em sala de aula, a professora nos apresentou às crianças e explicou o motivo da nossa presença. Falou sobre as narrativas que seriam realizadas e que traria um novo tipo de história para a hora da roda. Perguntou quem já tinha ouvido alguma lenda. As crianças gritaram “Eu!!!”. No entanto, quando a professora interrogou o nome das lendas que conheciam, não souberam responder. Explicou que as lendas são histórias criadas para explicar o surgimento de frutas, rios, peixes, plantas, os fenômenos naturais, como dia, noite, ou entes sobrenaturais, como o Boto, a lara, o Saci, a Cobra-Grande, a Curupira, o Lobisomem, entre outros.

A professora também explicou que, em nosso país, cada região possui suas próprias lendas e que algumas lendas das regiões Centro-Oeste, Nordeste, Sul e Sudeste são muito conhecidas, como a lenda do Saci, Mula-sem-cabeça, Negrinho do Pastoreio, Caipora e outras mais. Acrescentou que, na nossa região, há um vasto acervo de lendas advindas do seio das inúmeras comunidades indígenas existentes na Amazônia e que iríamos conhecer um pouco mais sobre quatro delas, que são as lendas da Cobra-Grande, da Vitória-Régia, do Guaraná e da Mandioca.

Durante a nossa investigação na escola, concordamos com a professora que a hora da história seria semelhante, em todos os dias, para que a rotina estabelecida ajudasse os alunos a entender e apreciar a ação, além de se tornarem conhecedores da estrutura do processo, dando-lhes conhecimento e confiança

sobre a atividade. Nosso desejo era criar um momento cotidiano, onde as crianças soubessem que era hora da narrativa. A professora tinha uma cantiga que, ao sentarem no chão, entoavam juntos: “Era uma vez, assim vai começar, a linda historinha que nós vamos escutar. Tra lá, lá, lá, bem calminhos, tra, lá, lá, lá, vamos ficar”. Este era o momento de todos sentarem e ficarem calmos, esperando pela história que iriam ouvir.

Ao final do trabalho, realizamos uma entrevista, gravada e elaborada para que a professora pudesse expor suas reflexões acerca do desenvolvimento da pesquisa e qual a repercussão dessa atividade na aprendizagem da linguagem oral e escrita da criança. Essa percepção da professora é essencial para compreendermos o processo na criança, pois ela possui maiores condições de perceber determinadas mudanças que nós não podemos, em virtude de o seu tempo de convivência com as crianças ser maior.

Segundo a professora, trabalhar com narrativas das lendas amazônicas foi muito interessante e um trabalho diferente dos que já havia realizado. Para ela, a maior dificuldade que percebeu foi a escassez de material em relação às lendas e algumas produções não possuem ilustrações. Para os alunos da pré-escola, as imagens são muito atrativas e eles sempre solicitam os livros individualmente para verem as figuras e recontar a história a partir delas.

Uma das causas, em nossa percepção, para a pouca divulgação das lendas entre as crianças pré-escolares é a carência de material disponível para esse fim. Quando há livros na escola, geralmente são de contos de fadas, fábulas, gibis e histórias de autores contemporâneos com temas variados. Até as próprias crianças, quando se sentiram interessadas pelas narrativas lendárias, diziam não ter em casa livros com essas histórias.

Para a professora, as crianças ouviram as lendas com muito entusiasmo e depois de um tempo, já utilizavam o termo “lenda” ao se referirem às histórias. Gostavam especialmente de relacionar as suas histórias pessoais com algum item descrito na narrativa. A partir dos elementos comuns, havia muitos diálogos e produções. Essas inferências vinham de experiências vividas geralmente com familiares, em viagens pelo interior do Estado. Em cidades menores, fica mais fácil relacionar as paisagens com os cenários descritos nas lendas.

Quando questionada sobre os comentários que se destacavam, apontou os elementos que mais ganharam espaço na fala das crianças: a cobra, a macaxeira, a

Lua e o guaraná. Contavam sobre o repúdio que tinham das cobras, falando de histórias em que familiares matavam esses animais, às vezes com certa violência. “Pediam muito para recontar a história. Logo eu terminava, já tinha aluno pedindo o livro para contar. Diziam também que contavam a história em casa para os pais.”

Sobre o desenho das crianças, a professora relata que, “mesmo com a ausência de muitas ilustrações nos livros de Educação Infantil, as crianças tiveram um bom entendimento das histórias. Seus desenhos já conseguiam expressar as principais personagens e os cenários das lendas”. Percebemos que as ilustrações se tornam imprescindíveis para os livros destinados à criança pequena. Mas voltamos a ressaltar que, não havendo o livro ilustrado, ainda é possível trabalhar o texto escrito. Podemos fazer inúmeras sugestões de trabalho partindo da realidade da criança, aguçando sua imaginação e criatividade.

As contribuições das narrativas lendárias a linguagem oral, segundo a professora, manifestaram-se em ações onde “os alunos pediam para recontar mais vezes as histórias e, ao produzirem suas próprias narrativas, conseguiam destacar os principais fatos ocorridos. Também ficavam comentando as histórias na hora em que estavam desenhando, pintando, modelando ou cortando.”

Questionamos se professora recomendaria o trabalho com as narrativas lendárias. Para ela, “as lendas amazônicas são extremamente ricas e dão um grande suporte para a realização de diversas atividades artísticas. Trabalhar com elas na Educação Infantil se constitui em certo desafio. Reforço que deve haver mais riqueza de livros de lendas amazônicas devidamente ilustrados para essa faixa etária para que os alunos se envolvam mais e fiquem mais atentos. Recomendo o trabalho para as professoras da pré-escola porque é interessante, diferente, e é uma oportunidade de trabalhar com os alunos a cultura da nossa terra”.

Em nossa percepção, o trabalho foi rico e teve participação ativa das crianças. Depois de familiarizadas com as histórias, já apontavam, antes da leitura, qual lenda seria, seja pela capa do livro ou por algum elemento marcante que representava a história. Durante as narrativas, as crianças faziam comentários acerca dos elementos presentes nas lendas e que são presentes também em seu cotidiano. Presenciamos diálogos, desenhos, construção, modelagem e muitas perguntas, às vezes, logo respondidas por seu pares. Acreditamos no quanto a lenda pode contribuir no processo de desenvolvimento da criança quando cria esses vínculos entre a história e vida, entre o real e o imaginado.

Descreveremos como cada lenda foi trabalhada e as especificidades que elas carregam dentro do processo narrativo, assim como o envolvimento dos alunos com os elementos que lhes são familiares, o que tornou o espaço da narrativa mais rico e atraente e proporcionou a exploração da narrativa através de diversas atividades.

3.3.1 – A lenda da Cobra-Grande

A professora apresentou o livro “Amazonas: no coração da floresta”, de Thiago de Mello e explorou a capa, as cores, leu o nome do autor e do ilustrador, explicando que era a pessoa que havia feito os desenhos. Mostrou que nele havia outras lendas, como a do Boto, do Ajuricaba, do Mapinguari e da lara, além daquela que eles iriam ouvir.

Em nossas conversas de planejamento, concordamos em evitar chamar atenção durante a narrativa. Em lugar disso, tentaríamos atrair novamente o interesse da criança através de algumas estratégias, como mudança da voz, a criação de um suspense ou causando surpresa, pois nosso objetivo seria de promover uma narrativa atraente e não ameaçadora. Temos que aproveitar o texto, “[...] e para que isto ocorra, é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto... Que saiba dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário” (ABRAMOVICH, 1997, p. 21).

A narrativa que tem a leitura diretamente do livro exige pré-leitura e conhecimento do material. Por ser lida, apresenta mais detalhes que a história narrada sem o auxílio do livro, por isso, para que o aluno não perca o interesse, o narrador precisa envolvê-lo na trama através da voz, dos gestos, da maneira que conduz a narrativa, além de poder utilizar as ilustrações. Também é possível fazer indagações sobre os temas que os alunos pensam acerca das gravuras, oferecendo espaço para que criem suas versões através das ilustrações. Os alunos ainda podem comparar sua versão com a do autor. Segundo Valdez e Costa (2007, p. 163)

Incentivar a prática de contar história, inserindo-a na rotina das instituições que atuam com crianças de zero a cinco anos, é uma atividade simples. Contudo, deve ser pensada, planejada e preparada, pois, no desenvolvimento infantil, sobretudo nesta fase, é primordial a interação da criança com o adulto. Portanto, não basta somente ter boa vontade e gostar de literatura. É preciso ser leitor crítico e conhecer não somente as obras literárias, como também debater, ler, discutir e pesquisar a respeito de diferentes temas que envolvem a infância e suas necessidades.

Havia aqueles que já tinham visto cobras de verdade, que o pai ou parente tinha matado alguma e aqueles que diziam com orgulho não ter medo de cobra. Afirmavam: “Eu já vi, eu!”, “Eu vi no igarapé. Era uma cobra grande”. “Sabia que eu já vi uma cobra? Uma cobra bem grande?” e “Eu vi uma cobra bem pequeninha.” Queriam saber se ela era venenosa ou comia bichos.

A professora explicou que havia cobras enormes na natureza, que chegavam a medir 5 ou 6 metros. Eles estendiam os braços perguntando “Assim, ó?”. A professora completou dizendo ser mais ou menos do tamanho da parede da sala. Para eles, a parede era muito grande e indagavam: “A parede todinha?”

Já tínhamos pesquisado fotos na internet porque imaginamos que eles falariam sobre o assunto. Ficaram admirados em ver fotos com seis homens segurando uma cobra morta esticada, fotos de cobra engolindo animais e fotos de cobras que já haviam engolido suas presas, e que agora estavam barrigudas e em repouso, digerindo a comida.

A professora explicou que grandes cobras como essas não possuíam venenos para picar. Matavam se enrolando e apertando suas presas até que essas ficassem sufocadas e parassem de respirar. Em seguida, abrem uma enorme boca e engolem a presa por inteiro, ficando quieta no local até fazer a digestão, que pode levar meses.

Eles falavam quase que ao mesmo tempo sobre ter visto na TV cobras enormes engolindo bichos menores e cobras que comiam ratos. Relatamos a visita feita a um serpentário na cidade de Novo Airão, interior do estado, onde moram muitas cobras, grandes e pequenas, de várias espécies. Lá havia também um criadouro de ratos que serviam de alimento para as cobras.

A leitura foi iniciada. Conforme lia, a professora mostrava as ilustrações. Percebemos que alguns momentos as crianças se distraíam ou conversavam com os colegas, mas que voltavam a ficar atentas quando notavam mudança no tom de voz ou viam outras crianças interessadas em alguma gravura.

A leitura da lenda ocorreu novamente no encontro seguinte. Desta vez, despertando maior interesse nas crianças. Percebemos que, à medida que se familiarizavam com a narrativa, mais envolvidos ficavam com a trama. Gostaram muito do Gaudêncio, avô do Thiago de Mello, que é a personagem que vê a Cobra-Grande e pensa estar vendo um navio dos grandes. Sua figura aparece na janela da casinha que a cobra ilumina com seus grandes olhos.

Para destacarmos a narrativa com auxílio de imagens, no encontro seguinte, apresentamos a lenda com a ampliação das gravuras do livro em partes de folhas de cartolina. Primeiro, temos apenas um pedaço do rabo de uma cobra de cores amarela, vermelha e preta, parecendo submersa na água. As outras páginas continuam mostrando partes da cobra até que surge sua cabeça, com grandes olhos, iluminando a noite e a casa de um caboclo. As folhas juntas formam uma grande cobra.

A professora continuou mostrando os desenhos e contando que a Cobra-Grande encantada vivia na água dos lagos e rios e possuía grandes olhos faiscantes, que brilhavam como farol de carro no escuro. Contou, após mostrar uma imagem de um jovem louro dançando, que a Cobra-Grande era encantada e se transformava em um belo rapaz quando ouvia som de festa, pois adorava dançar e passava toda a noite se divertindo. Mas assim que o dia surgia, ele caminhava para o rio e novamente voltava a ser cobra.

O próximo desenho era de uma senhora dormindo. Tratava-se de dona Santinha, uma senhora que sonhava antecipadamente como Honorato – esse era o nome da Cobra-Grande quando se transformava em homem – avisando que estaria na próxima festa. A narrativa segue contando que as cobras na verdade eram gêmeas e apresenta a irmã de Honorato, Maria Caninana. Diferente do irmão, que era de bom gênio e gostava de festa, Maria Caninana era vista sempre zangada andando pela beira do rio. Quando estava encantada como cobra, fazia banzeiro para virar barcos e alagar canoas, amedrontando os pescadores.

A professora e os alunos sempre estabeleciam um diálogo após a narrativa com auxílio dos desenhos. Quando perguntados sobre o que haviam achado da história, gritavam em coro: “Legal!”, ou “Vocês gostaram da história?”, respondiam “Gostaram!”. Seguiam-se as falas: “Eu gostei porque ele não era mal”, “Eu gostei porque ele dançava”, “Professora, por que a irmã era mal?” Percebemos através de algumas falas a forte presença do maniqueísmo infantil.

Bettelheim (1980, p.17) explica que “[...] a polarização domina a mente da criança. [...] Uma pessoa é boa ou má, sem meio-termo”. Assim, viam na personagem Honorato simpatia pela sua conduta e reprovaram o comportamento da Maria Caninana, que vivia zangada e prejudicava os pescadores. A identificação com uma personagem não ocorre baseada fielmente nessa divisão entre bondade e maldade, mas também sobre quem desperta na criança sua simpatia e antipatia.

No próximo encontro, a professora e os alunos revisaram a história através dos desenhos. À medida que dialogavam acerca do desenho, iam colando na parede, formando a sequência da narrativa. As crianças foram convidadas a produzir seu próprio livrinho. Entregamos folhas de ofício cortadas e grampeadas, parecendo um pequeno caderno, para que pudessem desenhar página por página. Auxiliamos na escrita do título “A Cobra-Grande”. Alguns escreveram seus nomes sozinhos (o primeiro nome) e os outros contaram com o auxílio do crachá. (Anexo C)

As crianças narraram suas lendas no encontro seguinte. Com auxílio das gravuras que fizeram para compor seu livrinho, contavam:

“A cobra-grande apareceu, os olhos eram grande e brilhoso”.

“O vô Gaudêncio pensou que era um navio, mas era a Cobra-Grande”.

“Ela era bem grandona assim!”

“Do tamanho da parede”.

“Aí, ele vinha dançar”.

“De manhã, ele entrava na água e voltava a ser cobra”.

“Tinha uma velhinha que sonhava com a cobra”

“Aí ele tinha uma irmã mal que virava barco”.

“O irmão era bom, mas a irmã era mal”.

As narrativas seguiam carregadas das marcas orais e iam sendo contadas conforme viravam a página de seus livros. Alguns se recusavam a contar, outros contavam à medida que a professora perguntava: “E agora, o que aconteceu?” Percebemos que a fala recorrente se referia ao tamanho da cobra, ao avô Gaudêncio, ao brilho dos olhos da cobra e ao humor da irmã.

Nos encontros que se seguiram, os alunos realizaram várias atividades, além de continuarem ouvindo e contando a lenda. Produziram a dobradura de um barco e modelagem da cobra com jornal. Esta atividade despertou muitas brincadeiras

durante e depois de sua realização. Primeiro, ajudamos a fazer o barco através de origami. A cobra foi feita com uma folha de jornal torcida e fita adesiva vermelha, amarela e preta. Os olhos foram feitos com cola brilhante vermelha e a língua com papel cartão.

Com o barco e a cobra, brincavam entre si, repetindo e recontando trechos da narrativa. Ora a cobra de papel era Honorato, ora era Maria Caninana, que virava os barcos com seus banzeiros. Muito satisfeitos, levaram para casa suas criações, com a promessa de contar a história à sua família. Produziram também diversos desenhos, com giz de cera, lápis de cor, cola colorida e tinta.

A importância de destacarmos tempo para o desenho se justifica pelo papel que ele exerce no desenvolvimento da linguagem escrita. Mello (2005) explica que a aquisição e domínio do sistema de signos resultam de longo processo de desenvolvimento.

Vygotsky (2000) chama esse processo de pré-história da linguagem escrita. Para o autor, a história da expressão das crianças começa com o gesto. Nele, os adultos atribuem significados e há uma tentativa de comunicação. Mello (2005) acrescenta que o gesto e o signo, o desenho e o faz-de-conta se entrelaçam no processo. A autora explica que, aos poucos, o desenho vai se tornando uma representação simbólica do objeto. “O [...] desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita” (MELLO, 2005, p.28).

A professora sempre perguntava se alguém queria contar a história e oferecia o livro. No início, eles ficavam intimidados, mas a familiarização com a narrativa despertou neles a vontade e eles já passavam a pedir para contar. Ao concluir a narrativa, já seguiam os pedidos: “Eu quero contar!”. Eis algumas versões infantis:

“Era uma vez, era uma vez duas cobras. Uma era boa e outra era malvada. Ela dava medo. O avô do Thiago Caramelo pensou que era barco, mas era a Cobra-Grande”.

“Era uma vez uma cobra que virava homem e dançava. Ele vinha do igarapé. Ele tinha uma irmã. Ela era malvada, mas ele era bem bonzinho”.

“Era uma vez cinco cobras...” A professora perguntou: “Cinco cobras?” Ele se intimidou e não continuou.

Quando narramos lendas, abrimos espaço para um gênero narrativo diferente dos que são comuns na pré-escola. Quando o aluno inicia sua fala expressando que eram cinco cobras, e não duas, como rezado o livro, devemos estar preparados para, a partir dessas falas, estabelecer tentativas de compreensão de como a narrativa se estrutura na mente da criança. Para Prieto (1999, p.30), “[...] quando se mergulha no mundo dos mitos e lendas, é importante não só apontar as semelhanças estruturais das histórias narradas pelo mundo afora, mas também ressaltar as variantes, as diferenças e os ensinamentos que elas podem conter”.

Também apresentamos às crianças a música “A cobra não tem pé”, cantiga de roda do cancioneiro popular. Antes de ouvir a canção, apresentamos a letra da música escrita em cartaz e lemos com as crianças. Ouvimos a música e depois acompanhamos a audição e a leitura no cartaz. Essa atividade auxilia a compreensão da linguagem escrita, pois as crianças percebem que as palavras têm um objetivo. Com o tempo, faziam a leitura passando o dedo abaixo da frase e lendo as frases que decoraram através da música.

Criamos um texto coletivo, no qual as crianças narravam e a professora escrevia na lousa as frases ditadas. Mello (2007, p.26) afirma que, se nossa maneira de apresentar a escrita para as crianças tiver por objetivo “[...] formar crianças capazes de ler compreendendo e de escrever se expressando e se comunicando,” ensinaremos que ter algo a dizer e saber que isso pode ser escrito é uma possibilidade e auxilia no processo de aprender a ler e escrever. A história criada pelas crianças ficou assim:

A lenda da Cobra-Grande

O avô do Thiago viu a Cobra-Grande e pensou que era um barco.

Era a Cobra-Grande! Tinha olhos vermelhos e brilhantes. Seu nome era Honorato. Quando tinha uma festa, ele se transformava em um homem bonito. Ele dançava a noite toda. Pela manhã, ele voltava a ser cobra.

Maria Caninana era irmã gêmea de Honorato. Ela era má e gostava de afundar canoas e barcos.

Essa atividade é uma sugestão de apresentação da escrita para as crianças. Vygotsky (2000) nos diz que precisamos apresentar a escrita como um instrumento que tem função social, ou seja, apresentar uma escrita que expresse e comunique

informações, sentimentos, ideias. Na pré-escola, ao usarmos a escrita em situações reais, estamos auxiliando a compreensão e a utilidade da escrita. Escrever juntos cartas, regras, bilhetes, listas é uma maneira interessante de apresentar a função social da escrita. Assim também se pronuncia Mello (2007, p. 26):

[...] Quem escreverá tudo isso? A professora ou professor! O que escreverá a professora ou professor? O texto das crianças! A professora e o professor escrevem o desejo de expressão e comunicação das crianças. Na escola da infância, o professor e a professora sempre escrevem o texto das crianças (MELLO, 2007, p. 26).

Os alunos ainda puderam assistir ao vídeo produzido pelo CEFORT sobre a lenda da Cobra-Grande, que, além da aula com a narrativa, tem um teatro de bonecos e uma atriz vestida de cobra que fala sobre a personagem da lenda. O CEFORT nos emprestou alguns materiais, como o fantoche de cobra usada no teatro de bonecos e a cabeça da cobra usada pela atriz. Foi uma festa! Os alunos colocavam o fantoche no braço e iam ao encontro aos colegas, dizendo: “Eu sou a Cobra-Grande!”, fazendo barulhos com a boca e imitando os movimentos sinuosos da cobra com o corpo. A cabeça ia passando de um aluno para outro, enquanto dançavam e cantavam ao som da música “A cobra não tem pé”.

Após o encerramento das atividades com a lenda da Cobra-Grande, a professora pediu que eles falassem o que tinham achado de todo o trabalho que haviam realizado. Em coro, anunciaram: “Gostaram!” Ressaltaram atenção especial a cobra feita com jornal e os fantoches de cobra. Algumas vezes, vimos as crianças junto ao cartaz com a letra da música “A cobra não tem pé” passando o dedo embaixo das frases e fazendo a leitura. Para Mello (2007, p. 29),

A criança forma a necessidade da leitura e da escrita quando ela convive com a leitura e a escrita na Escola Infantil – não a leitura e a escrita de letras e sílabas, nem de palavras – mas com a leitura e a escrita de textos, utilizados de acordo com a função social para qual a escrita foi criada, ou seja, leitura para conhecer a informação de um texto, as idéias de quem escreveu, suas emoções, seu sentimento; escrita para comunicar algo a alguém distante, para se lembrar no dia seguinte, para expressar uma idéia, opinião, um sentimento.

A professora anunciou que a próxima lenda trabalhada seria uma lenda com uma bonita história de amor – a lenda da Vitória-Régia –, que contava a história de

uma linda índia que tinha o desejo de se tornar uma estrela do céu, mas só teriam mais detalhes no próximo encontro.

3.3.2 – A lenda da Vitória-Régia

Quando todos os alunos se sentaram fazendo a rodinha, a professora mostrou uma foto da planta Vitória-Régia para introduzir o assunto. Perguntou se alguém conhecia ou sabia o nome da planta, mas não souberam responder. As crianças nunca haviam visto uma Vitória-Régia ao vivo. Ficaram fascinadas com as curiosidades sobre a planta, como seu formato de coração quando jovem; sua flor, que nasce branca no primeiro dia, fica rosa no segundo e vive apenas 48 horas; seu diâmetro, que pode chegar até dois metros; e suas folhas, que são comestíveis e também utilizadas pelos índios da região para tingir e dar brilho aos cabelos. A professora ainda explorou com os alunos o formato, a cor, a flor da Vitória-Régia da foto e acrescentou que é uma planta conhecida mundialmente, também chamada de Vitória Amazônica.

Após essa introdução, explicou que a próxima história se chamava a lenda da Vitória-Régia. Indagou se os alunos faziam ideia do que se tratava. As respostas partiram da discussão anterior. Disseram tratar da história da planta, mas sem acrescentar nenhum detalhe. A professora perguntou se lembravam que ela tinha dito que a próxima lenda falava de uma história de amor. No entanto, as crianças não conseguiram fazer associação ente a planta e uma história de amor.

Mostrando o livro, anunciou que a história da Vitória-Régia foi escrita por Stella Leonardos e ilustrada por Márcia Meyer. Mostrou a capa e a contracapa e deixou que os alunos falassem sobre suas impressões. As crianças reconheceram a flor na capa, mas disseram que a Lua desenhada era o Sol, porque estava colorido de amarelo.

A professora iniciou a narrativa, usando um tom de voz bem suave e baixo. As crianças ficaram atentas, pois estavam curiosas para entender a relação questionada pela professora. Logo entenderam que a linda índia havia se apaixonado pela Lua e que a ilustração da capa na verdade se referia à Lua e não ao Sol. Eles mesmos acharam engraçada a confusão que fizeram. A índia

acreditava, segundo as histórias ouvidas no seu povo, que a Lua transformava as índias escolhidas em estrelas.

A jovem índia inicia, juntamente com sua paixão, a procura pela Lua, chamada Iaci. Assim, subia os mais altos morros, tentando tocá-la, mas suas tentativas foram todas em vão. Porém, em uma noite de Lua cheia, os reflexos que se espelhavam na água seduziram a índia para as profundezas, que mergulha nas águas para encontrar sua desejada Iaci e não volta mais. Iaci, compadecida, transforma a bela índia não em uma estrela do céu, mas em uma estrela das águas: a Vitória-Régia.

As professoras podem ficar preocupadas em proteger as crianças da morte da índia e tentar amenizar o fato corrigindo a narrativa. Veremos nas próximas duas lendas este tema. Na lenda do Guaraná, o pequeno índio morto, é enterrado pela mãe e no lugar, nasce a planta do guaraná e ele renasce junto, vindo a ser o primeiro índio Maué. Na lenda da mandioca, a pequena Mandi, nascida misteriosamente de um sonho, também morre deixando todos em profunda tristeza. Na sua cova, rebenta uma raiz, que, ao ser descascada, era branca como sua pele. A morte da índia traz para a tribo um alimento essencial: a mandioca. Souza (2009) explica que, nas lendas,

[...] a vida humana não é sentida como breve aparição, existem explicações que a lenda dá para ela, assim como também para a morte, que não é segundo a lenda, um fim definitivo, existe quase sempre um ressurgir, com o ser tornando à vida geralmente com poderes sobrenaturais, e é este o grande atrativo, o mistério da inesgotável aparição da vida, a capacidade infinita que o cosmo tem para se regenerar.

As crianças estavam bastante interessadas em entender a ligação da planta com a índia e compreenderam a relação entre a Lua, a índia e a planta, pois o livro tem uma linguagem curta e de fácil compreensão. Para elas, foi muito agradável ouvir a narrativa, que foi recontada várias vezes e continuou interessando aos ouvintes.

Os alunos sempre podiam contar sua versão da história. Geralmente, eram eles que solicitavam fazer sua narrativa e também estabeleciam diálogos com a professora acerca do tema. Em uma dessas conversas, a professora interrogou: “Quem estava olhando para a Lua?” “A Vitória-Régia!” “E por que as índias olhavam

para o céu?” “Elas queriam virar estrela.” Foi a resposta de um aluno. “A índia viu a Lua muito bonita. Onde foi?” “Na água!” “E o que ela fez?” “Ela se jogou!” “Ela pulou!” “Ela entrou!” “Foi? E o que aconteceu com ela?” “Ela virou uma cobra!” Sentencia um aluno. O elemento cobra, da primeira narrativa, se miscigena no imaginário infantil e retorna na resposta do aluno. Outra aluna corrige: “Não, ela queria virar um estrela de flor!”

Uma aluna conta a história para os alunos com o auxílio do livro: “Era... Se a Lua gostasse dela... Ela queria virar uma estrela. Aí a índia queria ver ela, mas não viu. Aí ela subiu num negócio. Aí ela subiu. Aí ela queria ver, mas a Lua não viu ela. Viu isso aqui (apontou para uma montanha). Ela subiu. Aí ela não consegui ver a Lua. Aí ela subiu e viu uma coisa ‘patiada’. Aí ela pulou em cima. Aí ela ‘transmorvou’ a Vitória-Régia!” Encerra perguntando: “Gravou?” Para Mello (2007), precisamos começar estimulando o exercício de expressão das crianças em diversas linguagens.

Fazemos isso quando a deixamos contar suas histórias de vida e de imaginação para o grupo – e também contando histórias para ela, história que ela vai recontar depois. Também estimulamos e exercitamos seu desejo de expressão quando solicitamos rotineiramente sua opinião sobre os problemas e os temas discutidos na sala, quando solicitamos sua participação na solução de problemas que surgem na turma, quando avaliamos todos juntos o dia vivido na escola. (MELLO, 2007, p. 31).

Os alunos já estavam familiarizados com o gravador e gostavam de ouvir trechos gravados, especialmente, quando tinha suas vozes. No início, quando a professora solicitava alguém para contar a história, ficavam tímidos e recusavam. Com o andamento do trabalho, já pediam para contar. Disputavam o espaço próximo à professora e o acesso ao livro, que tinha apenas um exemplar. Em outros momentos, que não eram da roda da história, também solicitavam os livros para ver. Esses comportamentos são explicados por Prieto (1999, p. 41), quando esclarece que:

A criança tem naturalmente boa memória, oral e visual. Quantos adultos não se queixam de que seus filhos ou alunos exigem que repitam a mesma história, da mesma maneira, todos os dias? Decorar uma narrativa ou um poema é uma forma de possuí-los. Quando se propicia à criança a oportunidade de dizer palavras [...] em voz alta, palavras que ela aprecia, da maneira como as sente, abre-se a possibilidade de um contato com o poder encantatório da palavra. A criança pode perceber as nuances de entonação, ritmo, pausas, cadência, assonâncias. A voz é como a impressão digital, única, reveladora, inesquecível. A performance oral é, por natureza, totalmente singular.

Os alunos produziram desenhos sobre a história e destacaram neles a Vitória-Régia, a índia e a Lua, personagens principais da narrativa. O desenho é uma atividade que estará presente em todas as narrativas por ter grande importância na formação da linguagem escrita. É uma importante forma de exercício de expressão.

Prieto (1999, p. 107) nos relata que esse exercício precisa estar livre de imposições e que, quando propomos a criação na sala de aula, poderemos nos deparar com diversas formas de produção e comportamentos. A autora ainda conta que, entre os Ticunas¹⁷, na nossa região, as crianças brincam de desenhar coletivamente imensos painéis. “Aparentemente, a angústia de criar tão típica de nossa cultura não faz parte daquele cotidiano. Talvez porque para eles, criar seja natural.”

Para as crianças, as narrativas auxiliam a formação de imagens que compõem suas produções, pois fornecem elemento para a imaginação criadora produzir. Precisamos, ainda, estimular algumas crianças, que respondem ao convite do desenho com a frase: “Eu não sei desenhar!” Faz parte do nosso desafio ajudá-las a superar a idealização que o mercado de desenho pronto e perfeito apregoa. As lendas são fontes muito boas para trabalhar essa ansiedade, porque quase não há modelos de desenhos das histórias lendárias, permitindo ao aluno maior liberdade em suas criações. Mello (2007, p. 27) explica que

A fala provoca o desenvolvimento do desenho e de outras formas de expressão como a pintura, a modelagem e a escultura, pois quanto mais memória a criança tiver, mais as lembranças estimulam sua expressão. Por intermédio do desenho, da modelagem, da pintura e escultura, a criança expressa o que percebe e aprende sobre as coisas.

¹⁷ O dicionário Aurélio (2004) assim explica:

1. Etnôn. Indivíduo dos ticunas [ou (etnôn. bras.) *Tukuna, ou *Maguta], povo indígena de língua isolada que habita a região do alto Solimões (AM).

2. Pertencente ou relativo a esse povo. [Outras f.: *tecuna*, *tucuna*.]

Os alunos também foram convidados para dramatizarem a lenda. Os personagens para compor a encenação foram: o pajé, que conta a história de Iaci, as índias, que escutam a história, a Lua e quatro crianças, que agitam cerca de dois metros de TNT azul partidos ao meio para fazer a água onde a índia mergulha. A professora é a narradora da história.

A dramatização começa com o velho índio contando para as índias sentadas ao seu redor: “A Lua, chamada Iaci, tem o poder de transformar as índias em estrelas no céu”. As índias se levantam e pegam cestos que estão espalhados ao redor e saem de cena. No entanto, uma das índias fica a olhar para o céu, dizendo: “Quero ser estrela! Quero ser uma estrela do céu!” Nisso, sobe em uma cadeira um aluno com uma grande Lua desenhada em papel e a índia tenta tocá-la, mas não alcança. Então, entram as crianças com o tecido azul simbolizando a água, e a índia, ao ver uma lua no tecido, atira-se no meio. Os alunos balançam o tecido e enquanto isso, a índia coloca uma espécie de Vitória-Régia – feita com caixa de pizza vazada no meio e pintada de verde – em sua cintura, presa com cordões em seus ombros, e põe no cabelo uma fivela com uma flor rosa.

A professora narra a história enquanto a índia se transforma em Vitória-Régia. Ao final, surge no meio das águas a Vitória-Régia, a estrela das águas. Na voz da narradora, sai a sentença: “Iaci, compadecida do sacrifício da bela índia, transforma-a não em uma estrela do céu, mas em uma estrela da água. Assim, a Vitória-Régia se torna símbolo deste amor impossível”, finaliza a professora.

Percebemos que as crianças desenvolveram uma relação de simpatia pela história e que se divertiram muito durante a narrativa e os ensaios da dramatização, que foi apresentada na culminância da hora cívica sobre a literatura infantil. No dia, ficaram tímidos, mas fizeram conforme o planejado¹⁸. Ressaltamos a importância de oferecer atividades diversificadas nas quais os alunos possam se expressar de diferentes maneiras. Gonçalves (2007), ao escrever sobre arte e infância, diz que:

Neste percurso, sugerimos a prática de vivências educativas como encaminhamento pedagógico, onde atividades articuladas, enquanto possibilidades de diversificação das experiências sensíveis, são realizadas em torno de um tema, sendo este resultante da síntese dos objetivos pretendidos com a ação pedagógica, embasados em um contexto.

¹⁸ Não há registros da atividade porque tive o computador roubado em julho de 2009, e não havia sido feito back-up das imagens.

A professora explicou que a próxima lenda fazia referência a uma bebida bastante apreciada pelas pessoas vinda de uma frutinha muito engraçada, que lembrava o formato de um olho, nascida de uma planta nativa de nossa região, encontrada em abundância na cidade de Maués, terra dos índios Sateré-mawé, tribo que guarda a origem da lenda.

3.3.3 – A lenda do Guaraná

Com um embrulho dentro de uma sacola escura, a professora perguntou se algum aluno sabia o que ela havia trazido para a sala. Responderam de imediato: “Uma garrafa de guaraná!” A professora ficou surpresa: “Como vocês sabiam que era uma garrafa de guaraná se está toda coberta?” Não responderam, mas ficaram dando sorrisos de satisfação. Abriu a embalagem e mostrou a garrafa com a bebida. O diálogo seguiu: “E quem já tomou guaraná?”. “Eu!”, responderam em coro. “E quem gosta de guaraná?”. Outro coro: “Eu!”, “Eu gosto, eu gosto!”.

Continuou explicando: “Esse guaraná vem de uma frutinha, uma frutinha desse tamanho que parece um olho, igual o nosso olho”. Um aluno comenta: “É uma fruta bonita!”. Ela completa: “Você acha? Já viu uma semente do guaraná?” “Eu já!” “Eu não!” “Então vamos descobrir como foi que surgiu essa semente, esse fruto, o guaraná. Vamos descobrir através da história que a professora vai contar”.

A professora apresentou o livro “A lenda do guaraná: mito dos índios Sateré-mawé”, escrito e ilustrado por Ciça Fittipaldi. Na parte final do livro há uma foto da autora que foi apresentada aos alunos, explicando que havia sido ela quem escreveu a história e fez os desenhos que estavam no livro. Foram exploradas as gravuras, e a capa ganhou vários comentários: “Olha, o guaraná parece um olho!”, “O menino tá cheio de guaraná na cabeça”. As ilustrações eram mostradas conforme a narrativa seguia através da leitura. De um forte colorido, chamavam atenção dos alunos, que atentavam para detalhes como: “Ela tem uma arara”, “De um lado da árvore é dia, do outro é noite”.

Em um dado momento, há uma ilustração de Uniaí sentada e uma cobra próxima ao seu pé. Logo eles detiveram sua atenção no animal, falando e apontando que era uma cobra. Quando a professora leu que a cobra estava apaixonada pela índia, ficaram bem atentos. Explicou que ela lançava perfume no

caminho para que a índia gostasse dela. Pensando que a índia havia se apaixonado, olhou em seus olhos e desejou que fosse sua esposa. Foi o suficiente para que esta ficasse grávida.

Percebemos que houve maior interesse por esta passagem. A presença do elemento cobra tem o grande destaque. Por vir de uma lenda já conhecida por eles, a Cobra-Grande, sentiram-se familiarizados com a personagem que se apaixona por Uniaí e deseja que esta se torne sua esposa. Para Lima (2006, p. 83),

Quando as crianças entram em contato com as lendas, elas são capazes de criar imagens e formar idéias e, conseqüentemente, novos conceitos, sendo essa atividade facilitada pelo processo de associação ou pelo processo de combinação, entre sua realidade cotidiana e o conteúdo das histórias.

A narrativa segue com o descontentamento dos irmãos de Uniaí com a sua gravidez, culminando em sua expulsão do Noçoquem. A índia constrói uma casa longe dali e cria seu filho com tranquilidade, contando para ele histórias do lugar sagrado e da grande árvore de castanheira que ela havia plantado. O menino passa a pedir insistentemente para comer as castanhas. Sua mãe não queria, mas acaba levando o filho ao Noçoquem.

No dia seguinte, sabendo o caminho, o menino vai sozinho ao lugar sagrado e é acertado por uma flecha do macaco, um animal que vigiava o local por ordem dos irmãos de Uniaí. Quando deu pelo sumiço do filho, Uniaí corre até o Noçoquem, mas já o encontra sem vida. Chora muito sua perda, mas encontra forças para sentenciar que a morte será motivo para vida.

Uniaí enterra a criança, prometendo que dele nascerá a planta mais poderosa que já se viu e que trará cura, vitalidade e vida para o seu povo. E assim foi. Ao retornar ao Noçoquem, encontra uma linda árvore, com o fruto que muito se assemelhava aos olhos de seu filho. Para completar sua alegria, encontra seu filho brincando, forte e saudável, embaixo da árvore. Segundo a lenda, ele foi o primeiro índio Maué.

Ao final da história, os alunos já solicitavam para recontar. Pediam o livro ou simplesmente narravam sua versão para que os colegas e a professora ouvissem. Quem assim fazia, recebia muitos elogios, e isso motivava os outros a também narrarem. Percebemos que, com o passar do tempo, os alunos se familiarizaram

com as narrativas e se sentiram mais à vontade para recontar e criar a partir do enredo. Kaercher (2001, p. 83) afirma que

[...] tornar o livro parte integrante do dia-a-dia das crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores. Cabe destacar, ainda, que estou me referindo a *leitores* como sendo pessoas que leiam, com fluência e frequência, mas também por prazer, por alegria, por desejo próprio. É igualmente importante frisar que, quando me refiro à leitura, estou concebendo-a como um processo amplo de construção de sentidos, que não se reduz apenas ao domínio da palavra escrita, mas que, fundamentalmente, abrange as diversas linguagens (gráfico-plástica, musical, corporal, imagética, etc.) que fazem parte (ou deveriam fazer) do dia-a-dia da Educação Infantil.

O interesse pela lenda também se deve à familiaridade com os elementos da narrativa. Os alunos produziram belos desenhos, e neles se destacaram a planta do guaraná, o índio, a mãe, a cobra e o macaco. Alguns acrescentaram os irmãos de Uniaí. Quando entregavam suas produções, a professora indagava sobre o que haviam desenhado, e para cada imagem criada, havia um sentido. Nesse momento, as crianças explicavam seus desenhos e expressavam seu entendimento acerca da narrativa. Conseguiram imprimir sua compreensão através do desenho e da oralidade.

A professora também apresentou algumas características folclóricas de Maués, mostrando no mapa do Amazonas onde se localizava a cidade. As informações vieram do livro “Maués - Estudos Sociais”¹⁹. O livro pertence a uma série de produções da Secretaria acerca dos municípios do Amazonas. Nele, há muitas informações sobre variados aspectos da cidade.

Em específico, apresenta e conceitua o folclore regional e trata das especificidades locais, como o festival folclórico, em junho, e a festa do guaraná, que ocorre na segunda quinzena de novembro. Apresenta a lenda do Guaraná e do Anselmo (versão de lenda da Cobra-Grande). Segue descrevendo o artesanato feito com o guaraná e o artesanato indígena, como cestos, peneiras e abanos, que não são vendidos, mas trocados por gêneros alimentícios.

A relevância dessas informações se ampara na compreensão dos alunos sobre a origem da narrativa. A lenda é história viva e pertence a um povo, que, por algum motivo, está ligado a ela. Para os índios Maués, o guaraná representa vitalidade, força e cura. Eles foram os primeiros índios a cultivar o guaraná e,

¹⁹ O livro didático foi publicado pela Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas, em 1991.

segundo a lenda, foi no nascimento da planta que ressurgiu o pequeno índio, o primeiro Maué. Foram os Maués que inventaram o beneficiamento do guaraná, para transformá-lo em uma bebida, o çapó. Souza (2009) escreve que:

É preciso ajudar as crianças a desenvolverem sua percepção do valor que deve ser dado à cultura, de forma estimulante, para que haja maior e melhor participação delas em seu meio. Que elas também, dentro do conhecimento que possuem, possam ser sujeitos desse processo educativo, que possam dar sugestões das atividades que querem para si.

A lenda foi bem aceita pelas crianças e elas foram envolvidas pela sua composição. De fácil relação com elementos do cotidiano, produziram-se muitos diálogos a partir da história. Aprenderam também acerca da tribo de onde se originou e concluímos a narrativa da lenda do guaraná com a promessa de um aluno: “Eu vou contar pra minha mãe!”

3.3.4 – A lenda da Mandioca

Nossa última narrativa trabalhada na pesquisa de campo foi a lenda da Mandioca. Partindo da versão de Walde-Mar de Andrade e Silva, do livro “Lendas e Mitos dos Índios Brasileiros”, a professora mostrou um pedaço da raiz da mandioca e perguntou se os alunos sabiam o que era. Responderam: “É macaxeira, macaxeira!”. “Vocês sabem o que a gente pode fazer com ela?”, indagou a professora. Surgiram muitas respostas: “Bolo!”, “Fritar!”, “Cozido!”.

A professora passa a escrever na lousa as repostas e continua indagando: “E quem já comeu macaxeira?” “Eu!”, responderam em alto coro. “Por que vocês gostam de macaxeira?” “Porque é gostosa!” A professora acrescentou que a raiz da mandioca recebe diversos nomes, como macaxeira, aipim, castelinha, macamba, maniva, pão-de-pobre. Todos os nomes foram escritos na lousa. Explicou que na nossa região, a raiz é mais conhecida como macaxeira ou mandioca.

A professora esclareceu que a raiz da mandioca é fonte de alimentação de muitas tribos indígenas no Brasil e seu cultivo e uso se popularizou também para o restante da população. Convidou os alunos para fazerem uma lista de alimentos derivados da mandioca. Além das conhecidas pelos alunos, “há outras formas de uso da macaxeira, como a fabricação de farinha amarela, farinha d’água e farinha de

tapioca, a goma de tapioca, de que se faz a tapiquinha, muito comum nos cafés regionais, o tucupi, essencial ao tacacá, a cachaça e o polvilho doce e azedo, muito usados em receitas de bolos e pães. De suas folhas cozidas se prepara a maniçoba, uma comida parecida com a feijoada”. Suas explicações eram seguidas por ilustrações dos derivados da macaxeira, encontradas em jornais, revistas e pesquisas na internet.

A professora acrescentou que existe a mandioca brava e a mansa. A primeira tem cianureto, uma substância altamente tóxica. É necessário cozinhar muito bem para que saia todo o veneno antes de consumir. A mandioca mansa pode ser consumida sem que haja necessidade da retirada do veneno, por isso é comum seu consumo frito ou cozido. Procuramos oferecer informações relevantes que torne os elementos da narrativa cada vez mais interessantes para os alunos.

Perguntou se alguém conhecia como foi que a macaxeira surgiu ou se sabiam sua origem. Um aluno disse: “Veio da árvore!” “Árvore? Não. Árvore são aquelas plantas grandes, como a mangueira e o jameiro. Já a macaxeira, que na verdade é a raiz da planta, é pequena e se chama arbusto. Alguém já viu essa planta?” “Não!” “Então, prestem atenção, que agora vou contar pra vocês como foi que ela surgiu, como nasceu o primeiro pé de mandioca!”.

A professora mostrou o livro “Lendas e Mitos dos Índios Brasileiros” e explorou sua capa, seu índice, a foto do autor, que também é o ilustrador. Folheando, expôs as outras lendas existentes no livro e suas ilustrações, que são telas pintadas pelo escritor, que também é artista plástico. A lenda da mandioca é a terceira a ser narrada. Quando os alunos viram a imagem, logo indagaram: “Por que ela está chorando?” “A neném morreu?” A professora instiga: “O que vocês acham?” “Porque será que a índia está triste?” alguns arriscam: “A bebê tá doente”, “Não, ela morreu!” “Morreu? Morreu de quê?”, questiona a professora. “Ela ficou doente!” Sob o convite da professora, escutam: “Vamos agora saber o motivo dessa tristeza no rosto das pessoas e saber se a menina está doente ou se já morreu. Assim, ficaram atentos e em silêncio. Para Souza (2009), parte desse interesse está nas

[...] riquezas de temas que as lendas podem trazer para a escola [...]. O susto, o medo, o prazer, o encanto, a tristeza, a alegria, enfim, tantos sentimentos que podem ser despejados por essas histórias, e que nós, que as conhecemos, sabemos poder fazer acontecer essa fascinação se dermos oportunidade para as crianças. Nessa hora é que será de grande valia o conhecimento da cultura, utilizando atividades desenvolvidas com o conhecimento que o aluno já possui em seu meio social. As atividades que estejam vinculadas à exploração da cultura da Região Amazônica poderiam ser utilizadas na escola e, dentre elas, o ser sobrenatural das lendas amazônicas, valorizando o que temos de ver e proporcionando ao aluno, também, o processo de desenvolvimento.

O título da lenda no livro é “Mandioca, o pão indígena”. A personagem que chora na ilustração é Mara, filha de um cacique. Mara é uma jovem solteira que almeja casar e ter filhos. Em certa noite, sonha com um rapaz loiro que desce da lua e diz amá-la. O sonho se repete diversas vezes e ela acaba se apaixonando por ele. No entanto, passado algum tempo, ele desaparece de seus sonhos, deixando a jovem em profunda tristeza.

Após esses fatos, a jovem percebe que está grávida e conta aos pais o que aconteceu. Sua mãe lhe apoia, mas seu pai não acredita. Quando Mara deu à luz, nasceu uma menina de pele muito alva e loira, diferente de todos da tribo. Deram-lhe o nome de Mandi e todos adoravam a menina. No entanto, algum tempo depois, a menina adoece e morre, deixando todos tristes. Mara sepultou a filha em sua oca para tê-la sempre perto. Chorava todos os dias e caía leite de seus seios na sepultura.

Um dia, surgiu um arbusto no local da sepultura. A mãe, pensando que a filha queria sair dali, cavou a terra, mas encontrou apenas raízes. Quando tiraram as cascas, viram que eram brancas como o corpo de Mandi. Naquela noite, o jovem loiro apareceu em sonho ao cacique e revelou todo o ocorrido e lhe ensinou a preparar e cultivar o vegetal. No dia seguinte, o cacique contou o que ocorrera. Deram o nome à raiz de Mandioca, que significava Mandi na oca.

Ao término de uma narrativa da lenda, a professora estabelece um diálogo com perguntas acerca da história: “Como era o nome da índia que estava grávida?” Um aluno grita antes dos outros: “Mandioca!” A professora explica: “Qual o nome da mãe dela?” Respondem: “Mara”. A professora continua: “E a Mara ficou grávida, não foi? E quem nasceu?” “O bebê, o bebê!” “E esse bebê, era menino ou menina?” “Menina!” “E qual era a cor desse bebê?” “Branca, igual a macaxeira!” “Isso mesmo! E como ela era?” Um aluno arrisca: “Amarela.” A professora explora: “O que era

amarelo? Com muita confiança e um ar de obviedade, ele explica: “O cabelo dela!” A menina, na ilustração do livro, tem um cabelo com um tom de amarelo bem claro. Percebemos como elas ficam atentos aos detalhes presentes nas ilustrações. Que têm um olhar sensível para a produção artística (GONÇALVES, 2007).

Ao indagar sobre o nome da menina, respondem que era Mandioca. A professora explica que o nome na verdade era apenas Mandi, mas como ela foi enterrada dentro da oca de sua mãe, que é o nome da casa dos índios, o nome da raiz que nasceu no seu túmulo passa a se chamar mandioca, pois é a junção de Mandi com oca. O diálogo segue: “O que aconteceu com Mandi?” Os alunos sintetizam: “Morreu.” “Antes de ela morrer. O que houve?” “Ela virou uma planta!” Já notamos, como professora da pré-escola, que os alunos ainda confundem noções temporais como antes, depois, ontem, amanhã.

A professora completa: “Ela adoeceu. E o que aconteceu a seguir?” “Ela tomou remédio!” “Tomou remédio? Mas teve jeito?” “Não.” Vemos aqui a inserção do cotidiano das crianças na história. Na vida real, quando se está doente, as pessoas tomam remédio. Ele surge no diálogo mesmo sem estar presente na narrativa. Faz parte da lógica interna da criança. O diálogo segue: “Ela morreu. E onde foi que enterraram ela?” “No buraco!” “E onde ficava esse buraco?” “Na índia!” Entendemos que ao responder que o buraco ficava na índia, era a compreensão deles para a oca de Mara, mãe de Mandi. “E o que aconteceu depois que ela foi enterrada?” “Nasceu uma planta.” “Quando eles arrancaram, o que descobriram?” “Um remédio!” arrisca um aluno. “A mandioca!” fala outra. “Isso mesmo! Eles descobriram a mandioca, de casca marrom e branquinha por dentro, assim como era Mandi. Por isso deram o nome de Mandioca.

Os alunos ficaram encantados com a narrativa. A familiaridade com a macaxeira tornou a lenda fascinante para eles. A lenda foi narrada outras vezes e alguns alunos já solicitavam para recontá-la após a professora. Fizeram atividades com modelagem, desenho, pintura, recorte e colagem e montagem de um quebra-cabeça em grupo. Lima (2007, p. 59) escreve que

Uma educação intencional implica num fazer ativo por parte de quem ensina (a professora) e de quem aprende (a criança). Traduz-se, portanto, em ações compartilhadas e carregadas de sentido para os sujeitos envolvidos nas situações educativas.

Descrevemos aqui as narrativas com lendas amazônicas que foram objeto de estudo da pesquisa desenvolvida com alunos pré-escolares. Analisando o trabalho desenvolvido com as lendas selecionadas para a narrativa, destacamos um ponto essencial durante o trabalho: o crescente interesse à medida que as lendas eram narradas. Algumas vezes, escutávamos: “Conta de novo!” ou “Professora, conta aquela história da cobra” ou ainda “Conta a lenda da índia e da Lua”. Essa resposta nos indicava que a proposta vinha ao encontro dos objetivos da pesquisa, que era o de auxiliar o desenvolvimento oral e escrito das crianças pré-escolares. Para Lima, (2006) a lenda é um

[...] produto de um processo criativo [...] Enquanto forma literária de tradição oral, permite ao leitor vincular o mundo ficcional com a realidade, recorrendo às experiências acumuladas, ricas e variadas, às quais elevam edifícios da fantasia, ou então busca aos produtos da mesma para até mesmo compreender melhor a realidade.

As narrativas lendárias são ricas e, por possuírem um repertório repleto de elementos amazônicos, aproximam a criança dos elementos presentes na história e permitem um relacionamento mais estreito com as personagens e suas trajetórias. Acrescentar as lendas junto às produções narradas para as crianças proporcionará ampliação de sua imaginação e promoverá a relação entre a criança e sua realidade sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança como sujeito de direito vem conquistando espaços no cenário educacional ao longo do tempo. A inserção da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica assegura a não desvinculação dessa etapa dos demais níveis de ensino. A ampliação da oferta pré-escolar é uma grande conquista, pois oferece às crianças oportunidades de desenvolvimento no espaço de tempo em que está inserida, visando ao seu presente.

Na pré-escola, a atenção dispensada à primeira infância promove sua aprendizagem cognitiva, emocional e motora, fortalece a interação social com seus pares e com os adultos e favorece a formação de sujeitos autônomos. Acreditamos que, no espaço da pré-escola, as ações dispensadas à formação dos alunos têm por fim alcançar seu desenvolvimento integral. Oferecer condições para que as crianças brinquem, se expressem, dialoguem, dramatizem, desenhem, cantem e ouçam histórias, entre outras atividades, é premissa para se atingir tais objetivos.

Destacamos a narrativa como importante atividade para a aprendizagem da linguagem oral e escrita pré-escolar, partindo da concepção de que é necessário haver necessidade de comunicação para que a criança desenvolva sua linguagem de maneira saudável e desejada (VYGOTSKI, 2000).

A pesquisa se estruturou no estudo da pré-escola, sua conquista como direito e sua importância ao desenvolvimento da criança que a ela tem acesso; no estudo da linguagem, da narrativa e das lendas amazônicas. Discutimos questões que pudessem orientar acerca das contribuições da narrativa à linguagem e à expressividade infantil, pois contar e ouvir histórias é inerente à composição do ser humano, já que a linguagem faz parte da sua constituição enquanto ser social. Contamos e ouvimos histórias todos os dias, desde a infância (ABRAMOVICH,

1997). Constatamos o quanto as crianças apreciam e se deixam envolver na troca entre as narrativas e suas composições reais.

A herança cultural recebida no meio social em que ocorre o desenvolvimento da criança é fundamental para suas construções de linguagem e irá influenciar sua fala e sua produção escrita. Por isso, os modelos adultos nessa fase são essenciais para a criação e recriação infantil. As histórias narradas são um fornecimento de referências, que podem enriquecer o imaginário infantil e auxiliar no convívio com seus pares e com os adultos de seu entorno, quando lhes permite viver o jogo de papéis. Fantasiar no espaço da narrativa é muito importante para a criança, que está aprendendo a lidar com suas emoções e seu espaço (MARTINS, 2007).

Além disso, a ampliação do repertório infantil amplia sua fala, pois ela terá mais temas para promover diálogos e argumentos. A fala espontânea na criança é resultado de um fenômeno carregado de historicidade, grande parte fruto do convívio social e dos contatos que são estabelecidos com os outros. A pesquisa constatou que as narrativas oferecem ampliação dos repertórios já existentes e inserção de novos dados para a compreensão infantil. Na relação entre o real e a fantasia, as crianças estabelecem novas ligações entre os conhecimentos já existentes e aqueles assimilados.

Podemos afirmar que a narrativa na pré-escola é algo presente e até cotidiano. No entanto, existem diversos objetivos que dirigem essa atividade. Contar histórias faz parte da rotina da maioria dos profissionais que estão na Educação Infantil, seja por objetivo pedagógico, hábito, gosto pessoal ou por conhecer o valor do que a atividade pode proporcionar ao desenvolvimento da criança.

Enfatizamos que a narrativa é uma atividade completa em si. Por isso, perde parte de sua função quando submetida a segundas intenções didáticas. Na narrativa a criança pode fazer combinações de elementos da realidade e dos elementos criados no mundo fantástico, servindo de fonte para a criação e recriação no seu imaginário. A criança inserida nesse processo tem maiores condições de estabelecer diálogos e de prolongar o tempo das suas conversas, pois quanto maior o repertório infantil, maior a durabilidade das brincadeiras de faz-de-conta. “É essencial ouvir histórias, ter contato com os livros, “ler” as páginas com os olhos, seguir as pegadas do enredo e apoderar-se do conto, seja no ouvir ou no viver a história” (VALDEZ, COSTA, 2007, p. 173).

Investigar a linguagem oral e escrita através da narrativa possibilitou nossa reflexão acerca da real influência dessa atividade. Analisamos a importância de um trabalho realizado com objetivo e planejado, sem, contudo, utilizar a narrativa para um fim utilitário ou moralista. Partindo desse tema, direcionamos a pesquisa a partir de alguns pressupostos, entre os quais destacamos o questionamento sobre a relevância e as contribuições da narrativa com lendas amazônicas para a linguagem oral e escrita da criança pré-escolar.

Podemos afirmar que a narrativa tem elevada importância na pré-escola porque é uma das formas de contato que as crianças têm com o texto escrito. Mello (2007) afirma que a criança que ainda não é leitora de palavras, lê quando ouve histórias. A leitura do professor tem esse caráter de aproximação com a escrita e proporciona à criança a interação com a palavra.

Durante a narrativa, era comum a solicitação para contar de novo a mesma história seguidamente. Essa repetição é atraente para a criança da pré-escola e ajuda na memorização, uma forma de a criança se apropriar da narrativa. É comum que recontem a história a partir da sequência das imagens. Os alunos repetem até algumas formas de expressão da professora, como sentar os alunos em círculo e “ler” a história mostrando as imagens.

A interação com experiências futuras é uma das possibilidades que as narrativas guardadas na memória poderão oferecer às crianças. Betelheim (1980) diz que, para uma história realmente prender atenção de uma criança, deve entreter-lhe, despertar sua curiosidade e possuir em seu corpo o estímulo à imaginação, auxiliar no desenvolvimento de seu intelecto e no lidar com suas emoções, além de oferecer sugestões de soluções para os problemas que as podem perturbar. O autor afirma que isso promoverá a confiança da criança nela e no seu futuro.

A mediação entre a criança e o livro ocorre através do contato estabelecido com adultos ou crianças maiores. A familiaridade com o livro poderá surgir em casa, no seio da família, mas haverá aqueles que só terão essa oportunidade ao ingressarem na escola. Partimos do princípio de que, na escola, todas as crianças deverão ter acesso aos livros e aos diversos gêneros disponíveis.

Hoje, o mercado de livros para o público infantil é amplo e diversificado, se comparado há algumas décadas atrás. A variedade de gêneros também foi conquistada, pois bebíamos em fontes estrangeiras para nossas publicações infantis. Assim, diversos autores nacionais se destacaram e abriram espaço para

uma literatura mais livre de moralismo e menos pedagogizante, que também se tornava menos utilitarista para a transmissão de doutrinas e saberes (LAJOLO, ZILBERMAN, 2006).

Tornar-se leitor é uma passagem de abertura para muitas possibilidades e aprendizagens que o mundo reserva àqueles que dominam os códigos. Mais que isso, torna o homem detentor do poder comunicativo que a leitura e a escrita oferecem. Geralmente, é a escola que dirige essa trajetória e conduz ao maravilhoso mundo conquistado através desse conhecimento. O rito de passagem de leitor ouvinte para aquele que por si lê e entende sua própria escrita é uma grande conquista para as crianças.

Assinalamos que a narrativa contribui para a linguagem da criança, ressaltando que o objetivo primeiro não seja o de alfabetizá-la, mas de promover o contato com as mais diversas histórias que podem acrescentar elementos que irão compor a imaginação, a criação e a fantasia.

Muitos são os gêneros narrativos apreciados pelas crianças. Os contos de fadas e fábulas exercem grande atração, com seus enredos, personagens heróicos e animais falantes, e ocupam grande parte do acervo pessoal dos professores ou das escolas – quando existem nesse ambiente. Interessa-lhes enredos curtos e muitas imagens, e hoje temos muitas publicações que variam o material e os enfoques narrativos.

Oferecer diversos gêneros para as crianças pré-escolares estimula a imaginação e a criatividade. A compreensão do real também é auxiliada pela prática de se ouvir histórias, pois, no momento em que estão ouvindo as narrativas, as relações são observadas e a criança se permite vivenciá-las, acrescentando experiências que podem ser aplicadas na vida real, auxiliando-as a lidar com fatos como perda, dor e sofrimento.

Optamos, nesta pesquisa, pelo gênero narrativo das lendas. Essa foi uma escolha pensada a partir da realidade geográfica dos alunos. Como professora da pré-escola, tivemos a chance de analisar, muito antes de ingressar no mestrado, a dificuldade de acesso ao material sobre lendas escrito para crianças em idade pré-escolar. Daí surgiu nossa preocupação em proporcionar às crianças a aproximação e o conhecimento de histórias nascidas no seio de sua região.

Além disso, as crianças desenvolvem uma relação de empatia com a estrutura narrativa das lendas. O herói ou heroína percorre toda uma trajetória de

lutas e desafios para superar as dificuldades impostas pelo destino para alcançar sua recompensa. A criança torce, fica entusiasmada, angustiada ou triste. Ela realmente acolhe o sofrimento vivido pelo herói ou heroína. Essa capacidade de poder vivenciar situações reais no campo da imaginação auxilia as crianças a lidar com situações da própria vida. O maniqueísmo infantil também se apresenta na hora de decidir por qual personagem torcerá. Bettelheim (1980) afirma que a criança se identifica com o herói por este lhe ser mais atraente, por despertar mais sua simpatia.

O estudo centralizado nas lendas da Cobra-Grande, da Vitória-Régia, do Guaraná e da Mandioca revelou o interesse das crianças pela narrativa e o reconhecimento dos elementos de seu cotidiano nas lendas, assim como a relação que estabeleceram com os personagens e suas trajetórias. Seus relatos pessoais se entrelaçavam com os fatos ouvidos durante a narrativa.

As crianças já conheciam o enredo das narrativas pelo livro que a professora tinha nas mãos. Foi um trabalho gratificante e especial. Dentre as inúmeras histórias que as crianças podem ter acesso, destacamos as lendas pelo seu caráter cultural e pela sua composição. Por realmente imaginarem algo a partir das experiências que viveram e vivem, o significado das narrativas eram interpretados de forma mais próxima e pessoal, promovendo versões pessoais, envoltas em sua realidade, fantasia e criação. A narrativa ainda tem o poder de sedução e envolvimento. Prieto (1999, p. 41) sentencia que

[...] quando o professor se senta no meio de um círculo de alunos e narra uma história, na verdade, cumpre um desígnio ancestral. Nesse momento, ocupa o lugar de xamã, do bardo celta, do cigano, do mestre oriental, daquele que detém a sabedoria e o encanto, do porta-voz da ancestralidade e da sabedoria. Nesse momento ele exerce a arte da memória.

A memória de tradição oral não morre. Todas as vezes que as lendas são revividas, a memória “[...] é atualizada no tempo e no espaço sociocultural, mantendo viva a ideia que alimenta a importância da herança cultural” (LIMA, 2002, p. 172). Das lendas narradas, percebemos uma maior interação com os elementos que estavam mais próximos do cotidiano infantil e, de alguma forma, relacionados com a vivência das crianças. A cobra, a lua, o guaraná e a mandioca, temas centrais nas lendas trabalhadas, ganharam destaque nas produções.

A preservação da trama ocorria na fala das crianças à medida que sentem confiança para narrar suas próprias versões. Recontavam a lenda a partir de seu ponto de vista, porém, destacando os fatos principais e detentores de atenção do grupo. Assim, a cobra, que foi assunto de muitas histórias pessoais e conversas, ressurgiu em alguns momentos em outras narrativas.

As atividades ainda proporcionaram experiências que enriqueceram o repertório das crianças para suas produções, especialmente o desenho. Salientamos a importância do desenho para a escrita da criança e a devida compreensão da grandeza que é para a criança realizar essa atividade em seu cotidiano, pois ele está na construção da linguagem infantil. No entanto, nem todos os profissionais conhecem e compreendem o desenho como algo que faça parte da formação da criança. Conforme Mello (2005), o desenho está na constituição do processo de representação do mundo.

As imagens ajudam a criança em seu processo criador, pois impulsionam a imaginação e, assim, estabelecem condições para um envolvimento com a narrativa. Seus desenhos são formas de compreender e interpretar as histórias, registrando suas impressões antes que dominem a linguagem escrita. As imagens que constam nos livros das narrativas são alimentos para a imaginação infantil se expressar através do desenho.

As lendas amazônicas apresentam uma estrutura muito rica para um trabalho com narrativas que objetiva despertar na criança o envolvimento e apreço pela atividade. Vimos no decorrer desta pesquisa, as contribuições que a narrativa traz à linguagem oral e escrita. O professor que narra histórias lendárias para as crianças lhes abre um universo de fantasia diferente daqueles propiciados pelas fábulas e conto de fadas. As lendas possuem composições que fazem parte da vida da criança, permitindo uma relação de troca entre os elementos reais e os elementos presentes na narrativa.

As lendas narradas ajudaram na construção de imagens e propiciaram a vivência de experiências no campo da imaginação, “[...] pois são capazes de provocar emoção e empatia” (LIMA, 2006, p. 78). A estrutura das lendas permite que a criança faça inúmeras relações com os fatos que marcam a trajetória dos personagens.

Geralmente, nas lendas, os heróis têm de passar pela morte para então ressurgirem vitoriosos. Seus esforços são recompensados e passam a desfrutar da

imortalidade, pois seus corpos são transformados e sempre vão estar na memória das pessoas. As lendas são formas que “[...] permitem a identificação com heróis, não só por causa dos valores que encarnam, mas também porque provocam admiração, sonhos, fantasias” (SOUZA, 2009, p. 32).

Constatamos a necessidade de publicações para a temática das lendas para o público da pré-escola. A maior dificuldade é encontrar material com a linguagem adaptada para essa faixa de idade, com o enredo mais enxuto ou que possuam ilustrações. Sabemos o quanto a imagem é atraente para as crianças e desperta o interesse pelo livro. Uma das queixas da professora que participou da pesquisa é encontrar materiais ilustrados para trabalhar o gênero. Mesmo sabendo que temos a possibilidade de trabalhar história sem ilustração, deixamos aqui nosso apelo àqueles que promovem e incentivam a produção literária do nosso estado para um olhar especial à narrativa lendária para crianças pré-escolares.

Nosso objetivo aqui não é o de alfabetizar as crianças, mas priorizar as ações que favoreçam a aprendizagem saudável, sem atropelos, da linguagem escrita, e promover o desenvolvimento oral das crianças através das histórias e brincadeiras. Através da pesquisa, constatamos que as narrativas podem incentivar diálogos que surgem a partir dos temas apresentados nas lendas. Oferecer elementos que alimentam o repertório infantil proporciona às crianças maior elasticidade para caminhar entre o pensamento, a fala e a produção escrita.

O desafio da aprendizagem e da imaginação criadora pode ser estimulado pelas lendas e contribuirá para o processo de leitura e escrita na criança pelo incentivo que o jogo das palavras pode lhe trazer. As narrativas oferecem mais elementos para a brincadeira infantil e, brincando, a criança organiza seus pensamentos para estabelecer os diálogos necessários para a instalação do jogo e de sua continuidade.

Ouvir histórias cria vínculos com a língua escrita e auxilia na constituição do sistema linguístico da criança. Ela percebe que as palavras são lidas e transmitem mensagens. Assim, constrói sua gramática pessoal e aumenta seu vocabulário. Esse processo cresce e se expande a cada descoberta e experiência nova, e se estenderá por todo o desenvolvimento humano, agregando novos elementos provenientes de outras experiências com o texto. Enquanto a criança não é leitora, a narrativa tem mais importância e influência no aprendizado da língua, pois é através dela que a criança estabelece contato com a linguagem escrita.

As lendas amazônicas ampliam a capacidade criadora e favorecem também o processo de leitura e escrita da criança à medida que as incentiva a jogar com as palavras e com os elementos que compõem a narrativa. A partir desses contatos, a criança passa a compreender a estrutura da história, sua construção e vocabulário, assimilando material que servirá para a construção de sua linguagem pessoal. Esse processo crescerá e se tornará mais amplo conforme novas descobertas e nos seus contatos com o texto, seja ele oral ou escrito (SOUZA, 2009).

Assim, podemos declarar que a lenda é um gênero altamente atraente para as crianças da região amazônica pela relação entre o imaginado, o conhecido e o experimentado. Esses elementos que compõem a narrativa e estão presentes em sua vivência possuem dados que enriquecem a imaginação. As crianças estabeleceram diálogos e ansiaram relacionar suas experiências com algum fato pertencente à narrativa.

Enfatizamos a necessidade de promover atividades que auxiliam a criança em seu desenvolvimento integral no espaço de tempo que corresponde à pré-escola. Conhecermos os processos que cercam esse momento da vida da criança é necessário para propormos ações, que, de fato, venham oferecer contribuições relevantes para sua aprendizagem. A narrativa é uma atividade que pode ser explorada e pensada a partir de objetivos que visam a uma criança autônoma, que fala, ouve e sente desejo de produzir suas próprias mensagens.

Podemos ainda refletir sobre a concepção atual de “quanto mais cedo melhor” em relação à alfabetização. Há um desejo social para que as crianças leiam e escrevam na Educação Infantil e isso exerce uma certa pressão no trabalho pedagógico. Para que nós, educadores da pré-escola, possamos trabalhar seguros de que estamos visando ao desenvolvimento real da criança e respeitando seu tempo, necessitamos pesquisar e estudar as concepções que objetivam a criança e não os conteúdos.

Assim, nossa prática de sala de aula apontará o caminho que seguiremos a partir de algumas questões: Quais as atividades farão parte do meu planejamento? Qual a função da linguagem oral? Qual a função da linguagem escrita? Como vamos abordar a linguagem no cotidiano das crianças? Qual meu objetivo ao narrar uma história? A temática não se esgota. Essas são algumas questões que podem dar continuidade à reflexão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. *A constituição do discurso narrativo polifônico da criança em Bakhtin: um estudo dos contos de fadas e das lendas da Amazônia*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza Horn. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BAYARD, Jean-Pierre. *História das Lendas*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1957.

BECKER, Celia Doris. História da literatura infantil brasileira. In: SARAIVA, Juracy A. (org.). *Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. 20^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL, Altino Berthier. *Amazônia: reino da fantasia*. Porto Alegre: Posenato Arte e Cultura, 1987.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (Lei 9394/96), de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, MEC, SEB, 2006. 32p.

BRASIL/MEC. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, INEP, 2001.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulard de; MELLO, Suely Amaral. *O Mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.) *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix Pensamento, 2004.
CASCUDO, Luís Câmara da. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Global, 2000.

CASTRO, Celia Romea. Língua oral e escrita na Educação infantil. In: ARRIBAS, Tereza Lleixà (org.). *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CEZAR, Constança Marcondes. Implicações contemporâneas do mito. In: MORAIS, Regis de. (org). *As razões do mito*. Campinas SP: Papirus, 1988.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura. *A língua materna na primeira série do ensino fundamental: as narrativas como uma fonte da imaginação criadora*. 2006. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

COELHO, Maria do Carmo Pereira. *As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias*. 2003. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria e análise*. 4ª ed. rev. São Paulo: Quorum, 1987.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.) *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. *O Mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

FERREIRA, Lúcia Rocha. Memória e mito: a memória do princípio dos tempos. In: BRITO, Luiz C. Cerquinho de (org.). *Educação Patrimonial e Formação Cultural*. Manaus: CEFORT, EDUA, 2007. Coleção CEFORT, v. 8.

FITTIPALDI, Ciça. *A lenda do guaraná: mitos dos índios sateré-maué*. 19ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 2007.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. 2007. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalho/gilkagirardello.rtf>> Acesso em: 10 nov. 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Larissa Silva. *Arte e Infância: sensibilização, representação e formação por meio da educação do olhar*. In: BISSOLI, Michelle de Freitas. (org.) *Fundamentos da Educação Infantil*. Manaus: CEFORT, EDUA, 2007. Coleção CEFORT, v. 4.

GONSALVES, Eliza Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. 3 ed. Campinas/SP: Alínea, 2003.

GUSDORF, Georges. *Mito y metafísica: introducción a la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Nova, 1980.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1980.

JATOBÁ, Socorro. *Mitologia Amazônica: Características e propriedades principais*. In: BRITO, Luiz C. Cerquinho de. *Fascículo Patrimonial Formação Cultural*. Coleção CEFORT, v. 8. Manaus, 2007, 72 p.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil*. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

KAERCHER, Gládis E. *E por falar em literatura*. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.) *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

KRAMER, Sonia. *A política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *As Políticas de educação infantil e as práticas cotidianas com as crianças: desafios para a conquista da qualidade*. In: SILVA, Aida Maria Monteiro *et. al.* *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre as didáticas e as práticas de ensino*. Recife: ENDIPE, 2001.

KUHLMANN Jr, Moyses. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 2006.

LEONARDOS, Stella. *Lenda da Vitória-Régia*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1998.

LIMA, Antonia Silva de. *A lenda da Vitória-Régia: dois olhares para um mesmo destino*. 2002. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. O desenvolvimento dos processos cognitivos da criança mediados pela arte literária. *Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas*, Manaus, ano 11, n. 1, jan./jun. 2006.

LIMA, Elieuzza Aparecida. Subsídios para o trabalho docente: reflexões sobre a organização dos tempos, espaços e relações e a documentação pedagógica. In: BISSOLI, Michelle de Freitas. (org.) *Fundamentos da Educação Infantil*. Manaus: CEFORT, EDUA, 2007. Coleção CEFORT, v. 4.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.

MAGALHÃES, Couto de. *O selvagem*. São Paulo: Nacional, 1940.

MARTINS, Lígia M. Especificidades do Desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gênero do discurso. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. *Quem tem medo de*

ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007b.

MAUÉS – *Estudos Sociais*. Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas, 1991.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In FARIA, Ana Lucia Goulard de; MELLO, Suely Amaral. *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. In BISSOLI, Michelle de Freitas. (org.) *Fundamentos da Educação Infantil*. Manaus: CEFORT, EDUA, 2007. Coleção CEFORT, v. 4.

MELLO, Thiago de. *Amazonas: no coração encantado da floresta*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 25ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da Idade Pré-Escolar*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, José Coutinho de. *Lendas Amazônicas*. [S. l.: s. n.], 1916.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vigotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione. 1993.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios*. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PARMIGIANI, Tania Rocha. *Botos, mapingurys, curupiras... narrativas de crianças ribeirinhas*, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura*. São Paulo: Ícone, 1986.

PITANGA, Maria Eunice Sá. Mitos e ritos na contemporaneidade: desafio à nossa vã filosofia. *Caderno de Educação, Culturas e Desafios Amazônicos*. Vol. 1, n. 1, jan./dez. 2005. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2005.

PRIETO, Heloisa. *Quer ouvir uma história?* Lendas e mitos do mundo da criança. São Paulo: Angra, 1999.

RAMOS, Ana Izabel Lima. Literatura na escola infantil: criando o cotidiano com livros. *Pátio Revista pedagógica*. Porto Alegre, n. 7, nov.1998/jan.1999. Disponível em: < http://www.notredame.org.br/flyXpresssnews.php?F_id_news=83>. Acesso em: 05 nov. 2008.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Globalização das políticas públicas. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2ª ed. ver. e ampl. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UnC, 2003.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei de educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SCHWEICKARDT, Júlio Cesar. *Magia e religião na modernidade: os rezadores em Manaus*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2002.

SEABRA, Zelita. *Tempo de Camélia: o espaço do mito*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

SILVA, Pe. Alcionílio Bruzzi Alves da. *Crenças e Lendas dos Uapes*. Abya-Yala: Ecuador: 1994.

SILVA, Wlde-Mar de Andrade e. *Lendas e mitos dos índios brasileiros*. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1999.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo (org). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Anervina. *As Lendas Amazônicas em sala de aula: apropriação da cultura e formação sociocultural das crianças na interpretação do ser sobrenatural*. Manaus: Valer, 2009.

SMITH, Vivian Hamann. *Narrativas e o desenho da imaginação em crianças: ludicidade e linguagem*. Ciênc. let., Porto Alegre, n. 43, p. 125-139, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>> Acesso em: 06 jun. 2009.

STEMMER, Maria Regina Goulart S. A educação infantil e a alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

VALE, Luiza Vilma. Narrativas Infantis. In: SARAIVA, Juracy A. (org). *Literatura e Alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. Ouvir e viver história na educação infantil: um direito da criança. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Leão; LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós LDB. In: SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo (org). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIGOTSKII, L. S. *Imaginacion y el arte em la infância*. Mexico: Hispanicas, 1987.

VYGOTSKI, L. S. *Obras esgotadas III*. Madrid: Visor, 2000.

WOLF, Dennie Palmer. Ali e então, o intangível e o íntimo: as narrativas da infância. In: SPODEK, Bernard (org). *Manual de Investigação em Educação de Infância: serviço de educação e bolsas*. Lisboa, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981. (Teses; 1).

BIBLIOGRAFIA

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ELIADE, Mircea. *Mito do eterno retorno: cosmo e história*. Tradução José A. Ceschin. São Paulo: Mercuryo, 1992.

_____. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1963.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, M^a Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social*. 25 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

PADUA, Elizabeth M. M. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagem teórico-prática*. 4 ed. Campinas/SP: Papirus, 1997.

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ANEXOS

ANEXO A

Entrevista com a professora da turma (entrevista realizada antes do trabalho de campo)

- Existe relação entre o curso de graduação e a preparação profissional para atuar em um CMEI?

Sim. Precisamos da teoria para atuar na prática, no entanto, a prática é diferente da teoria. Ambas necessitam uma da outra. Para desenvolver a prática na escola, precisamos ter conhecimentos teóricos. Eu gosto das ideias de Emília Ferreiro. Então, quando vemos que algo já deu certo em outro lugar, podemos tentar. Para atuar em um CMEI é preciso de uma postura do professor para manter domínio, e isso só se adquire na prática.

- Quais aspectos profissionais são necessários para ser professor na Educação Infantil?

Identificação com a área de atuação. Amor ao que faz. O estágio é excelente para o profissional detectar em qual área ele se dá melhor. Exemplo: homem na Educação Infantil é mais difícil. Limpar as crianças, cuidar das crianças, que culturalmente é mais característico de mulheres.

- O que você pensa sobre o projeto pedagógico para a Educação Infantil?

É essencial. O PPP ajuda na Educação Infantil para que se crie um elo família x escola. A fim de que o pai perceba que a criança não vai para escola só para brincar ou amassar massinha. A fim de que nas reuniões se passe para os pais o que é Educação Infantil. Para que as escolas tenham acesso a livros próprios para Educação Infantil e isso só é possível através das leis. Para pensar teóricos e teorias, lembro de Freinet, das aulas passeios para Educação Infantil.

- Como ocorre o planejamento das aulas?

Há dois planejamentos por mês. Pegamos os livros e procuramos ver os conteúdos e se há datas festivas durante os 15 dias a serem planejados, assim, visamos inserir nestas datas os conteúdos. Os planejamentos acontecem em conjunto com os demais professores da escola. Quando a criança não assimila determinado conteúdo, nós reforçamos no próximo planejamento procurando simplificar ainda mais para que entendam.

- O que você pensa sobre a utilização da narrativa no contexto da sala de aula?

É fundamental a leitura, os brasileiros ganham brinquedos, mas não ganham livros. Ler é muito bom, propõe uma viagem entre o ideal e o real. As crianças se imaginam nas histórias e pedem para ouvi-las várias vezes.

- Como deve acontecer a aprendizagem da língua escrita na criança em idade pré-escolar?

Nossa prática é assim: Fazemos a revisão das vogais e inserimos o abc procurando ter uma postura construtivista, não o apresentamos na sequência, mas de forma salteada, contextualizando com a realidade da criança. A escrita acontece em conjunto com a leitura, elas leem e escrevem o que leram. Algumas conseguem outras não. Um desperta rapidamente outro não. Todo dia deve ser revisado os conteúdos trabalhados.

- Como você trabalha o desenho em sala de aula?

Eles gostam muito de pintar, geralmente eu dou uma folha e deixo que façam desenho livre. Eles amam pintar! Em qualquer folga, eles já pedem logo uma folha. Às vezes não nos damos conta que o desenho também serve como forma de pedir socorro. Temos que dar valor ao desenho. Quando não deixamos a criança pintar, desenhar, matamos a imaginação e a criatividade deles.

- Fale sobre as atividades educacionais desenvolvidas para auxiliar a linguagem oral e escrita das crianças.

Escrita: através de palavras trabalhadas, criando pequenos textos no quadro, depois eu vou aumentando as linhas com mais informações, pequenas linhas, para que tenham noção de margem, para que isso ocorra é necessário eu contar as histórias. Exemplo: se vou falar da árvore, exploro a temática antes da escrita. E vou colocando no quadro um texto curto que vai sendo ampliado com a ajuda das crianças.

- O que você pensa que pode ser feito para melhorar a qualidade das atividades educacionais da escola?

Livros. São os livros didáticos. Pois não há. Tenho que rodar atividades no mimeógrafo ou passá-las no quadro, o que atrasa as aulas, poderia estar ajudando-os em outras coisas. Precisamos de mais livros de literatura. Tenho alguns com os quais trabalho. Pois meus alunos precisam conhecer para poder escrever sobre.

- Qual a participação dos pais no cotidiano escolar?

30% de pais dos meus alunos são presentes, e sua importância é fundamental para a aprendizagem da criança. Pena que são poucos que participam.

- Qual estrutura física seria adequada para a realização das atividades escolares?

O básico seria: Salas de aula, salas para cada profissional entre elas para: psicopedagoga, psicólogo, pedagoga, direção da escola. Cada escola deveria dispor destes profissionais. Ludoteca, sala de informática adequada às séries e área de lanche. Pena que hoje nós temos que nos adequar ao espaço da escola, e não ela às nossas necessidades. O mais importante é um profissional atuante, mas tem que ter estrutura para trabalhar também.

- Qual a disposição dos materiais didáticos para a realização das atividades?

Até o momento não chegou material, não temos giz de cera, massinha ou papel ofício para rodar atividades. Alguns pais é que tem ajudado.

- Com que frequência você utiliza a narrativa em sala de aula?

Em uma semana eu costumo ler três vezes os paradidáticos para os alunos e principalmente costumo usar paradidáticos que ensinem conteúdos. Tenho uns livros que eles sempre gostam que os releia.

- De que forma você mais gosta de contar história?

O ideal seria dramatizar com fantoches, mas ainda não fiz isso. Sei que deveria. Eu costumo contar dando uma introdução do livro, dando ênfase a fala dos personagens como se eu fosse eles na hora da narrativa.

- Para você, quais as contribuições das narrativas ao desenvolvimento infantil?

Eles adquirem consciência das atitudes diante da situação que lhes é lida. A criança escuta e aceita aquilo como real mesmo, ela é moldável aos conceitos da narrativa. Diferente dos adultos, elas aceitam cada história identificando-se com as personagens.

- Como as crianças recebem as narrativas?

Elas gostam muito. Ficam ansiosas na hora da história e pedem que eu conte de novo o livro que gostam.

- Quais os gêneros mais apreciados pelas crianças?

Escolho livros de gêneros diversos, mas sempre com figuras grandes e textos pequenos.

- Em sua escola, existem livros disponíveis para você trabalhar com as crianças?

Não. Temos alguns livros em sala, mas por boa vontade dos professores que trazem de casa.

- Em sua escola, existem livros disponíveis com lendas amazônicas para você trabalhar com as crianças?

Não. Histórias voltadas para nossa região, não. Tenho a maior dificuldade para conseguir um livro com histórias daqui. E olha que há muitos livros regionais produzidos, mas ainda não chegaram à nossa escola.

- O que você pensa sobre a narrativa de lendas para as crianças da pré-escola?

Tive uma experiência de um DVD com lendas do Boto, lara, entre outras, e quando eles viram ficaram agitados, pois eles sabiam algumas coisas que os avós contavam. Isso, alguns alunos apenas. Outros nem conheciam. Mas não dispomos disso, o que eles sabem é provavelmente o que as avós contam.

Entrevista com a professora da turma
(entrevista realizada depois do trabalho de campo)

- Para você, como foi trabalhar as narrativas com lendas amazônicas?

Foi um trabalho interessante e diferente. Ainda não havia pensado em desenvolver um trabalho específico com as lendas. Não foi apenas falta de interesse, pois agora constatei que há escassez de material em relação às lendas amazônicas. A maioria dos livros não possui ilustrações atraentes às crianças. Eles gostam muito de ver as figuras, de manusear os livros depois que eu termino a história. Um livro sem gravuras fica um pouco desinteressante para eles. Eu gostei da experiência e do envolvimento dos alunos com as histórias. Sempre tinham o que contar sobre o assunto principal, como cobras, macaxeira, Lua ou guaraná.

- Como foi a recepção das crianças?

Receberam as lendas com muito entusiasmo. Eles apreciam muito a hora da história. Quando começamos a cantar a musiquinha para fazer a rodinha, eles já ficam na expectativa, pois sabem que vou contar uma história.

- Durante as narrativas, que tipo de inferências as crianças faziam acerca dos elementos presentes nas lendas e são presentes também em seu cotidiano?

Algumas narraram experiências vividas em viagens que fizeram para o interior do Estado, contando histórias que vivenciaram em relação a cobras, a incêndios. Contaram como alguns familiares mataram cobras batendo nelas. Afirmavam não ter medo de cobra. Também falavam muito sobre o guaraná e que comiam bolo de macaxeira. Uma aluna disse ter visto seus pais fazerem farinha, que também vem da raiz da lenda. Gostaram muito de fazer a dramatização da lenda da Vitória-Régia. Esse trabalho ajudou a se expressarem mais.

- Quais os comentários das crianças que mais lhe chamaram atenção?

Comentários sobre o repúdio que tinham das cobras, falando de histórias em que familiares matavam esses animais com certa violência. Pediam muito para recontar a história. Logo eu terminava, já tinha aluno pedindo o livro para contar. Diziam também que contavam a história em casa para os pais.

- De que forma você entende os desenhos feitos pelas crianças sobre as narrativas?

Percebi que mesmo com a ausência de ilustrações adequadas aos livros de Educação Infantil, as crianças tiveram um bom entendimento das histórias. Seus desenhos já conseguiam expressar as principais personagens e os cenários das lendas.

- Você percebeu alguma contribuição nas narrativas lendárias ao desenvolvimento da linguagem oral?

Sim. Os alunos pedem para recontar mais as histórias e conseguiam destacar os principais fatos ocorridos. Também ficavam comentando as histórias na hora em que estavam desenhando, pintando, modelando ou cortando.

- Você recomendaria para as demais professoras de pré-escola o trabalho com as narrativas lendárias? Por quê?

As lendas amazônicas são extremamente ricas e dão um grande suporte para a realização de diversas atividades artísticas. Trabalhar com elas na Educação Infantil se constitui em certo desafio. Reforço que deve haver mais riqueza de livros de lendas amazônicas devidamente ilustrados para essa faixa etária para que os alunos se envolvam mais e fiquem mais atentos. Recomendo o trabalho para as professoras da pré-escola porque é interessante, diferente e é uma oportunidade de trabalhar com os alunos a cultura da nossa terra.

ANEXO B

A lenda da Cobra-Grande

Mello, Thiago. Amazonas: no coração encantado da floresta. São Paulo, Cosac & Naify, 2003.

Já contei que nunca vi o Curupira, nem dei com o Mapinguari. Mas cobra das grandes eu já vi. Não é para me gabar, já vi até duas.

A primeira quando eu era menino. Foi em Manaus. A bicha estava estirada na praia de serragem no Monte Cristo. Tinha mais de dez metros. Fora morta pelo seu Gumercindo, companheiro de meu pai na Repartição das Águas.

A outra, eu já ia pelos meus doze anos, vi cheio de assombro do tombadilho do navio Júpiter, da Companhia Amazon River, que fazia a linha do Baixo Amazonas. Foi num porto-de-lenha, perto da cidade de Parintins, hoje famosa pelo seu Festival Folclórico.

Bem na beira do rio, meio escondida pelo capim-canarana, estava a jibóia enorme, enrolada no corpo já esmigalhado de um touro só com os chifres de fora. Cada rolo dela tinha mais de um palmo de grossura.

Pois então posso dizer que já vi cobra das grandes. Uma cobra de seus dez metros é ou não é grande? É o que sempre respondo a quem me pergunta, quando viajo para longe do Brasil, se é verdade que no Amazonas tem mesmo cobra grande.

Mas é preciso que o leitor não confunda. Uma coisa é uma cobra enorme (as que crescem mais são a jibóia e a sucuri). Outra muito diferente é a Cobra-Grande encantada, que já existia no tempo em que os animais falavam com os homens, da qual se contam até hoje histórias fantásticas.

São tantas as histórias que já ouvi da Cobra-Grande encantada, a Boiúna, a Anaconda, descomunal e fantástica, aparecendo em vários rios da região. No Solimões, no Juruá, no Madeira, no Paraná-da-Eva, no Lago Grande do Bom Socorro. O lago é o seu lugar preferido, passa o maior tempo de sua vida em fundo de lago, que fica quase seco quando ela dá de sair para o rio. Ou para se encantar.

Quem primeiro contou que viu a cobra-Grande foi meu avô Gaudêncio. No Paraná-do-Ramos, uma noite sem lua, era escuridão só. Ela apareceu bem na boca do lago do Itaúna.

O velho caboclo se preparava para dormir na sua rede de tucum, quando ouviu aquele barulho surdo, como de vento, avisando temporal. Ele foi olhar na beira do barranco: era um navio dos grandes, todo iluminado, espalhava luz nas águas negras, dois holofotes vermelhos varriam o campo da noite. De relance, o navio afundou inteirinho, fazendo um rebojo enorme. Tornou a aparecer indo na direção da outra margem, clareando a mataria, derrubando as árvores da várzea alagada pela enchente.

O seu corpo era negro e brilhante, muito mais grosso que tronco de samaumeira com sapopema.

Foi só então que o avô se deu conta de que não era nada de navio, era a falada Cobra-Grande, que desde criança ele ouvia contar que era um animal de lenda verdadeira.

E tem também a lenda do Honorato. Faz menos de vinte anos, ouvi pela primeira vez a história de um rapaz louro, muito bonito, de olhos verdes, que não é mais nem menos do que a Cobra-Grande que vira gente.

Como o boto, ela também gosta de dançar. Quando está com vontade, talvez porque ouve lá no lago a rabeça, a flauta e o violão dos músicos da festa, então ela se encanta no Honorato.

Ele entra no baile e fica só ouvindo a música. Depois que começa, não para mais, dança a noite inteira. Mas sempre mudando de moça, coisa que o boto não faz. Honorato nada quer saber de namoro, o que ele gosta mesmo é de dançar.

O Manuel Leão, morador da Ponta do Gaivota, um lugar lindo por demais, onde fiz uma casa, conta (ele viu quando era moço) que Honorato dança fazendo uns meneios no corpo que lembram o rastejar sinuoso de cobra.

Quando a festa acaba, ele desaparece devagarinho. Ninguém vê ele entrando no rio. As águas é que se agitam num banzeiro tão forte que alaga canoa e vira batelões.

Acho que devo contar que dona Santinha Lucas, pessoa bonita, de quem não se pode duvidar de seus oitenta e seis anos, me garantiu mais de uma vez, que a Cobra-Grande que morava (ou ainda mora) no lago que fica atrás do Bom Socorro, veio dançar na festa da padroeira encantado de homem. Também muito bonito, só que não se chamava Honorato, mas Alonso.

E mais: que dois ou três dias antes, ela ouvia, no sonho, a voz da cobra dizendo que vinha dançar.

[...]

E tem ainda as cobras gêmeas.

Esta história devo a um amigo dileto que tenho de menino, o escritor Armando Menezes. Ele relembra que, adolescente, quando morava em Maués, todo mundo sabia que viviam no lago do Marau duas cobras grandes gêmeas.

Um casal; ele, o Honorato, de bom gênio, só aparecia em feitio de homem quando era tempo de festa. Ela, Maria Caninana, só de vez em quando é que era vista, de vestido escuro, andando zangada na beira do rio. Do que ela goatava era de vir como cobra mesmo, fazendo banzeiro, virando os barcos, metendo medo nos pescadores que tinham suas canoas alagadas.

A lenda da Vitória-Régia

LEONARDOS, Stella. A lenda da Vitória-Régia. Belo Horizonte, Villa Rica, 1998.

Foi nos idos em que a Lua
tornava as índias estrelas,
e errantes índios, ao vê-las,
se guiavam por suas luzes.

Existia nesses idos
uma jovem cunhã linda
que mais do que ser estrela
queria pegar a Lua
debruçada nos espelhos
das águas adormecidas.

Primeiro a moça subia
todos os morros mais altos.
Chamava: –laci! laci! –
Inutilmente chamando
e erguendo pro alto os braços,
que os braços vinham vazios.

Em certa noite de luar
a bela cunhã sonhava
a beira d'água tranqüila
onde a Lua se espelhava.
E nunca laci, a Lua
– chamando do fundo d'água –
lhe parecia tão mágica.

Então a moça, alumbrada,
Nas águas precipitou-se.

E não veio mais a tona.

A Lua, compadecida,
quis transformar numa estrela
a que morrera num sonho
e merecia ter vida.

E foi assim que nasceu
na vitória da beleza
e reinando na floresta
uma estrela não do céu
mas da mata – a “estrela d'água”,
uma flor à flor das águas
chamada Vitória-Régia.

A lenda do guaraná

FITTIPALDI, Ciça. A lenda do Guaraná: mito dos índios sateré-maué. São Paulo, Melhoramentos, 1986.

Diz que lá ma lonjura do tempo, no comecinho de todas as coisas, existiam três irmãos. Dois eram homens, e irmã, Onhiamuaçabê, era moça bonita, também chamada Uniaí.

Uniaí era dona do Noçoquem, um lugar encantado, do encantamento mais bonito que a terra tinha. Só ela conhecia todas as plantas de lá. As de comer, as de fazer remédios, de fazer cuia, de tirar contas pra fazer colar. Tudo o que os irmãos precisavam, ela é que sabia. Mas ia mostrando aos poucos.

Foi ela que plantou, no Noçoquem, uma castanheira que cresceu muito, ficou alta demais da conta!

Uniaí não tinha marido.

Naquele tempo, os bichos também eram gente e todos gostariam de casar com ela. Os irmãos de Uniaí não queriam: melhor que ela ficasse pra sempre com eles, arrumando tudo que precisavam.

Entre os bichos, a cobrinha foi o primeiro a expressar o seu desejo.

Todos os dias espalhava no caminho um perfume, que alegrava e enternecia o coração.

Uniaí passava por lá e admirava:

— Que perfume gostoso que tem aqui!

A cobrinha, sempre ali perto, de tanto ouvir elogio, acabou se animando:

— Ela gosta de mim! Eu não disse?

E foi esticar-se mais adiante, no meio do caminho.

Quando a moça passou, a cobrinha olhou com firmeza nos olhos dela e desejou que fosse sua esposa. Com este simples encanto, qualquer alguém, qualquer árvore, bicho ou gente, já estava casado e gerava um filho.

Assim, Uniaí ficou grávida, no encantamento de um perfume.

Seus irmãos não gostaram nada, nada:

— Agora ela só vai cuidar da criança, não arranja mais nada pra gente.

Ficaram furiosos! Não queriam ver a Irmã com o filho, de jeito nenhum.

Então ela foi embora do Noçoquem.

Nesse tempo, a castanheira já tinha espalhado a sua copa com um céu verde de tão grande. E, nos galhos, pendurava seus ouriços, que nem caixinhas de surpresas, que são as castanhas que tem dentro.

Uniaí fez sua casa bem longe, perto de um rio. A criança nasceu forte e bonita. Ela banhava a criança no meio de tanta borboleta que gosta da beira da água. E lá foi crescendo o menino, cada vez mais forte e bonito.

Uniaí contava pra ele as histórias do Nocóquem.

Contava das plantas, dos tios, da castanheira.

Logo que aprendeu a falar, o menino desejou:

— Também quero comer castanhas. Quero as frutas que os tios tanto gostam.

— Está difícil, meu filho. Agora seus tios tomam conta do Noçoquem, a gente não pode entrar lá.

O menino, porém, continuou a pedir as frutas tão boas de comer.

— Está perigoso, meu filho. Seus tios colocaram de guarda a cotia, o periquito e a arara.

— Mesmo assim eu queria...

Queria porque queria. Querer é desejo, não tem outro jeito: foram.

Aconteceu que depois a cotia, passando pelo Noçoquem, viu no chão, debaixo da castanheira, as cinzas de uma fogueira, onde tinham assado castanhas. Correu, foi contar o visto.

Um dos irmãos duvidou:

— Será? A cotia pode estar enganada...

O periquito também viu, correu contar. E a arara confirmou.

Daí, os dois irmãos decidiram mandar o macaquinho-boca-roxa tomar conta da castanheira:

— Se aparecer alguém, alguma gente, algum menino, trate de pegar e sumir com ele.

No dia seguinte o menino queria comer mais castanhas. Como já sabia o caminho do Noçoquem, foi sozinho mesmo.

Desta vez o macaco viu o menino subir na castanheira.

Bem escondido pelas outras árvores, armou o arco, disparou flechas.

Caiu um montão de castanhas, caiu o menino junto.

Quando deu pela falta do filho, Uniaí saiu correndo para o Noçoquem. Correu, correu o mais que podia.

Uniaí encontrou seu filho sem vida nenhuma. Soprou, soprou, nada.

Aí chorou, chorou muito e triste, triste, chorou tanto!

Mas não será assim! De você faço a semente da planta mais poderosa que já se viu!

E plantando a criança na terra, como que cantava:

“Grande será, curador de homens!

Todos terão que recorrer a você

pra acabar com as doenças, ter força na guerra,

pra ter força no amor.

Grande será!”

Primeiro, do olho esquerdo do menino nasceu uma planta que não era forte. Era o falso guaraná, que ainda existe e os índios chamavam de “uarana-hôp”. Depois do olho direito, nasceu o guaraná verdadeira, que os índios chamavam de “uarana-cécé”.

Por isso é que o guaraná é assim, que nem olho de gente.

Dias depois, Uniaí foi ver a planta que criou. O guaraná estava grande, cheio de frutos. Debaixo do guaraná, encontrou seu filho, alegre, forte, lindo.

Este menino, que nasceu que nem planta, de dentro da terra, foi o primeiro índio maué.

Ele é a força e a vitalidade. Ele é a origem da tribo.

Mandioca: o pão indígena

SILVA, Walde-Mar de Andrade e. Lendas e Mitos dos Índios Brasileiros. São Paulo, FTD, 1999.

Mara era uma jovem índia, filha de um cacique, que vivia sonhando com o amor e um casamento feliz. Em noites quentes, enquanto todos dormiam, deitava-se na rede ao relento e ficava a contemplar a Lua, alimentando seu desejo de tornar-se esposa e mãe. Porém, não havia na tribo jovem algum a quem daria seu coração.

Certa noite, Mara adormeceu na rede e teve um sonho estranho. Um jovem loiro e belo descia da Lua e dizia que a amava. O sonho repetiu-se muitas vezes e ela acabou por apaixonar-se. Entretanto, não o contou a ninguém. O jovem, depois de lhe haver conquistado o coração, desapareceu de seus sonhos como por encanto, deixando-a mergulhada em profunda tristeza.

Passado algum tempo, a filha do cacique, embora virgem, percebeu que esperava um filho. Contou então a seus pais o que sucedera; a mãe deu-lhe seu apoio, mas o severo pai, não acreditando no que ouvira, passou a desprezá-la.

Para a surpresa de todos, Mara deu à luz uma linda menina, de pele muito alva e cabelos tão loiros quanto a luz do luar. Deram-lhe o nome de Mandi e na tribo ela era adorada como uma divindade.

Pouco tempo depois, a menina adoeceu e acabou falecendo, deixando todos amargurados. Somente seu avô, que nunca aceitara a netinha, manteve-se indiferente. Mara sepultou a filha em sua oca, por não querer separar-se dela. Desconsolada, chorava todos os dias, de joelhos diante do local, deixando cair leite de seus seios na sepultura. Talvez assim a filhinha voltasse à vida, pensava. Até que um dia surgiu uma fenda na terra de onde brotou um arbusto. A mãe surpreendeu-se; talvez o corpo da filha desejasse dali sair. Resolveu então remover a terra, encontrando apenas raízes muito brancas, como Mandi, que, ao serem raspadas, exalavam um aroma agradável.

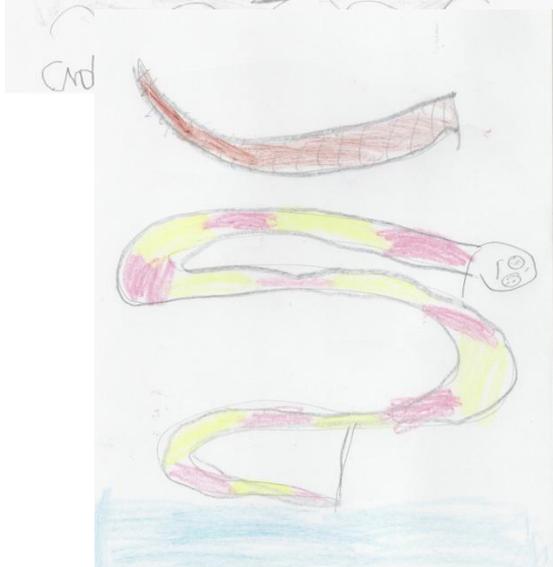
Naquela mesma noite, o jovem loiro apareceu em sonho ao cacique, revelando a razão do nascimento de Mandi. Sua filha não mentira. A criança havia vindo à Terra para ter seu corpo transformado no principal alimento indígena. O jovem ensinou-lhe como preparar e cultivar o vegetal.

No dia seguinte, o cacique reuniu toda a tribo e, abraçando a filha, contou a todos o que acontecera. O novo alimento recebeu o nome de Mandioca, pois Mandi fora sepultado na oca.

ANEXO C

Atividades realizadas pelas crianças

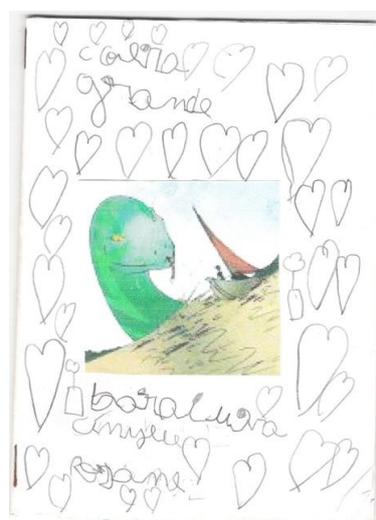
A lenda da Cobra-Grande:
Desenhos produzidos pelas crianças

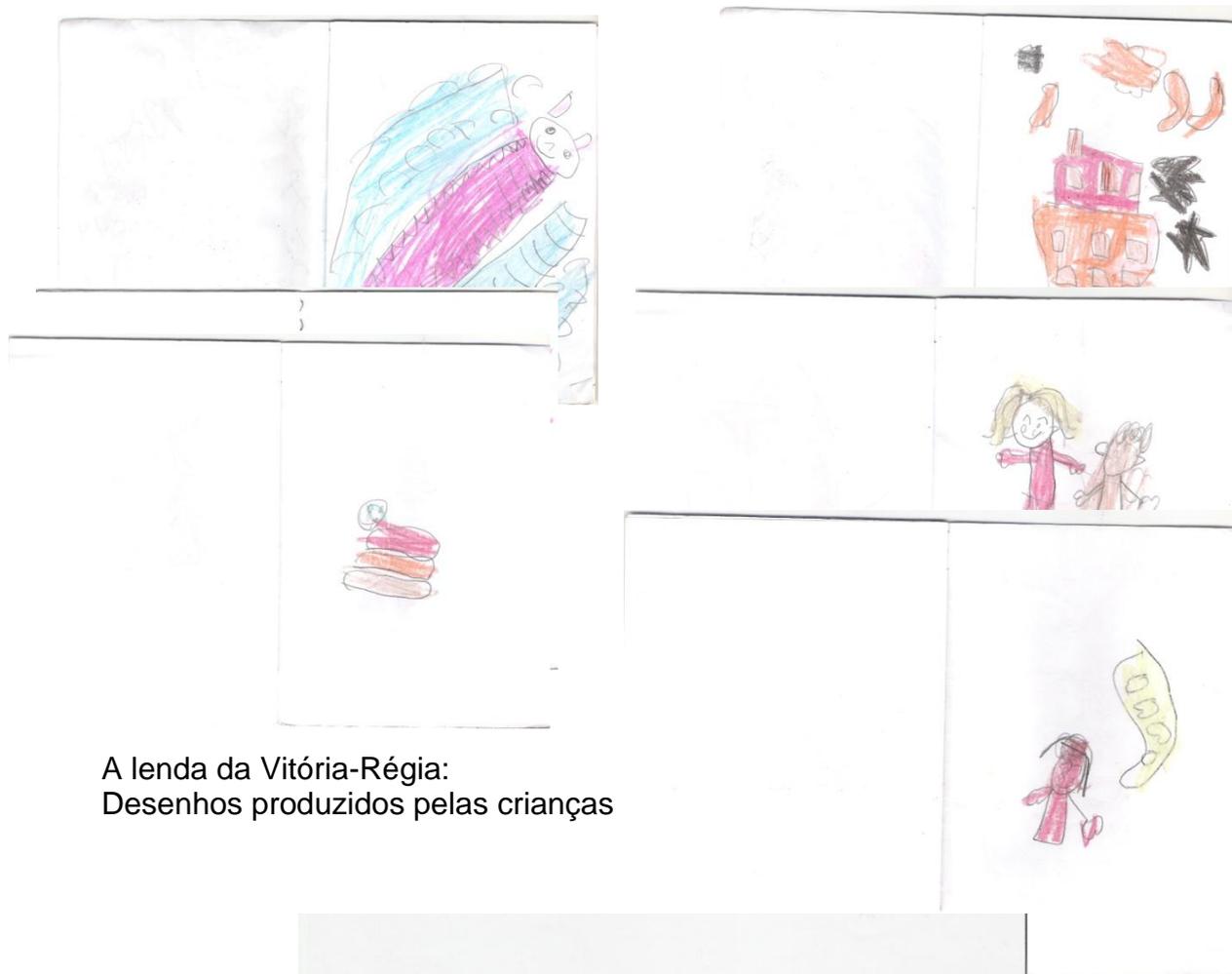


A lenda da Cobra-Grande:
Capa do livro produzido pelas crianças



A lenda da Cobra-Grande:
Livro produzido com a lenda
da Cobra-Grande





A lenda da Vitória-Régia:
Desenhos produzidos pelas crianças



Desenho produzido pelas crianças



A lenda da Mandioca:
Desenho e quebra-cabeça coletivo



ANEXO D

Comitê de Ética e Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0025.0.115.000-09, intitulado: “A Mitologia Amazônica na Educação Infantil: contribuições das narrativas lendárias ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças”, tendo como Pesquisadora Responsável Jocicleia Souza Printes.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 19 de maio de 2009.

Prof. Dr. David Lopes Neto
Coordenador do CEP/UFAM



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS				FR - 242658	
Projeto de Pesquisa A Mitologia Amazônica na Educação Infantil: contribuições das narrativas lendárias ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças					
Área de Conhecimento 7.00 - Ciências Humanas - 7.08 - Educação				Grupo Grupo III	Nível
Área(s) Temática(s) Especial(s)					Fase Não se Aplica
Unitermos Educação infantil, narrativa, mitologia amazônica.					
Sujeitos na Pesquisa					
Nº de Sujeitos no Centro 25	Total Brasil 25	Nº de Sujeitos Total 25	Grupos Especiais Criança e ou menores de 18 anos,		
Placebo NAO	Medicamentos HIV / AIDS NÃO	Wash-out NÃO	Sem Tratamento Específico NÃO	Banco de Materiais Biológicos NÃO	
Pesquisador Responsável					
Pesquisador Responsável JOCICLEIA SOUZA PRINTES			CPF 728.243.792-00	Identidade 1645826-5	
Área de Especialização EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM			Maior Titulação GRADUAÇÃO	Nacionalidade BRASILEIRA	
Endereço RUA JOÃO DOURADO, 12, QD E32 - NOVO ALEIXO			Bairro CIDADE NOVA	Cidade MANAUS - AM	
Código Postal 69098-198	Telefone / 92-91466750		Fax	Email cleiaprintes@gmail.com	
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não.					
Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.					
Data: ____/____/____			Assinatura _____		
Instituição Onde Será Realizado					
Nome Secretaria Municipal de Educação		CNPJ 04.312.674/0001-82	Nacional/Internacional Nacional		
Unidade/Órgão CMEI Professora Safira Barbosa da Silva		Participação Estrangeira NÃO	Projeto Multicêntrico NÃO		
Endereço Avenida Recife, 2549		Bairro Parque 10	Cidade Manaus - AM		
Código Postal 69050-030	Telefone (92) 36436911		Fax	Email	
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.					
Nome: _____			Assinatura _____		
Data: ____/____/____					
Vinculada					
Nome Universidade Federal do Amazonas - UFAM		CNPJ 04.378.626/0001-97	Nacional/Internacional Nacional		
Unidade/Órgão FACED		Participação Estrangeira NÃO	Projeto Multicêntrico NÃO		
Endereço Rua Teresina, 495		Bairro Adrinópolis	Cidade Manaus - AM		
Código Postal 69057-070	Telefone 92 36222724 R32		Fax 92 36222724	Email cep@ufam.edu.br	
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares.					
Nome: _____			Assinatura _____		
Data: ____/____/____					

CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE PROJETO CIENTÍFICO AO COMITÊ
DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFAM

A

Professora Dra. Rosa Borraz

Ilma. Sra. Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM.

Senhora Presidente,

Através do presente, encaminhamos para a apreciação deste Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o Projeto de Pesquisa envolvendo seres humanos intitulado “A Mitologia Amazônica na Educação Infantil: contribuições das narrativas lendárias ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças”, tendo como pesquisadora responsável a discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas; Jocicleia Souza Printes e orientado pela Prof.^a Dr.^a. Antonia Silva de Lima.

Em anexo estão todos os documentos exigidos pela Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Na expectativa de desfecho favorável, apresento votos de consideração e total reconhecimento de vosso trabalho e deste comitê.

Manaus, 16 de Fevereiro de 2008.

Jocicleia Souza Printes
Mestranda do PPGE/UFAM
CPF: 72824379200
Fone: 91466750

DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E DOS DADOS COLETADOS

Eu, **Jocicleia Souza Printes**, discente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, estou realizando uma pesquisa que tem por objetivo: analisar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança pré-escolar a partir das contribuições da narrativa com lendas da mitologia amazônica, com o título: “A Mitologia Amazônica na Educação Infantil: contribuições das narrativas lendárias ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. **Antonia Silva de Lima**. Declaro que os dados coletados serão utilizados exclusivamente neste estudo e que todos os materiais produzidos e adquiridos nesta pesquisa serão arquivados no arquivo pessoal do pesquisador.

Manaus, 16 de fevereiro de 2008.

Jocicleia Souza Printes
Mestrando do PPGE/UFAM
CPF: 72824379200
Fone: 91466750

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL PROF^a
SAFIRA BARBOSA DA SILVA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO AOS
ALUNOS MATRICULADOS NO 1^o PERÍODO/MATUTINO**

Ilustríssima Senhora Eunice Barbosa

**Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Prof^a Safira Barbosa
da Silva**

Eu, **Jocicleia Souza Printes**, discente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, venho respeitosamente solicitar a Vossa Senhoria a autorização para realizar um trabalho de pesquisa, que tem por objetivo analisar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança pré-escolar a partir das contribuições da narrativa com lendas da mitologia amazônica.

O presente projeto de pesquisa com o título “A Mitologia Amazônica na Educação Infantil: contribuições das narrativas lendárias ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças” é orientado pela Prof.^a Dr.^a **Antonia Silva de Lima**. Com o objetivo de analisar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança pré-escolar a partir das contribuições da narrativa com lendas da mitologia amazônica, acredita-se poder cooperar para o estudo de processos metodológicos para a educação infantil.

A pesquisa de campo estará estruturada a partir da observação participante, seguindo um roteiro de atividades assim disposto: o trabalho de campo será realizado durante três meses, onde a professora da turma fará o uso da narrativa para apresentar às lendas para as crianças. Este trabalho será orientado e acompanhado pela pesquisadora. Será utilizado um gravador de áudio para apreender os comentários que ocorrem no momento da narrativa.

Após as narrações, serão realizadas as seguintes atividades: diálogo sobre a sequência da história; reprodução visual através de desenho, modelagem, pintura; dramatização; apreciação coletiva das produções; brincadeiras e atividades com músicas relacionadas ao tema.

Todas as observações serão registradas em um Diário de Campo, onde serão focalizados aspectos do desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, como conversas, comportamentos, gestos, reações, expressões, receptividade, relações com os colegas e professor, elementos presentes em suas falas cotidianas e as representações que surgirem no decorrer do trabalho.

Serão observados os princípios éticos contidos na resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe de diretrizes para pesquisa envolvendo seres humanos. Prevê-se a apresentação dos resultados ao centro de ensino participante da pesquisa e à Universidade Federal do Amazonas, sob forma de defesa de dissertação junto ao PPGE. Nesta pesquisa não haverá qualquer vínculo empregatício entre o pesquisador e ao centro *lócus* do estudo.

Ciente de vossos esforços em prol dos alunos deste centro e sem mais para o momento, antecipadamente, agradeço a atenção e colaboração.

Manaus, 16 de Fevereiro de 2008.

Jocileia Souza Printes
Mestranda do PPGE/UFAM
CPF: 728243792-00
Fone: 91466750

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À PROFESSORA DO CENTRO MUNICIPAL
PROF^a SAFIRA BARBOSA DA SILVA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
JUNTO AOS ALUNOS MATRICULADOS NO 1^o PERÍODO/MATUTINO**

Senhora Maria do Socorro Moreira

**Professora do Centro Municipal de Educação Infantil Prof^a Safira
Barbosa da Silva**

Eu, **Jocicleia Souza Printes**, discente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, venho respeitosamente solicitar a Vossa Senhoria a autorização para realizar um trabalho de pesquisa, que tem por objetivo analisar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança pré-escolar a partir das contribuições da narrativa com lendas da mitologia amazônica.

O presente projeto de pesquisa com o título “A Mitologia Amazônica na Educação Infantil: contribuições das narrativas lendárias ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças” é orientado pela Prof.^a Dr.^a **Antonia Silva de Lima**. Com o objetivo de analisar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança pré-escolar a partir das contribuições da narrativa com lendas da mitologia amazônica, acredita-se poder cooperar para o estudo de processos metodológicos para a educação infantil.

A pesquisa de campo estará estruturada a partir da observação participante, seguindo um roteiro de atividades assim disposto: o trabalho de campo será realizado durante três meses, onde a professora da turma fará o uso da narrativa para apresentar às lendas para as crianças. Este trabalho será orientado e acompanhado pela pesquisadora. Será utilizado um gravador de áudio para apreender os comentários que ocorrem no momento da narrativa.

Após as narrações, serão realizadas as seguintes atividades: diálogo sobre a sequência da história; reprodução visual através de desenho, modelagem, pintura;

dramatização; apreciação coletiva das produções; brincadeiras e atividades com músicas relacionadas ao tema.

Todas as observações serão registradas em um Diário de Campo, onde serão focalizados aspectos do desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, como conversas, comportamentos, gestos, reações, expressões, receptividade, relações com os colegas e professor, elementos presentes em suas falas cotidianas e as representações que surgirem no decorrer do trabalho.

Serão observados os princípios éticos contidos na resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe de diretrizes para pesquisa envolvendo seres humanos. Prevê-se a apresentação dos resultados ao centro de ensino participante da pesquisa e à Universidade Federal do Amazonas, sob forma de defesa de dissertação junto ao PPGE. Nesta pesquisa não haverá qualquer vínculo empregatício entre o pesquisador e ao centro *lócus* do estudo.

Ciente de vossos esforços em prol dos alunos deste centro e sem mais para o momento, antecipadamente, agradeço a atenção e colaboração.

Manaus, 16 de Fevereiro de 2008.

Jocileia Souza Printes
Mestranda do PPGE/UFAM
CPF: 728243792-00

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
À PROFESSORA DO CMEI PROF^a SAFIRA BARBOSA DA SILVA**

Convidamos a Sra para participar da pesquisa “A Mitologia Amazônica na Educação Infantil: contribuições das narrativas lendárias ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças”, realizada como exigência para a obtenção do título de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que esta sendo realizado pela aluna **Jocicleia Souza Printes**, orientado pela Prof.^a Dr.^a **Antonia Silva de Lima**.

O objetivo desta pesquisa é analisar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança pré-escolar a partir das contribuições da narrativa com lendas da mitologia amazônica. Para a obtenção das informações será realizado a observação participante em uma classe pré-escolar de crianças do primeiro período onde a professora fará uso da narrativa para apresentar lendas amazônicas aos alunos.

Para a sua participação voluntária nesta pesquisa garantimos que não há riscos de qualquer natureza para os participantes. Não havendo despesas pessoais nem compensação financeira relacionada à sua participação. Afirmamos ainda que não haverá benefícios diretos a nenhum participante. Os dados coletados serão utilizados somente para esta pesquisa e serão analisadas em conjunto com de todos os demais participantes, preservando o anonimato. Os materiais produzidos e adquiridos nesta pesquisa serão arquivados exclusivamente no arquivo pessoal do pesquisador. Declaramos que os resultados desta pesquisa serão tornados públicos independentemente de serem favoráveis ou não.

Se desejar, pode entrar em contato com a pesquisadora Jocicleia Souza Printes, em qualquer etapa desta pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas no seguinte endereço: Avenida General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, Faculdade de Educação, Campus da Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM. Fone (92)3647-4361. Podendo ser encontrado também através do correio eletrônico: cleiaprintes@gmail.com.br

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste profissional para a sua participação neste estudo.

Jocicleia Souza Printes
Responsável pelo estudo

Data: ___/___/___

(documento em duas vias)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
AOS PAIS DOS ALUNOS DO 1º PERÍODO MATUTINO DO CMEI PROF
SAFIRA BARBOSA DA SILVA**

Caro(a) Senhor(a),

Eu, Jocicleia Souza Printes, pesquisador da UFAM, situada a Avenida General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, Faculdade de Educação, Campus da Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM. Fone (92)3647-4361, correio eletrônico cleiaprintes@gmail.com.br, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “A Mitologia Amazônica na Educação Infantil: contribuições das narrativas lendárias ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças”. O objetivo deste estudo é de analisar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança pré-escolar a partir das contribuições da narrativa com lendas da mitologia amazônica e necessito que o Sr.(a). autorize a participação do seu filho. A pesquisa se constituirá em narrativas de lendas e atividades rotineiras, como pintura, desenho, modelagem, dramatização e músicas, que ocorrerá em sua sala de aula, junto com seus colegas e professora.

A participação do(a) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa é voluntária e não determinará qualquer risco ou desconforto, pois não sairão de seu ambiente escolar e as atividades são rotineiras e realizadas em conjunto com os demais alunos, ficando a coleta dos dados restritos a observação e a gravação de áudio, pois no momento da fala da criança, nem sempre é possível escrever tudo, ficando o gravador responsável por apreender os comentários e diálogos das crianças durante as atividades. A participação do(a) seu(sua) filho(a) não trará qualquer benefício direto mas proporcionará um melhor conhecimento à respeito das metodologias utilizadas por professores de Educação Infantil, que poderão beneficiar outras crianças ou, então, somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício. Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso.

Informo que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração

ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), Rua Teresina, 495 –Adrianópolis, em Manaus – AM, fone/fax: (92) 3622-2724, email cep@ufam.edu.br. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras crianças, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirá despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à participação do(a) seu(sua) filho(a). Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação do(a) seu(sua) filho(a).

Consentimento Pós-informação

Acredito ter sido suficiente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “A Mitologia Amazônica na Educação Infantil: contribuições das narrativas lendárias ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças”.

Eu discuti com a pesquisadora Jocicleia Souza Printes sobre a minha decisão em permitir a participação de meu(minha) filho(a) nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que a participação do(a) meu(minha) filho(a) é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas

dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em permitir a participação do(a) meu(minha) filho(a) deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.



_____ ou

Assinatura do pai, mãe ou responsável legal

Impressão do dedo polegar, caso não saiba assinar

Data ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Data
____/____/____

(documento em duas vias)

Roteiro de Observação

Dados de identificação

Data

Horário

Local

Início

Fim

Descrição do Contexto da observação

Aspectos a serem observados.

- Rotina da sala de aula (relação professor-aluno, relação aluno-aluno, atividades desenvolvidas, temáticas abordadas, etc.).
- Estrutura física e distribuição do espaço físico;
- A receptividade das crianças à narrativa;
- A realização das atividades propostas.
- Materiais didáticos oferecidos para a realização das atividades;
- Comentários e diálogos acerca das atividades realizadas;
- Resultado dos trabalhos escritos.