



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

CURSO DE PSICOLOGIA

IRENE MONTEIRO FELIPPE

O TRABALHO DE EDUCADORES COM HISTÓRIAS
INFANTIS EM UM CENTRO DE REFERÊNCIA DE
ASSISTÊNCIA SOCIAL: UM OLHAR DA FENOMENOLOGIA
EXISTENCIAL

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

IRENE MONTEIRO FELIPPE

O TRABALHO DE EDUCADORES COM HISTÓRIAS
INFANTIS EM UM CENTRO DE REFERÊNCIA DE
ASSISTÊNCIA SOCIAL: UM OLHAR DA FENOMENOLOGIA
EXISTENCIAL

Trabalho de Conclusão de Curso,
exigência parcial para graduação
no curso de Psicologia, sob
orientação da Prof^a Dr^a Luciana
Szymanski

SÃO PAULO

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço todos àqueles que me construíram e me influenciaram na escolha deste objeto de pesquisa. Mas agradeço, em especial;

À Professora Luciana Szymanski pela orientação sincera e contagiante;

Ao meu namorado Igor pela cumplicidade e compreensão de sempre;

Ao meu pai Valdir pelas caronas e auxílio no contato com o CRAS;

À minha mãe Beatriz pelas dicas sobre o Word;

Às minhas amigas Tássia e Deborah por estarem perto, promoverem discussões e estarem igualmente ambivalentes com o TCC;

Aos meus avós Moacyr, Celina e Marlene que, com suas histórias, deram sentido às minhas;

À Jean Juliano por ser minha companheira de escrita;

E, finalmente, ao CRAS e aos educadores por permitirem que minha ousadia e curiosidade resultassem neste trabalho.

Histórias, assim como pessoas, borboletas, ovos de aves canoras, corações humanos e sonhos, também são coisas frágeis, feitas de nada mais forte ou duradouro do que 26 letras e um punhado de sinais de pontuação. Ou então são palavras no ar, compostas de sonhos ou ideias – abstratas, invisíveis, sumindo no momento em que são pronunciadas -, e o que poderia ser mais frágil do que isso? Mas algumas histórias, pequenas, simples, sobre gente embarcando em aventuras ou realizando maravilhas, contos de milagres e de monstros, duram mais do que todas as pessoas que as contaram, e algumas duram mais do que as próprias terras onde elas foram criadas.

(GAIMAN, Neil, p. 19-20, 2010)

RESUMO

A presente pesquisa visou investigar o aspecto do trabalho de educadores da rede pública que se revela a partir da contação de histórias e da leitura de livros. A questão central da pesquisa foi: “Qual o sentido do trabalho com histórias infantis para um educador de um Centro de Referência de Assistência Social?”. Assumiu-se como base teórico-metodológica a ideia de sentido proposta pela fenomenologia existencial de Heidegger (1927). Em afinação com este método, o procedimento utilizado foi a entrevista reflexiva (Szymanski, 2011), realizado em encontros individuais com três educadores. A apropriação do trabalho pelos educadores se mostrou afetiva e satisfatória, mas também distante e insegura. As histórias foram compreendidas como ferramentas terapêuticas e como fagulhas que transformam a maneira das crianças e dos educadores de estar no mundo. Assim, elas atribuem sentido para as crianças, em seus processos pedagógico, existencial e cultural, e para os educadores, em seu processo existencial e profissional. Além disso, percebeu-se a abertura dos educadores para este trabalho e para as possibilidades que dele surgem. Os obstáculos enfrentados se evidenciaram, principalmente, na denúncia da desvalorização da profissão pelos gestores públicos e pelos próprios educadores. A ausência de formação, de recursos, de apoio do poder público e de um profissional de referência no cotidiano assinalou uma lacuna de investimentos no educador em sua prática com as histórias. Portanto, este estudo evidencia a necessidade de investigar e contribuir na criação de políticas públicas voltadas ao educador da assistência social.

Palavras-chave: literatura infantil; fenomenologia; CRAS.

Infantile literature (psychology); phenomenology; CRAS.

SUMÁRIO

Introdução	p. 08
A) Sobre o SUAS e o CRAS	p. 11
B) Sobre as histórias infantis	p. 14
B. I) Algumas distinções necessárias: literatura infantil e livro infantil	p.14
B. II) Algumas distinções necessárias: ler, escutar, contar e mediar histórias	p. 18
C) Uma correlação entre as histórias infantis e a questão da técnica	p. 20
D) Um olhar sobre a relevância do tema	p. 23
D. I) A criança e o jovem	p. 23
D. II) O educador	p. 24
2. Método	p. 27
2. A) Fenomenologia existencial como base teórico-metodológica	p. 27
2. A. I) A ideia de sentido	p. 29
2. B) Procedimentos	p. 31
2. B. I) A entrevista reflexiva	p. 31
2. B. II) Participantes	p. 33
2. B. III) Cuidados éticos	p. 35
2. B. IV) Descrição dos procedimentos	p. 35
2. B. V) Descrição da análise	p. 36
2. B. VI) Descrição dos encontros	p. 38
3. Análise das constelações	p. 41
3. A) A história no contador	p. 42
3. B) Preparação	p. 44
3. B. I) Desafios diante do que é novo	p. 45
3. B. II) Como mergulhar na história	p. 48
3. C) O poder transformador das histórias	p. 50

3. D) Histórias como mediadoras de saberes	p. 56
3. E) Ecos da palavra	p. 61
4. Considerações Finais	p. 70
5. Referências	p. 74

Apêndices

A (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)	p. 77
B (Tabela 1) – (...) Educador Diego	p. 78
C (Tabela 2) - (...) Educadora Maria	p. 83
D (Tabela 3) - (...) Educadora Paula	p. 90

Apêndices CD-ROOM

- Apêndice E (Entrevista e Devolutiva 1 - Diego)
- Apêndice F (Entrevista e Devolutiva 2 - Maria)
- Apêndice G (Entrevista e Devolutiva 3 - Paula)

INTRODUÇÃO

Era uma vez, e não era uma vez, uma jovem mãe que jazia no seu leito de morte com o rosto pálido como as rosas brancas de cera da sacristia da igreja dali de perto. Sua filhinha e seu marido estavam sentados aos pés de sua velha cama de madeira e oravam para que Deus a conduzisse em segurança até o outro mundo.

A mãe moribunda chamou Vasalisa, e a criança de botas vermelhas e avental branco ajoelhou-se ao lado da mãe.

- Essa boneca é para você, meu amor – sussurrou a mãe, e da coberta felpuda ela tirou uma bonequinha minúscula que, como a própria Vasalisa, usava botas vermelhas, avental branco, saia preta e colete todo bordado com linha colorida.

- Estas são minhas últimas palavras, querida – disse a mãe. - Se você perder ou precisar de ajuda, pergunte à boneca o que fazer. Você receberá ajuda. Guarde sempre a boneca. Não fale a ninguém sobre ela. Dê-lhe de comer quando ela estiver com fome. Essa é a minha promessa de mãe para você, minha benção querida. - E, com essas palavras, a respiração da mãe mergulhou nas profundezas do seu corpo, onde recolheu sua alma, e saiu correndo pelos lábios; e a mãe morreu. (ESTÉS, 1994, p. 99)

Este é o começo de uma de minhas histórias preferidas. Hoje, lendo estas linhas e escutando em mim a voz da minha mãe contando a trama de Vasalisa, penso que as histórias passam, assim como a bonequinha, de uma geração para a outra como presentes. Elas ficam bem guardadas nos bolsos daqueles que as receberam e são alimentadas vez ou outra. Sua função é de proteção e costumam encorajar e auxiliar seus portadores quando estes se sentem assustados. Em troca ganham uma promessa de se manterem vivas e misteriosas por mais uma geração.

Sei que guardo comigo uma bonequinha ou várias e elas sempre me acompanharam e aqui, nesta pesquisa, elas se fazem ainda mais presentes. Me acompanharão, acredito, até o momento em que a bonequinha escorregar da minha mão e cair na mão de outra criança.

Sempre fui leitora e ouvinte ávida e minha aproximação com a literatura infantil, os livros e as histórias propriamente ditas me fizeram ir atrás de um projeto social, cursos e encontros relacionados ao tema.

O projeto social, no qual mergulhei antes de terminar o Ensino Médio, me proporcionou mediar livros para crianças em um Centro de Educação Infantil (CEI). Com isso, me aproximei de questões tais como: Qual o uso e importância dada para a

literatura infantil em um equipamento público que atende crianças? Quais as políticas públicas voltadas para a promoção de leitura de livros? E, em especial, qual a relevância e direcionamento que o profissional envolvido com a temática dá para este trabalho?

Anos depois, durante o curso “A arte de ouvir e contar histórias na contemporaneidade”, ministrado pelo Instituto Sedes Sapientiae em 2012, pude entrar em contato com profissionais de um Centro de Referência de Assistência Social de uma cidade da grande São Paulo. Observei a importância que estes profissionais davam para o contar histórias como instrumento de trabalho, uma vez que traziam suas experiências práticas para compartilhar e discutir nas aulas. Foi possível, portanto, retomar as antigas questões e criar novas.

Paralelamente a isso, me interessei academicamente, durante o curso de Psicologia, pela abordagem fenomenológica. A liberdade poética, a não ruptura entre objeto pesquisado e sujeito pesquisador e a reflexão sob um olhar existencial foram os principais pontos que me fizeram participar de uma pesquisa de Iniciação Científica¹ à luz deste método. Esta abordou a área de educação e, por isso, atravessou a questão da infância e, em especial, da criança no período de letramento. Como a temática da infância foi também desenvolvida aqui considere esta investigação uma oportunidade de continuidade do rumo metodológico que já venho seguindo, mas com a possibilidade de explorar novos caminhos.

Assim sendo, a presente pesquisa visou aproximar diversos interesses de estudo que foram, ao longo do meu percurso de vida, se destacando para mim. Estes foram, em termos de leitura de mundo e abordagem metodológica, a *psicologia fenomenológica-existencial* e, ainda em termos de leitura de mundo, mas na especificidade da literatura, as *histórias infantis*. Por fim, como nenhuma das discussões acima se dá ou se deu, na minha formação, descolada de um equipamento ou instituição, aproximei-me e interessei-me cada vez mais pelos *equipamentos públicos de Assistência Social*. A pesquisa se propôs, portanto, à tarefa de costurar, como uma tecelã, estes universos e conectá-los através da seguinte pergunta: **“Qual o sentido do trabalho com histórias infantis para um educador de um Centro de Referência de Assistência Social?”**.

¹ Pesquisa intitulada “O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO ENSINO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: contribuições do pensamento fenomenológico – o olhar dos educadores” realizada entre 2012 e 2013 e orientada pelas Prof^a Luciana Szymanski e Prof^a Fabíola Freire

Pretendi, portanto, com este problema de pesquisa compreender como o profissional da assistência social entende e vivencia esta faceta do seu trabalho: a de contação e mediação de histórias. A busca que aqui se desenvolveu foi pelo *sentido heideggeriano* que o fenômeno de contar, ler ou ouvir histórias tem, especificamente, para o educador envolvido em sua acontecência. Ou seja, pretendi investigar qual o sentido do trabalho com histórias infantis para um educador que utiliza tal recurso como parte de sua prática profissional.

Sabe-se historicamente que o educador é pouco valorizado em nossa sociedade brasileira. Baixos salários, precarização dos equipamentos de educação formal e informal, escassez de políticas públicas e de formação continuada adequadas às realidades concretas, demanda complexa, exposição ao adoecimento iatrogênico², falta de autonomia e diversos outros aspectos sob os quais os educadores estão submetidos (MORO, 2009; SOUZA e SCAFF, 2011). Sendo o Centro de Referência de Assistência Social um equipamento também de educação e de concretização de políticas para a infância e adolescência esta questão se torna igualmente evidente. Portanto, tendo em vista esta conformação social e histórica, quis com a minha pesquisa dar voz a esta categoria e valorizar uma prática que vem sido feita pelos educadores e que, por sua importância, deve se tornar pública.

Assim sendo, coloquei em evidência este ator indispensável à educação e também ao universo das histórias e pude refletir sobre as direções que ele dá a sua experiência. Isto possibilita que o trabalho e a visão de educadores da rede de assistência social possam ser apresentados para o mundo científico, contribuindo para a construção de uma formação de qualidade para estes profissionais. Kramer (2000) destaca a relevância da produção deste tipo de conhecimento e ressalta o desafio que as políticas sociais têm diante deste aspecto. Em suas palavras,

A formação cultural de profissionais que trabalham com a infância – entendida como experiências de cultura que compartilhem com crianças, jovens e adultos – e a formação de profissionais que atuem em agências sociais e culturais é um grande desafio das políticas de infância (KRAMER, p.10).

Com isso, almejo que esta pesquisa colabore com tal construção e possa se desdobrar em outras perguntas, ampliando as investigações neste território.

² O termo iatrogenia se refere a capacidade das condições e relações de trabalho gerarem, ao invés de saúde, doença para o trabalhador (MORO, 2009).

Colocada esta questão como objetivo da pesquisa é preciso, em sequência, apresentar as temáticas nos recortes que lhe cabem e que justifiquem a relevância da pesquisa. Isso será feito ao longo de subcapítulos desta Introdução. O primeiro “Sobre o SUAS e o CRAS” dará espaço para o esclarecimento das questões referentes à Assistência Social no Brasil e, em específico, do equipamento vinculado à pesquisa. O segundo “Sobre as histórias infantis” permite que o leitor se insira brevemente no mundo da leitura e da literatura. O terceiro “Uma correlação entre as histórias infantis e a questão da técnica” discute uma maneira de estar no mundo e a aproxima das histórias. O último “Um olhar sobre a relevância do tema” retorna aos objetivos e garante o foco da pesquisa no educador.

Esclarecendo também a continuação do trabalho, cabe dizer que o capítulo “Método” solidificará a base teórico-metodológica da psicologia existencial que sustenta a investigação do *sentido*. Em sequência o leitor encontra a análise, no capítulo “Análise das constelações” e, por fim, apresento as “Considerações Finais” da pesquisa realizada.

A) O SUAS E O CRAS³

*“Oh, mundo tão desigual,
tudo é tão desigual.
Oh, de um lado este carnaval,
Do outro a fome total”*
Gilberto Gil em “A novidade”.

Após a homologação da Constituição Federal de 1988, a Assistência Social passou a ser vista publicamente como um direito de todos, em oposição ao olhar assistencial de caridade e de controle e conservação social de antes. Este apenas contribuía para a manutenção da desigualdade social, uma vez que a população vulnerável ficava refém da boa vontade daqueles que possuíam os recursos e estes, controlando a dependência dos pobres em suas necessidades mais básicas, conseguiam manter a estrutura social dominante (SILVA, 2008).

Isso não se trata apenas de uma dominação de um grupo sobre o outro ou de uma época histórica específica, pois a desigualdade social se apresenta como parte necessária da estrutura social da qual fazemos parte. O capitalismo, como base desta

³ Optei por usar durante o trabalho as siglas destes serviços. Portanto, o Sistema Único de Assistência Social será abreviado para SUAS e o Centro de Referência de Assistência Social para CRAS.

estrutura, precisa da pobreza para sua manutenção e, portanto, a exclusão social é a expressão da contradição capitalista (VERAS, 2003).

O processo de mudança desta visão para a atual se deu por meio de lutas políticas de movimentos sociais que conferiram à assistência social o status de política pública. A partir deste momento em que a Assistência Social passa a ser vista como um direito do cidadão, ela se torna um dever do estado e, de acordo com Andrade e Romagnolis (2010), sua política governamental tem como objetivo garantir a proteção e a seguridade social – composta pelo tripé Assistência Social, Saúde e Previdência Social -. De maneira mais específica, a política pública de Assistência Social visa, a partir da Proteção Social, garantir o acolhimento, a renda, o convívio familiar e comunitário, a autonomia e a sobrevivência de todo cidadão (BRASIL, 2005).

É importante pontuar, contudo, que a mudança do status da Assistência Social no Brasil não conseguiu e não conseguirá, de imediato, dissolver a desigualdade social, uma vez que esta é estrutural e, portanto, bem mais complexa. Esta dinâmica atual é resumida pelo sociólogo francês Serge Paugam da seguinte forma:

Nas sociedades que transformam o *sucesso* em valor supremo e em que predomina o discurso justificador da riqueza, a pobreza é o símbolo do fracasso social e frequentemente se traduz na existência humana por uma degradação moral. (...) Se a assistência aos pobres é um dos fundamentos da ordem social das sociedades modernas, que creem ter que ir em socorro dos desfavorecidos, isso ocorre apenas em parte, pois **o fenômeno da pobreza é percebido como oposto do progresso ou como uma disfunção do sistema econômico**. (...) a presença dos pobres nas sociedades ricas tornou-se intolerável, até mesmo repugnante, porque estas se pretendem igualitárias ou, em outras palavras, porque deixaram de admitir como naturais as desigualdades mais flagrantes. (PAUGAM, 2003, p.46, grifo meu)

No entanto, as políticas públicas nacionais estão caminhando, a pequenos passos, para a construção de uma sociedade diferente desta e, no ano de 2004, durante a reunião do Conselho Nacional da Assistência Social (CNAS) realizada pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, foi criada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e com ela o Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Este tem como princípios a Universalidade, Equidade, Integralidade e como objetivo garantir a proteção social. Por universalidade entende-se que todo o indivíduo que estiver em território brasileiro tem direito a utilizar a rede de serviços disponíveis. Equidade pode ser descrita pela igualdade no acesso dos direitos dos cidadãos. E, por

fim, integralidade se caracteriza pela proteção do indivíduo em todas as suas demandas de maneira a atendê-lo como um ser em sua totalidade (BRASIL, 2004).

Essa proteção, de acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2005), divide-se em dois ramos: Atenção Básica, na qual o equipamento Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) é a porta de entrada para o sistema, e a Atenção Especial de Média e Alta Complexidade, que tem como equipamento o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS). Este intervém em situações nas quais existe violação de direitos e há riscos de rompimento dos vínculos comunitários e familiares.

O CRAS, por servir à atenção básica, objetiva

prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). (BRASIL, 2005, p. 33)

Para que tal finalidade seja alcançada, diversos serviços, projetos e programa de acolhimento e fortalecimento da rede socioassistencial são criados, fazendo parte do serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF).

Devido à parceria realizada com profissionais de um CRAS em um município da Grande São Paulo, a presente pesquisa se aprofundou especificamente neste equipamento público da Assistência Social. Os serviços, projetos e programas que esta instituição presta à população são: Bolsa-família, Renda-cidadã, Grupo de Acolhida de Famílias, Ação Jovem, Pró-jovem, orientação Beneficiária, CRAS Volante e um Espaço de contra turno escolar.

Este último, criado em 2005, é destinado ao atendimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social por meio de atividades socioeducativas, que envolvem a arte e o brincar, que auxiliem o desenvolvimento pessoal e social destes usuários no contra turno escolar. Este projeto tem sedes em dois bairros do município. Em um deles são realizadas, entre outras coisas, atividades de mediação e contação de histórias. Por trabalhar com as histórias infantis, esta sede do Espaço foi aquele no qual a pesquisa se voltou.

B) SOBRE AS HISTÓRIAS INFANTIS

“Histórias moram dentro da gente, lá no fundo do coração. Elas ficam quietinhas num canto.

Parecem um pouco com areia no fundo do rio: estão lá, bem tranquilas, e só deixam sua tranquilidade quando alguém as revolve. Ai elas se mostram.”

Daniel Munduruku em “Meu avô Apolinário”.

Visto que estou trabalhando com o universo das histórias infantis nesta pesquisa, é imprescindível que sejam diferenciados alguns pontos e conceitos acerca desta temática. Desta forma, a discussão sobre a relevância deste universo na formação humana e no trabalho realizado pelos educadores será melhor embasada e permitirá um pensamento crítico.

Os conceitos discutidos a seguir serão literatura infantil, livro, leitura, contação e escuta de histórias. Eles são distintos, mas por partilharem o mesmo conteúdo - as histórias infantis – e se entrelaçarem fortemente podem confundir o leitor caso não sejam melhor esclarecidos. As concepções são várias, mas pautei a revisão bibliográfica nas definições da professora de letras Lúcia Góes (1991), em seu livro *Introdução à literatura infantil e juvenil*, e em importantes contribuições de outros pensadores da área.

B. 1) Algumas distinções necessárias: literatura infantil e livro infantil

A primeira distinção é compreender de maneira mais nítida o que é esta literatura infantil à qual me refiro. E como movimento inicial darei um passo para trás questionando: Existe algo que possa ser chamado de literatura infantil? De acordo com Góes (1991), muitos são os autores – brasileiros e estrangeiros – que discutem a definição de literatura infantil e há uma grande confusão nos limites deste conceito, além de existir também, por parte de alguns autores, a recusa de uma definição conceitual contemporânea, por poder ser esta limitante a uma faixa etária e excluir o caráter artístico da obra.

A respeito disto a autora compactua com Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Lourenço Filho e afirma que literatura infantil não é um gênero aparte: é Literatura e só. Posiciona-se contra a aquela “literatura” intencionada previamente à criança e que traz apenas moralismos, não permitindo que a beleza da arte se deixe falar – tanto para crianças como para adultos -. Por este motivo, para a autora *literatura infantil* é “linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responde às exigências que lhes são próprias.” (GÓES, 1991, p.16).

Colocada sua definição de literatura infantil é importante perguntar: A literatura infantil se encontra apenas nos livros infantis? O que são eles? Para tanto, preciso retomar ambas constituições históricas.

A origem da literatura infantil não poderia ser menos polêmica do que sua definição. Alguns a creditam aos contos do francês Charles Perrault no século XVII (CADEMARTORI, 2007) e outros a partir do século XVIII quando a noção de infância foi criada pela classe burguesa em ascensão. Góes (1991), no entanto, retoma a cronologia de Leonardo Arroyo (1968, *apud* GÓES, 1991) e afirma que obra infantil data da antiguidade, na idade oral do mito. Lá estariam circulando, pela tradição oral, os *Contos das mil e uma noites*, as *Fábulas de Esopo*, as epopeias como *A Ilíada* e as lendas greco-romanas.

É possível perceber aí que a literatura infantil não se restringe ao livro infantil escrito. Ela contém os contos de tradição oral como, por exemplo, contos de fada, folclore, mitos e lendas, fábulas e poesias, que só foram apresentados como livros durante a popularização da imprensa, mas que estavam presentes na vida humana desde que se tem notícia. Este, portanto, se originou no século XVIII, com a preocupação burguesa da infância, e se afirmaria no século XIX com obras escritas como, por exemplo, pelos Irmãos Grimm, Andersen, Lewis Carroll e Júlio Verne (GÓES, 1991).

Estas ideias permitem que as histórias infantis, sejam elas orais ou escritas, pertençam à literatura infantil. Nas palavras de Góes (1991) a “literatura infantil é a literatura que procura despertar na criança emoção e prazer pelo interesse do narrado: oral ou por escrito” (p.56). Portanto, a contação de histórias e a mediação de livros, que serão diferenciados mais para frente, partem de um mesmo ponto: a literatura infantil.

Continuando o trajeto histórico da literatura infantil, caminho até as terras brasileiras. Em nosso país, a literatura infantil oral existe desde antes da colonização com as lendas indígenas, por exemplo. Mas uma escrita em forma de livro destinada às crianças surgiu apenas no início do século XX com o importante e conhecido Monteiro Lobato. Cademartori (2007) aponta a relevância de Lobato pautando-se no espaço que sua vasta obra abriu para o surgimento de outras. No entanto, a literatura infantil só iria sofrer uma valorização e aumento drástico na década de 1980, o que, de acordo com o educador francês Élie Bajard (2007), permitiu que crianças de uma classe média brasileira, cada vez mais ampla, tivessem maior acesso aos livros infantis. A literatura infantil não se proliferou apenas nas casas e nas famílias

brasileiras, que estavam com maior nível de escolaridade, mas também na educação, na qual a promoção da leitura em escolas e outros equipamentos era uma maneira de trabalhar com as lacunas do sistema de ensino brasileiro. Nas palavras de Cademartori “a ação pedagógica, junto à criança, voltou a privilegiar o livro como elemento imprescindível ao crescimento intelectual e à afirmação cultural.” (p.14, 2007).

O livro de literatura infantil, em resposta a estas demandas, adaptou-se às necessidades de seu público se tornando acessível, por exemplo, aos bebês com os livros de plástico e aos ainda não alfabetizados com existência de histórias feitas apenas ou em grande parte de imagens (Bajard, 2007). Quanto às imagens e ilustrações, o autor afirma que transformaram a relação com o objeto livro. Diz ele que “Por permitir uma exploração direta do livro, o álbum de imagens possibilita uma abordagem precoce da literatura infantil [...] Trata-se de uma mudança profunda no que diz respeito à literatura dos anos 1950, que necessitava o domínio da escrita.” (p.38, 2007).

Tendo este breve e seletivo histórico como uma introdução, postulo outra pergunta: Qual seria então, a função da literatura infantil?

Esta função, para Góes (1991), já foi explicitada brevemente nas páginas anteriores, mas a autora afirma que a literatura infantil tem como função primeira trazer prazer. No seu dizer: “O ideal da literatura infantil é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças [...] O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática.” (p.22)

Cademartori (2007) difere da anterior ao vincular esta literatura desde seus primórdios à educação, por sua contribuição na formação conceitual e de alfabetização. Apesar disso, a literatura infantil é entendida por ela como distinta da educação na medida em que não tem uma função conservadora, e sim uma participação na “emancipação da manipulação da sociedade” (p.23). Sua função primeira, portanto, não seria o prazer, mas sim a formação humana. Partindo disto, a autora afirma que a *literatura infantil*

[...] propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico. (CADEMARTORI, 2007, p. 18)

Além desta definição, a autora diz que a importância da literatura infantil, caso o hábito de leitura faça parte da vida da criança, está, junto à melhoria da escrita, na introdução de “novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais.” (p.19-20).

A antropóloga francesa Michèle Petit (2008), em seu livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, dialoga com estas ideias de Cademartori (2007), uma vez que coloca a importância da construção de um sentido ou uma organização da experiência de quem se aproxima da literatura escrita. No seu dizer:

[...] a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz ao seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos. (PETIT, 2008, p.72)

A concepção de Bajard (2007) sobre as histórias também se relaciona com as anteriores quando afirma que elas não são uma fuga do real, e sim uma forma de organizar o interno de uma pessoa diante do real, de forma que ela descubra o mundo do qual faz parte, possa interpretá-lo e ter modelos e ideais sobre ele. Em suas palavras, “A coerência interna do universo ficcional propõe significado para o caos do mundo real.” (p.27).

Podemos ver no discurso de Cademartori (2007) e Petit (2008) o cunho social e crítico que literatura apresenta. Muitos outros autores, como o educador universal Paulo Freire, discutem a questão social do livro como parte fundamental de sua função no mundo.

Freire (2006), em seu livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, parabeniza os estudos e discussões que o Brasil tem feito sobre a leitura não apenas focada em seu texto, mas também em seu contexto, englobando as dimensões científicas, estéticas, éticas e políticas presentes na temática. Contudo, mantém a problematização da *importância política da leitura* chamando-nos para pensar e agir:

Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente *sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração*. (FREIRE, 2006, p.9. grifo meu)

Petit (2008), diferentemente de Freire (2006) e Cademartori (2007), tem como o contexto de seus estudos a sociedade periférica da França contemporânea. No

entanto, seus questionamentos e engajamentos sobre a relevância política e social da leitura na formação de pessoas vertem-se na mesma direção. Petit (2008) afirma:

[...] não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana. De obras que nos ensinam muito sobre nós mesmos, e muito sobre outras vidas, outros países e outras épocas. *Parece-me inclusive que seja um direito elementar, uma questão de dignidade.* (p.78, grifo meu)

B. II) Algumas distinções necessárias: ler, escutar, contar e mediar histórias

É importante ressaltar as aproximações e distanciamentos de outros elementos além da literatura e dos livros infantis. São eles a leitura de livros, a escuta e a narração de histórias e a mediação de livros. Eles podem ser entendidos como formas de acessar a literatura infantil; maneiras de se relacionar com ela. Apesar do meu foco de estudo se centrar no contar histórias e ler livros devo apresentar também as outras maneiras, uma vez que todas elas se entrelaçam, mas também indicam modos de ser impregnados por diferentes tipos de relacionamento com o mundo.

Isto é, tenho aqui reunidos posturas diante da literatura infantil que se apresentam no mundo distintamente. Uma delas é a *escuta*. Ela, como é posto por Bajard (2007), se faz presente tanto na contação de histórias quanto a mediação de livros por mais que ambos tenham funções diferentes. Ela é, portanto, uma maneira não direta de encontro com a literatura, porque depende de uma pessoa que medie a história a ser escutada. A escuta de uma história dita por um contador oferece para o ouvinte, de acordo com Giordano (2007), elementos simbólicos que protegem e estimulam seu imaginário e transmitem no encontro e na história um saber acumulado oferecendo um caminhar. A escuta de um livro mediado por um interlocutor, por sua vez, é fruto de uma transmissão vocal⁴ e revela o significado do que está escrito (BAJARD, 2007). Dessa maneira, os ouvintes não tem o trabalho de procurar o sentido do que está ali no texto gráfico, não leem, mas podem usufruir do prazer da literatura da mesma maneira.

⁴ Transmissão vocal é entendida aqui na definição dada por Bajard: “A transmissão vocal, endereçada a ouvintes por um proferidor, evidencia a presença concomitante de um emissor e um receptor – o primeiro *emite*, o segundo *escuta*; nesse momento preciso nenhum dos dois lê.” (2007, p. 25, grifo meu)”

A psicoterapeuta fenomenóloga Angélica Gawendo, em sua dissertação de mestrado *Era uma vez... A existência à luz de histórias* (2001), se refere a este usufruto afirmando que

As “histórias” acenam e chamam o leitor/ouvinte para se tornar um interlocutor, participando com a sua imaginação, com a sua própria elaboração, do significado daquilo que é contado. E, ao mesmo tempo, nesse encontro entre aquele que conta e aquele que escuta/lê, promovem a oportunidade de uma reflexão” (p.30)

A presença do mediador de livros, do interlocutor, remete à uma segunda forma de entrar em contato com a literatura infantil: a *leitura*. O mediador é aquele que lê o texto e que, assim, entra em contato com a literatura em sua forma original. Ler para Bajard (2007) “é tomar conhecimento de um texto gráfico” (p.24).

O conceito de leitura, porém, pode estar circunscrito em uma ideia mais ampla como a de Paulo Freire (2006), que nos convida a pensar duas leituras, a do mundo e a da palavra, que acabam por ser tornar uma única só, a leitura da palavramundo. A primeira é aquela que diz respeito ao mundo da infância, a uma leitura do mundo de forma a compreender aquilo que está ali ao redor no imediato e que nos é completamente desconhecido. A leitura da palavra é semelhante à explicitada por Bajard (2007), mas, contudo, Freire afirma que esta não deve se descolar da leitura que a precedeu e deve formar a leitura palavramundo. No seu dizer,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui no mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrivê-lo”, quer dizer, *de transformá-lo através de nossa prática consciente.* (FREIRE, 2006, p.20, grifo meu)

Há, por fim, a maneira mais antiga de se mergulhar na literatura infantil: a *contação de histórias*. Esta prática, como já foi dito, é milenar e diz respeito, principalmente, à ação de narrar, dentro da dimensão oral, histórias geracionais “recebidas de sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva” (BAJARD, 2007, p.26). Portanto, como disse no item *B.I*, suas origens não são provenientes de livros de literatura. Hoje em dia, no entanto, as histórias contadas são, muitas vezes, retiradas de livros. Petit justifica tal atitude colocando a importância da escrita em sobreposição à oralidade:

No passado, muitos saberes podiam ser transmitidos sem o auxílio da escrita. As pessoas aprendiam de uma só vez as ações que iriam repetir por toda vida. Hoje em dia está cada vez mais difícil ficar distante da escrita e é cada vez mais imprescindível poder, no decorrer da vida, iniciar-se em novas técnicas e em novos campos. (PETIT, 2008, p.65)

Para a contadora de histórias Alessandro Giordano (2007), por mais que o contar histórias esteja se perdendo sua função é de suma importância, pois confere sentido à vida e nos faz entrar em contato conosco. Bajard (2007) também afirma a importância do contar histórias, uma vez que “O reconto é uma fonte de enriquecimento da língua, pois propõe um discurso articulado numa complexidade e numa extensão raramente assumidas pela língua corriqueira de todos os dias” (p.27). Tanto a leitura de livros quanto a contação de histórias enriquecem e desenvolvem a língua materna do ouvinte assumindo um papel essencial na educação. No entanto, o reconto “não é uma prática da escrita e seu efeito na aprendizagem da língua escrita não pode ser direto” (BAJARD, 2007, p.28) diferentemente da mediação de livros, pois a escuta do texto introduz a pessoa no mundo da escrita e tem a alfabetização como meta.

C) UMA CORRELAÇÃO ENTRE AS HISTÓRIAS INFANTIS E A QUESTÃO DA TÉCNICA

“That in fact the most important thing that characterizes us isn’t our ability to sit back and think rationally and logically about any situation in the world. The most important thing about us is our ability to become involved in worlds and to develop skills for acting in those worlds that are rude and not intellectual skills but very practical kind of skills”⁵

Prof. Sean Kelly no filme “Being in the world”.

As duas principais formas de relação com a literatura infantil, a contação de histórias e a mediação de livros, descritas acima revelam duas posturas distintas diante do mundo. A primeira é, geralmente, mediada por uma relação antiquíssima de cuidado e a segunda pode estar apenas mediada pela *técnica*.

Para esclarecer brevemente esta ideia, assumo como *técnica* a ideia do filósofo Martin Heidegger (2007) e entendo que ela não se configura como o instrumental utilizado para realizar algo, ou seja, as máquinas e utensílios tecnológicos. Ela não é,

⁵ “Na realidade, o que melhor nos caracteriza não é nossa capacidade de pensar racional e logicamente sobre qualquer situação do mundo. A coisa mais importante sobre nós é nossa capacidade de nos envolvermos em mundos e de desenvolvermos habilidades para atuar nestes mundos; habilidades que são rudes e não intelectuais, mas que são de um tipo prático.” (tradução feita por mim)

para Heidegger (Critelli, 2002), portanto, um meio para um fim e sim um modo de desabrigar, de estar no mundo; é uma forma de *verdade que direciona* o nosso modo-de-ser ocidental. Sua essência está em seu desabrigar particular e este é um desabrigar *desafiante*. Em outras palavras, a técnica é uma maneira de desvelar as coisas e busca o controle sobre o mundo, a dominação do ente, inclusive de nós mesmos. A realidade é, pois, compreendida como recurso numérico, como potencial energético suscetível à extração e controle. A terra, por exemplo, desabriga-se como reserva mineral e o rio como potência energética da hidroelétrica. Isto é, as relações com as coisas e o modo como elas são desabrigadas se estabelecem como recursos e elas só possuem um sentido quando nos são úteis.

Mas, desta maneira, as coisas, e também eu, estou para o uso do outro. Deixo de ter uma posição própria e passo apenas a *subsistir* – este é o tipo de descobrimento que a técnica moderna faz através do pôr desafiante –. Deixo de ser autônoma e passo a estar ali, disponível ao uso. Não existo para além do uso. Mas, contudo, o homem não é só subsistência. Ele está em um lugar diferente, porque, além de ser requerido, ele requer. Assim, o homem completa, como mediador, este desabrigar desafiante e encontra na representação, na estruturação e no controle aquilo que chama de verdade e de real (HEIDEGGER, 2007).

Esta tendência, direcionamento, vem se configurando para nós, desde o pensamento de Aristóteles, como a única possibilidade de cuidar do nosso ser-no-mundo e como a única forma de verdade. A técnica, portanto, atravessa as nossas relações e nossos fazeres e a existência humana é compreendida sob este olhar, que se torna único e verdadeiro (CRITELLI, 2002).

Diante desta visão exclusiva, na qual não se questiona sua suposta neutralidade e instrumentalização, algo se perde. Heidegger (2007) chama esta possibilidade de perda de *perigo* e afirma que o perigo da técnica moderna é que o homem seja tomado cada vez mais como subsistência. Isso ocorre porque ele acredita que domina a técnica – como meio -, mas não vê que é também dominado. O homem perde, então, a capacidade de se envolver com o mundo de uma maneira existencial. A partir daí, ele não entra em contato com a sua essência, uma vez que é a partir dela que ele pode existir. Assim sendo, a responsabilidade de cuidar de si, dos outros e de ser cuidado se perde e o homem não dá conta de ser si mesmo. Em suas palavras:

Entretanto, o homem de hoje, na verdade, justamente não encontra mais a si mesmo, isto é, não encontra mais sua essência. O homem está tão decididamente preso à comitiva do desafiar da armação [essência da técnica], que não a assume como uma responsabilidade, não mais dá conta

de ser ele mesmo alguém solicitado e, assim também, não atende de modo algum ao fato de que, a partir de sua essência, ele *eksiste* no âmbito de um apelo e que, por isso, *nunca pode* ir somente ao encontro de si mesmo. (HEIDEGGER, 2007, p. 390)

Desta maneira, o contato com o ser, o contato com a coisa mesma, é ocultado. A utilização de um livro de histórias como meio de obter conhecimento para passar no vestibular, por exemplo, pode ser um modo técnico de ser e uma utilização técnica do instrumento. Já escutar uma história contada por uma avó pode ser um modo de se abrir para o inesperado e se apropriar da história da família. Neste exemplo a história não é um meio para um fim. Ela é um presente de avó para neto, uma presença que confere sentido à história e que pode ser contada e recontada e sempre se apresentar de maneira diversa.

Não quero aqui, contudo, dicotomizar a contação de histórias e a leitura técnica de livros. Muito pelo contrário. Ambas podem ser das duas maneiras, a depender de como são desveladas para o mundo. A escuta, leitura, contação e mediação se configuram em modos de ser em relação à literatura que se dão em conjunto com o homem que age. E o nosso agir como seres ocidentais, de acordo com Heidegger (2007), está sempre atravessado pelo desabrigar técnico. E não há meios de ‘fugir’ deste atravessamento. Isto porque, atualmente, todas as coisas são compreendidas e conhecidas como objetos disponíveis, recursos, em sua representação e utilidade. E mesmo que eu não queira me relacionar com elas desse modo, elas me instigam a desafiá-las. Estamos, portanto, imersos nesta essência.

Contudo, seguindo a proposta de Heidegger (2007), é possível encontrar uma destinação distinta do nosso agir comum, abrindo a possibilidade de outro modo de desabrigar o mundo. Este propõe ao homem, no ouvir, no meditar sobre a essência da técnica em sua origem, o encontro com a responsabilidade, com a liberdade e com o comprometimento com o ser.

Desta forma, retomando o encontro com a literatura, posso afirmar que as histórias infantis, sejam elas contadas, lidas ou mediadas, permeadas pela meditação heideggeriana podem deixar vir à tona este desabrigar que compromete e que liberta o sentido do ser. Elas, como a *techné* grega⁶, são um produzir diferente daquele

⁶ *Techné* é a palavra grega que originou a palavra técnica. Para Heidegger, a *techné* daquela época não significava apenas uma utilidade/um fazer, como comumente entendemos a técnica moderna. Mas era um **produzir** que inclui a arte e a poética, um trazer à frente. A *techné* e a técnica moderna, no entanto, tem um traço em comum que é o **desabrigar**, mas o primeiro é um desabrigar do produzir e o outro um desabrigar desafiante. (HEIDEGGER, 2007)

produzir de subsistência, pois podem trazer à frente outra relação com o mundo e com a verdade. Elas permitem, portanto, que o olhar do homem sobre o mundo não se restrinja ao olhar de eficiência e controle.

Como obras de arte, as histórias podem se desvelar como uma saída deste perigo que a essência da técnica carrega, se configurando em um caminho meditativo que permite o questionar e o produzir, este no sentido de trazer à frente a verdade. Uma verdade que, nas palavras da contadora Giordano (2007), dá espaço ao pensamento mágico, ao tempo *kairós*, ao mistério da poesia e ao sentido.

A busca pelo comprometimento com o ser se intensifica ainda mais quando, através das histórias, se encontram raízes da cultura, das crenças e dos costumes. Entendo que o laço entre história-transmissor-receptor confere sentido à existência dos atores envolvidos, por meio da troca de histórias entre gerações. Desta forma, o modo técnico de ser, que tem sido cada vez mais o destino do ocidente, é posto em questão, uma vez que a história e seu entorno trazem mais do que uma verdade única, trazem o produzir poético do qual fala Heidegger (2007). Contudo, em minha análise, não nego que a técnica seja inerente às histórias. Proponho-me, trazendo a proposta filosófica de Heidegger para o fenômeno das histórias infantis, a ouvir o sentido que os educadores dão para elas, buscando, assim, um desvelamento próprio daqueles depoimentos.

D) UM OLHAR SOBRE A RELEVÂNCIA DO TEMA

“Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar”

Sonia Kramer em “Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie”.

D. 1) A criança e o jovem

Distintos estes pontos que considero principais sobre a temática, posso agora me debruçar sobre a importância, influência e relevância das histórias infantis para a formação humana aprofundando a discussão já iniciada. A maioria dos autores, ao discutirem este papel, estudam o destinatário da história infantil que, por seu adjetivo e seu lugar social, são as crianças e os jovens.

Muitos são os estudiosos, de diversas áreas de conhecimento como a psicologia e a pedagogia, que refletem sobre esta questão. Selecionei aqui um autor

base no estudo da importância das histórias na formação da criança considerado importante tanto para a psicanálise quanto para a psicologia em geral. Em seu livro *A psicanálise dos contos de fada*, Bruno Bettelheim (1979) afirma que antes de tudo as histórias e, em especial os contos de fada, auxiliam a criança na tarefa inerente a todo o ser humano que é a de encontrar o significado para a vida. Para ele o conto oferece elementos psicológicos dos quais a criança pode apropriar-se, enriquecer-se de seus conflitos entre opostos – comumente entre bem e mal -, dilemas existenciais e soluções permitindo que ela aprenda a lidar com o mundo, a organizar suas estruturas mentais e a estimular sua imaginação. Em suas palavras é neste ponto que

[...] os contos de fada têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida. (BETTELHEIM, 1979, p. 16)

Michèle Petit (2008), apesar de falar especificamente do ato de ler e não apenas da história em si, reforça esta ideia de estruturação do mundo singular quando afirma que “em qualquer idade, ler para ter acesso ao saber pode permitir que a pessoa mantenha um pouco o domínio sobre um mundo tão inconstante” (p. 62).

Esta influência na imaginação da criança é dita por Bettelheim (1979) como um encantamento e este encantamento não deve ser explicado, porque sua dimensão mágica se dá justamente pela sua falta de explicação, de tradução lógica.

Além desta função de desenvolvimento infantil, as histórias para Bettelheim (1979) são a segunda maior fonte de significação da vida, ficando apenas atrás dos cuidadores, porque trazem consigo a herança cultural de uma sociedade e a beleza de uma obra de arte oriunda dessa herança.

D. II) O educador

A relevância das histórias na formação humana, portanto, não me parece algo a ser discutido, visto que estes autores e diversos outros pontuam a importância de seu auxílio ao crescimento da criança e do jovem. No entanto, há neste processo um elemento implícito que aparece na maioria das bibliografias lidas como um ser periférico, que está ali como pano de fundo da grande e incrível influência da literatura no desenvolvimento saudável da criança: Este elemento é o educador.

Um exemplo do caráter periférico que o sujeito do educador possui neste processo é a descrição de Bajard (2007) que, ao apresentar a relevância que a leitura tem para o leitor ou ouvinte em sua formação, pontua como é importante que o mediador/educador/professor esteja lá como modelo e como forma de acesso da criança ao livro. Mas, o autor, assim como Bettelheim (1979), apresenta esta figura como um importante suporte para que o contato entre criança e história se realize sem, contudo, voltar os holofotes para ela como pessoa e não apenas como função educadora, restauradora, entre outras.

Como já apresentado na Introdução, Kramer (2000) afirma que é preciso sim colocar o educador em foco. Para ela, pensar políticas e ações para a educação de crianças e adolescentes é também pensar no educador, em sua formação como cidadão, em suas condições de trabalho e de vida e seu acesso à cultura.

Diante disso, coloco a seguinte questão: Se a contação ou leitura de histórias, como vimos nos itens anteriores, se mostra tão relevante social e individualmente, por que foram encontradas, durante o levantamento bibliográfico, mais pesquisas sobre a importância das histórias para as crianças e adolescentes do que sobre sua importância para os educadores e sobre o sentido que este trabalho tem para eles? Por que não arriscar-se em perguntar quem eles são, quais suas identidades, desejos e ações?

Diante desta lacuna percebi que minha pesquisa poderia, ao colocar o educador como figura central, contribuir para o entendimento das histórias como um ponto de investigação relevante tanto subjetivamente quanto socialmente.

Encontrei no método fenomenológico um caminho para esta contribuição, uma vez que sua maneira de olhar o mundo permitiu colocar em evidência o educador em suas questões particulares com as histórias infantis, de forma a perceber o fenômeno de contar/mediar histórias como uma relação de “ouvir de alguém”, mas também de “contar para alguém”. Além disto, a escolha deste lugar investigativo se deu, porque fui percebendo ao longo de meu contato e de minhas leituras sobre as histórias infantis que estas se distanciam da lógica convencional de pensamento. O contato com seu conteúdo dirigem, muitas vezes, o leitor e/ou ouvinte para uma vivência existencial intraduzível, na qual o que se destaca é o *sentido* da experiência e não apenas uma vivência técnica do objeto história. Petit (2008) pontua de maneira clara este aspecto da história, em específico do saber que ela contém:

Porém, essas investigações [a procura pelo livro e acúmulo de saber] raramente são apenas utilitárias, com fins profissionais ou sociais. Muitas vezes o saber é considerado como a chave para se alcançar a dignidade e a

liberdade. E a *busca de sentido* também não se encontra muito distante. Apropriar-se dos conhecimentos por meio do estudo da história, das ciências da vida, da astronomia, é *um modo de participar do mundo, de compreendê-lo melhor, de encontrar espaço nele.*” (p.65, grifo meu)

Este parágrafo concilia diversas ideias que resumem a discussão feita até o momento, porque apresenta a função psicológica, social e cultural das histórias ao mesmo tempo em que dá maior valor para um caráter outro deste universo: a do sentido e de como compreendemos e participamos do mundo. Neste entendimento, podemos inferir que o envolvimento de todos os agentes deste fenômeno, sejam eles crianças ou educadores, se dá na descoberta, no desvelamento, de uma verdade – que sempre será provisória e relativa – e que ultrapassa a racionalidade e se aloja num espaço de mistério e magia; em um espaço de existência. Nas palavras de Gawendo (2001), as histórias são evocadoras de “*questões humanas* a serem pensadas. Seu dizer conserva o *mistério*. Não é receita ou dogma, é antes de tudo uma indicação que *abre apenas uma interrogação.*” (p.30-31, grifo meu)

2. MÉTODO

2. A) FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL COMO BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

*“Eu bem sabia que a nossa visão é um ato
Poético do olhar.”*

Manoel de Barros no poema “21”.

Conforme disse anteriormente, meu contato com a abordagem fenomenológica se deu através do interesse e busca ativa de sua vertente na psicologia. Cursei matérias eletivas e realizei uma pesquisa de Iniciação Científica na área que me introduziram e conduziram para um aprofundamento deste rumo metodológico.

Assim sendo, tomei como base teórica e metodológica desta pesquisa o pensamento fenomenológico-existencial, em especial a ideia de sentido e de técnica heideggerianos. Cabe aqui neste tópico, portanto, pincelar o início histórico deste amplo modo de pensar, suas ideias principais e o recorte específico feito para balizar minha análise.

A fenomenologia passa a existir como um método de conhecimento, na segunda metade do século XIX, na tentativa de superação da crise pela qual a ciência positivista estava passando. Tal crise era atribuída ao fato de que as antigas concepções, que entendiam ser a objetividade a única forma de controle da natureza, foram questionadas e abriu-se espaço para o surgimento de novas formas de conhecimento. Penha (1984) resume o processo: “A fenomenologia surge no processo de revisão de verdades tidas como cientificamente inabaláveis, no momento em que as ciências, ao nível da investigação, assumem um significado humano”. (p.29)

Nas entranhas deste contexto científico, Edmund Husserl (1859-1938), matemático e aluno do filósofo alemão Franz Brentano, elaborou críticas às teorias científicas da época, principalmente aquelas com fortes bases positivistas, e introduziu a ideia básica de sua fenomenologia: a *consciência intencional*. Esta apresenta uma nova forma da consciência se relacionar com aquilo que está no mundo, uma vez que não há possibilidade do sujeito que vê e do objeto que é visto se separarem. A consciência, portanto, é sempre *de algo*, aí está sua intencionalidade (PENHA, 1984).

Husserl era movido, em seu pensamento, pela questão de como poderia fundamentar o conhecimento de forma completamente segura. O caminho encontrado por ele foi a *atitude fenomenológica*, isto é, “ater-se apenas àquilo que se dá a experiência, tal como se dá: o que chamamos de fenômeno.” (NOVAÉS DE SÁ, 2005, p.319).

Assim sendo, a fenomenologia husserliana apresenta uma nova maneira de olhar e compreender o humano e os fenômenos. Mais do que um referencial teórico ela se coloca como uma postura de interrogação (MARTINS, 1984). Esta forma de compreensão é um entendimento das coisas as quais “só podem ser no mundo da existência humana. E, em razão da existência humana, de seu modo de ser, elas são o que são e como são” (CRITELLI, 2007, p. 50).

Partindo da fenomenologia de Husserl outros pensadores, nos tempos que se seguiram, traçaram seus caminhos de pensamento e irradiaram este método para outros espaços conferindo braços novos à fenomenologia como, por exemplo, a fenomenologia da linguagem, dos distúrbios psíquicos ou da percepção. Alguns nomes de importância são Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, Medard Boss, e Jean-Paul Sartre (NOVAÉS DE SÁ, 2005).

Desta forma, algumas áreas, e em especial a psicologia incipiente, encontraram no método fenomenológico uma alternativa ao modelo de homem que estudavam. A fenomenologia, então, contribuiu para as ciências equipando-as com “um modelo de descrição e compreensão de sentido próprio para a abordagem dos fenômenos que dizem respeito ao espírito, ao contrário do ‘modelo de explicação’ causal empregado pelas ciências das naturezas” (NOVAÉS DE SÁ, 2005, p.321). No caso da psicologia, de acordo com Novaés de Sá (2005), esta ligou-se à filosofia fenomenológica principalmente através do eixo Heidegger-Binswanger-Boss.

Esta pesquisa, que está circunscrita na área da psicologia, se aproximou das ideias do existencialismo heideggeriano. Assim sendo, busquei mergulhar no modo de pensar de Heidegger sem, no entanto, me fechar em seus escritos ou desconsiderar outras contribuições, uma vez que os textos do autor demandam um treino de leitura e interpretação específico que não seria possível de realizar.

Dei destaque à *noção heideggeriana de sentido* desenvolvida em seu livro *Ser e Tempo* (HEIDEGGER, 2012) e discutida por Critelli (2007) em seu livro *Análítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*, visto que suas ideias permitem uma aproximação dos significados das vivências humanas de forma coerente dando respaldo para a investigação da experiência de um educador com as histórias infantis. Além disso, como já foi apresentado no item C da Introdução, me aproximei da discussão feita pelo filósofo sobre a técnica, em seu ensaio *A questão da técnica* (2007), no intuito de ampliar a análise fenomenológica da vivência do educador.

Tal investigação também esteve amparada em sua prática, pelo olhar da

fenomenologia existencial, uma vez que o modo das entrevistas baseou-se na proposta de Heloísa Szymanski (org.) (2011) em seu livro *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Este procedimento, explicitado melhor adiante, foi uma forma de aproximar-me dos educadores de forma a desvelar sentidos e produzir significados sobre o trabalho com histórias infantis.

2. A. I) A ideia de sentido

Martin Heidegger é considerado um dos mais importantes filósofos do século XX. Costuma-se dividir sua obra em duas fases, sendo a primeira dedicada à questão do ser, e a segunda à linguagem poética e à questão da técnica. Durante a primeira fase, Heidegger publicou o livro *Ser e Tempo* (Sein und Zeit, 1927) que é uma das grandes referências filosóficas e das ciências humanas do século XX. Este aborda a “questão do ser” de tal maneira que recoloca a pergunta tradicional de “o que é ser” interrogando “qual o seu sentido”. (NOVAÉS DE SÁ, 2005).

Tal reflexão sobre o sentido do ser, como explicitado na Introdução deste estudo, é a base sobre a qual caminhei durante toda a pesquisa e, a partir deste modo de olhar fenomenológico, apresentado através da filósofa Dulce Critelli (2007) e de Heidegger (2012), pude produzir este conhecimento.

Critelli (2007) reúne pressupostos, principalmente de Martin Heidegger e Hanna Arendt, do modo de olhar fenomenológico para o real como ciência. Sua busca de conhecimento, ou desvelamento contínuo do real, se dá pela procura do ser do ente, isto é, dos sentidos de sua existência. A “Analítica do Sentido”, portanto, se propõe a servir como um paradigma através do qual surge certo tipo de olhar que vê e uma manifestação daquilo que é buscado. Ambos, olhar e manifestação, atravessaram esta pesquisa sempre se aproximando de como a compreensão do sentido de ser de algo pode se dar.

Este sentido de ser não deve ser entendido como o significado da existência, ou seja, não se assemelha a ideia de signo. De maneira superficial e resumida podemos afirmar que ele aparece mais como um rumo, um direcionamento do existir humano que possibilita uma ou outra forma de cuidar de si, de dar conta de ser quem se é. (CRITELLI, 2007). Heidegger discorre sobre o sentido de ser da seguinte maneira:

sentido é aquilo em que a entendibilidade de algo se mantém, sem que ele mesmo fique expresso e tematicamente à vista. Sentido significa aquilo-em-relação-a-quê do projeto primário, a partir do qual algo pode ser

concebido em sua possibilidade como o que ele é. (HEIDEGGER, 2012, §65, p. 883).

Este movimento de algo, que se mantém e está em relação à sua possibilidade, só ocorre naquilo que Critelli (2007) chama de trama do mundo, a rede significativa de relações do cotidiano, sendo que ela envolve escolhas de cuidado e emoções responsáveis pela construção de cada ser como um si próprio. Estas emoções, de acordo com a autora, vão além do alcance da compreensão lógico-conceitual solicitando um olhar existencial e singular para o fenômeno que se apresenta como objeto de estudo.

A construção do nosso ser, portanto, é contínua e vai se dando na medida em que as sensações e emoções vão desprendendo diferentes compreensões e diferentes modos de desvelação/revelação das coisas para cada indivíduo. Estão aí nas relações destes processos, na trama de relações significativas, os sentidos de existência, aberturas que dão rumos a estas compreensões e realizações através das escolhas. Nas palavras da autora isto pode ser dito da seguinte forma:

Ser, portanto, faz sentido para o homem, não apenas pelas suas significações públicas e pelas articulações lógicas. Ser faz sentido quando, através do que faz e nos modos pelos quais faz, alguém chega a ser mais, ou menos, propriamente ele mesmo [...] O sentido que ser faz exhibe-se nos humores, nas emoções. [...]

O sentido de ser se aloja nas tramas cotidianas de se viver no mundo, mas só se evidencia, genuinamente, pelos estados de ânimo através dos quais, nesse mundo, cada homem o experimenta. (CRITELLI, 2007, p.141)

Assim, estar atento ao sentido de ser, à questão-do-ser, portanto, é compreender o homem da maneira como ele se mostra, como revela sua essência, em sua cotidianidade. Critelli (2007) chega a dizer que o sentido de ser se faz no intelecto depois de ter se mostrado ao coração e que ele é envolvido em mistérios, ocultamentos, que não se acham facilmente traduzíveis em conceitos racionais. Por este motivo, aproximar-se do sentido de ser é um trabalho cuidadoso, caso se almeje que o ser se mostre em si mesmo. O caminho sugerido por Critelli (2007) e por Heidegger (2012) é acessá-lo por meio da cotidianidade. Nas palavras do filósofo:

o modo-de-acesso e o modo-de-interpretação devem ser escolhidos de forma que esse ente possa se mostrar em si mesmo a partir de si mesmo. Devem certamente mostrar esse ente como ele é *de pronto e no mais das vezes* em sua mediana *cotidianidade*. (HEIDEGGER, 2012, §6, p.73)

Com isso, posso afirmar que a busca pelo sentido que o educador dá ao trabalho com histórias infantis foi apreendido sob este olhar. Isto é, compreender o

fenômeno através de uma aproximação do que se revelou deste real, ou seja, da vivência do educador em sua prática cotidiana. Esta aproximação com o educador realizou-se por meio da entrevista reflexiva proposta por Szymanski (2011), que será mais bem descrita no próximo item.

Por fim, mas não menos importante, cabe colocar que eu, como investigadora do sentido existencial deste fenômeno, também estou sujeita ao sentido de minha própria existência. Em outras palavras, faço parte desta condição humana de ter que dar conta de meu ser através do direcionamento da existência e, por isso, minha posição de neutralidade não é possível. Critelli (2007) irá dizer que isto é algo a ser considerado durante todo o estudo, pois a pergunta que o interrogador faz para o fenômeno buscado é também uma pergunta que o próprio investigador faz para si mesmo constantemente em seu existir. E, portanto, tudo que toca o interrogador deve ser levado em conta, pois aí, neste olhar plural, singular e existencial, o sentido de ser pode se revelar.

Desta maneira, não tive intenção de ignorar minha trajetória de vida durante o processo investigativo, muito pelo contrário. Ela deflagra o interesse pelo tema e se entrelaça firmemente com as histórias infantis, que me são tão preciosas e me acompanham assim como a bonequinha da Vasalisa acompanha a menina. Foi preciso, pois, assumir que este meu olhar tem uma posição singular diante das histórias infantis e dos educadores, mas que, diante dos entrevistados e da análise, suspendi tal posição abrindo-me para a experiência. Isto resultou em um ponto de vista e uma interpretação própria em relação aquilo que me tocou, e que, apenas por me tocar, possibilitou um desvelamento de sentido.

2. B) PROCEDIMENTOS

“Porque o homem não se transfigura senão

Pelas palavras.

E isso era mesmo”

Manoel de Barros em seu poema “35”.

2. B. I) A entrevista reflexiva

A configuração do instrumento entrevista foi desenvolvida, de acordo com Szymanski (org.) (2011), como resposta a uma necessidade que pertence às ciências humanas. No seu entender, este instrumento deve ser utilizado em pesquisas qualitativas “[...] como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de

tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (Banister *et al*, 1994 *apud* Szymanski (org.), 2011, p.10)".

O uso convencional de entrevista é dito pela autora como uma coleta padronizada de dados por parte de um entrevistador neutro e uma atitude passiva vinda do entrevistado que informa. Contudo, as ciências humanas buscam outro tipo de sujeito, um participante interativo, motivado e intencional que faz o pesquisador considerar o caráter de interação social de uma entrevista. (SZYMANSKI (org.), 2011). Este foi um dos pontos que justificaram a escolha do caráter qualitativo de investigação desta pesquisa. Além deste, escolhi a entrevista reflexiva como instrumento uma vez que tive uma experiência anterior, durante a pesquisa de Iniciação Científica¹, com este recurso de investigação.

Entende-se esta interação entre entrevistador e entrevistado como uma situação humana que provoca ocultamentos e distorções. Estes não devem ser ignorados, pois fazem parte da construção reflexiva de um discurso que recorta certa experiência e, juntos, interrogador e interrogado completam um processo de produção de significados. Isto melhor se explica nas palavras da autora:

Há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo." (SZYMANSKI, 2011, p.15)

A reflexividade como adjetivo desta maneira de se realizar uma entrevista científica mostra aí sua importância e sua afinação com a proposta metodológica de investigação da psicologia fenomenológica. Sua função, de acordo com Szymanski (2011), é auxiliar no estabelecimento de uma relação horizontal e ajudar o entrevistador a refletir sobre a fala do entrevistado. O interrogador, portanto, mostra sua compreensão e dá ao entrevistado o poder de confirmar ou discordar dela e/ou modificar o que havia dito, sendo este um compromisso ético do pesquisador.

Portanto, a entrevista reflexiva se propõe a, em uma visão psicológica e ética, mostrar

[...] o caráter dinâmico das informações que obtemos em nossas investigações e aponta para o cuidado de não apresentá-las como algo definitivo, mas sim como um instantâneo que congela um momento, mas que traz em seu interior a possibilidade de transformação (SZYMANSKI, 2011, p.61, grifo meu).

Outro ponto a ser destacado é a presença de apenas uma questão dita como questão norteadora. Ela é aquela que serve como ponto de partida da fala do entrevistado, dando o foco, o rumo, do ponto buscado, mas deixando margem para que o entrevistado escolha por onde começar sua fala. O objetivo da questão norteadora é trazer à tona a primeira elaboração do que o entrevistado pode colaborar com o tema e sua validade depende de sua ligação direta e fiel com os objetivos da pesquisa.

No que se refere a esta pesquisa, a questão norteadora foi elaborada a partir da pergunta investigativa do trabalho: **“Qual o sentido do trabalho com histórias infantis para um educador de um Centro de Referência de Assistência Social?”**. Ela se configurou em três possíveis maneiras:

- **Como é para você trabalhar com histórias infantis?**
- **Como é a sua experiência como educador(a) com o contar histórias/mediar livros?**
- **As histórias infantis que você conta/lê aqui no CRAS estão presentes no seu trabalho de que maneira?**

Assim sendo, pretendi, com a utilização deste instrumento, atingir os objetivos da pesquisa de forma congruente com a abordagem teórica e com as demandas temáticas. Digo instrumento, mas não quero que ele ganhe maior valor e se sobreponha à investigação pretendida e realizada, uma vez que esta. Esta é a parte fundante da investigação, é mais ampla do que o instrumento em si, e colocou meu caminhar em um rumo interrogativo – entendido por Critelli (2007) como um querer saber, à um lançar-se em direção àquilo que, da realidade, nos afeta –.

Logo, a entrevista reflexiva não foi escolhida porque irá comprovar, através de uma tecnologia, algo que já sei da realidade, mas sim porque “o quê” quero saber determinou o “modo como” a interrogação se realizou. Assim pude aproximar-me, através de um instrumento provisório, do ser do educador e de seu sentido de ser diante das histórias infantis.

2. B. II) Participantes

A pesquisa buscou compreender a manifestação do ser, sua destinação. Para isso, de acordo com Critelli (2007), é preciso que o ser seja compreendido “no horizonte e na ordem existencial” (p.56). Portanto, debruçando-se sobre a área existencial de investigação não houve a necessidade de generalizar os dados obtidos

e a pesquisa ganhou caráter qualitativo.

Foram investigadas as vivências de duas educadoras e um psicólogo/educador de um Projeto vinculado ao CRAS de uma cidade da Grande São Paulo que trabalhavam, a partir de histórias infantis, com crianças e adolescentes usuárias do serviço de assistência social do território da cidade. Dois deles são contadores de histórias e uma ministra “aulas de leitura”. Descrevo a seguir como os primeiros contatos foram feitos e como as entrevistas aconteceram:

- Educador/psicólogo Diego⁷: O primeiro contato se deu em setembro de 2012, em um curso de contação de histórias – referenciado na Introdução da pesquisa e algumas vezes durante a entrevista. O reencontro ocorreu no dia em que a primeira entrevista com outra educadora havia sido agendada.

Neste mesmo dia a entrevista com Diego foi feita na sala de música decorada por ele e pelos adolescentes – público com o qual trabalha e realiza contações de histórias. O uso do gravador teve início após a explicação do que era a pesquisa e dos cuidados éticos. Um segundo encontro para devolutiva da entrevista ocorreu no qual sintetizei a entrevista e o modo como compreendi os assuntos tratados na conversa, apresentando as unidades de sentido e constelações desenvolvidas no processo de análise e pontuando algumas questões que não tinham sido esclarecidas.

- Educadora Maria⁷: O contado com a educadora também se deu em setembro de 2012, em um curso de contação de histórias – referenciado na Introdução da pesquisa e algumas vezes durante a entrevista. O reencontro ocorreu durante o contato burocrático com o CRAS em 2013 e durante a entrevista.

Esta foi marcada e ocorreu no dia combinado, após a entrevista com Diego. A educadora trabalhou no Espaço por 5 anos com as crianças e havia escrito dois projetos de contação de histórias, um com a ex-coordenadora e outro com o colega Diego. No ano seguinte à entrevista, no período da entrevista devolutiva, ela havia saído de lá. O uso do gravador teve início após a explicação do que era a pesquisa e dos cuidados éticos. Um segundo encontro para devolutiva da entrevista ocorreu no qual apresentei uma síntese da entrevista e o modo como compreendi os assuntos tratados. Além disso, apresentei as unidades de sentido e constelações desenvolvidas no processo de análise e discutimos a saída da educadora do Espaço.

- Educadora/Monitora Paula⁷: O contato com esta educadora, diferentemente dos outros dois, foi feito através da ex-coordenadora do CRAS que a indicou, pois

⁷ Nome fictício dado ao(à) educador(a) para proteger sua identidade.

trabalhava com leitura. Após breve introdução da pesquisa e convite para a participação, marcamos uma entrevista. Neste dia, enquanto entrevistava os outros dois educadores, pude observar brevemente a aula de leitura. Vi que as crianças, assim como ela, estavam sentados em cadeiras escolares, seguravam os livros e liam. Quando passei por lá alguns levantaram a cabeça para me olhar e outros não.

A primeira entrevista marcada não ocorreu no dia previsto devido à ausência da entrevistada e, em consequência, da entrevistadora. Um segundo horário de entrevista foi agendado e esta se realizou logo após o almoço, no tempo livre da educadora. O uso do gravador teve início após a explicação do que era a pesquisa e dos cuidados éticos. Um segundo encontro para devolutiva da entrevista ocorreu no qual sintetizei a entrevista e o modo como compreendi os assuntos tratados na conversa, apresentando as unidades de sentido e constelações desenvolvidas no processo de análise.

2. B. III) Cuidados éticos

Os educadores participaram da pesquisa de maneira voluntária, mediante compreensão e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – vide Apêndice A). Os participantes tinham o direito de se retirar do processo de pesquisa se assim desejassem. O conteúdo da entrevista foi apresentado para o próprio participante no momento de devolutiva da entrevista e será divulgado apenas nos meios científicos.

A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e teve seu protocolo (CAAE: 22881413.1.0000.5482) aprovado pelo CEP/CONEP em 2013.

2. B. IV) Descrição do procedimento

Foi realizada uma entrevista com cada participante e um segundo encontro para devolutiva da entrevista⁸. Os encontros ocorreram no espaço físico do CRAS, que consistiam em duas casas interligadas, nas salas de oficinas (artes plásticas e música). Assim sendo, os entrevistados estavam em seu ambiente de trabalho e puderam mostrar, após a entrevista, seus espaços e instrumentos de trabalho como, por exemplo, a sala de leitura, os projetos de contação de histórias ou os bonecos e

⁸ Para reduzir a quantidade de papel utilizado, as três entrevistas, bem como notas de observação e dos encontros de devolutiva, podem ser conferidas na íntegra através de um CD-ROOM afixado na contracapa deste documento.

panos utilizados durante a narração.

O desenvolvimento da entrevista ocorreu seguindo, não necessariamente nesta ordem, as etapas descritas por Szymanski (2011), a saber:

- Contato inicial entre entrevistador e entrevistado – Apresentação do entrevistador, sua instituição e sua pesquisa (cuidados éticos, esclarecimentos do procedimento e da finalidade) e do entrevistado;
- Aquecimento – Entrevistador e entrevistado conversam mais pessoalmente sobre si mesmos e sobre o tema estabelecendo um clima informal e confortável;
- Apresentação da questão norteadora – é o foco de interesse da entrevista e também pode ser o ponto de partida da fala do entrevistado. Ela que direciona o rumo da entrevista e deve condizer com o seu objetivo.
- Expressões de compreensão do que foi dito pelo entrevistado – momentos em que o entrevistador diz descritivamente o que entendeu da fala e dos aspectos não verbais do entrevistado;
- Expressões de síntese do que foi dito pelo entrevistado – entrevistador apresenta um quadro geral da fala que está sendo compreendida.
- Momento de devolutiva da entrevista - as ideias da entrevista transcritas são apresentadas, revisadas e possivelmente modificadas pelo entrevistado em um segundo encontro.

2. B. V) Descrição da Análise

Feitas as entrevistas e encontros de devolutiva elaborei uma análise daquilo que surgiu dos entrevistados. Esta análise está em consonância com o pensamento fenomenológico, apresentado nos itens anteriores do Método, e buscou, portanto, sistematizar os relatos a partir de uma analítica do sentido (CRITELLI, 2007).

Com este objetivo, debruicei-me sobre as falas dos três educadores participantes tendo como foco compreender como eles entendem o trabalho com as histórias infantis. Baseei-me, para isso, na proposta de Szymanski (2006) que trabalha com a análise descritiva de Amadeo Giorgi (1985, citado por Szymanski (org.) 2011) e vai adiante, propondo além da descrição, uma interpretação fenomenológica.

O primeiro passo foi, portanto, a leitura atenta e total dos relatos de forma a me

aproximar e familiarizar-se com a experiência cotidiana descrita pelos educadores captando a essência daquilo que foi dito. Ou seja, li e reli cada relato individualmente em sua totalidade diversas vezes mergulhando em suas falas e fazendo “saltar aos olhos” o sentido que o trabalho com histórias tinha para cada educador. O resultado disso foram descrições sintéticas sobre os encontros.

Em um segundo momento, como defende Masini (1997), realizei a redução fenomenológica que se caracteriza pela busca de partes da entrevista que sejam essenciais a ela. Tal distinção resultou na aglutinação dos discursos em pequenas *unidades de sentido*, também nomeadas por Szymanski (2006) de unidades de significado. Elas acabaram por gerar uma configuração específica aos relatos, na qual temas se agrupavam em torno das falas, se diferenciando destas por terem uma linguagem psicológica.

O próximo passo foi reunir as diversas unidades de sentido de cada entrevista em agrupamentos maiores que congregavam unidades de sentido dos três relatos. Estas aglutinações sintéticas são, de acordo com Szymanski (2006), *constelações* e unem os sentidos em comum desvelados das falas em temas mais abrangentes. Tal processo é melhor compreendido nos Apêndices B, C e D nos quais o leitor pode observar tabelas que contêm trechos de depoimento agrupadas em unidades de sentido que estão, por sua vez, aglutinadas em constelações.

No momento da interpretação fenomenológica tomei como princípio a ideia defendida por Masini (1997) de que a pesquisa busca o que foi esquecido devido à familiaridade que se tem com os fenômenos. Isto é, a interpretação busca retirar o véu que esconde o fenômeno e decifrar o sentido aparente vendo emergir os múltiplos sentidos daquilo. No seu dizer:

O método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental. (MASINI, 1997, p.63)

É importante retomar aquilo que já foi dito no item 3.A.I e frisar que o que se evidenciou *para mim* desvelou direcionamentos *possíveis* do existir daqueles educadores. Isto é, os sentidos desvelados se deram e se dão sempre a partir de um ponto de vista – neste caso do meu como pesquisadora – e são sempre provisórios – pertencem a um espaço-tempo instantâneo e dinâmico que a pesquisa congelou (CRITELLI, 2007; SZYMANSKI, 2011).

Isto posto, no capítulo que se segue, tratarei da análise dos encontros com os participantes trazendo as descrições das entrevistas e devolutivas, e a redução e

interpretação das constelações gerais e das unidades de sentido a elas pertencentes.

2. B. VI) Descrição dos encontros

Para que o leitor possa se aproximar dos educadores, apresentarei brevemente uma descrição dos encontros. Realizei, durante o período de pesquisa, duas reuniões com cada educador individualmente totalizando seis encontros. Todos eles se deram no Espaço do CRAS com exceção de um das devolutivas que ocorreu na residência de um dos educadores. Descreverei de forma breve as entrevistas e as devolutivas pincelando os assuntos que considereei essenciais. As entrevistas podem ser lidas na íntegra no CD-ROOM afixado no final deste documento.

O primeiro contato com Diego⁷ se deu em setembro de 2012, em um curso de contação de histórias, referenciado na Introdução da pesquisa e algumas vezes durante a entrevista. O reencontro ocorreu no dia em que a primeira entrevista com outra educadora havia sido agendada. O nome de Diego não tinha sido indicado pela ex-coordenadora do Espaço como possível participante durante os diálogos iniciais com a instituição. No entanto, quando o educador me encontrou disse que gostaria de participar. Neste mesmo dia, então, a entrevista foi marcada e realizada.

O encontro se deu na sala de música decorada por ele e pelos adolescentes, público com o qual trabalha e realiza contações de histórias. Iniciamos a conversa de forma fluida caminhando diretamente para a questão norteadora e Diego contou sobre a importância de se identificar com as histórias e de usá-las como ferramenta de trabalho, pois a palavra tem muito poder. Logo após, discorreu sobre a postura do contador e como ele tem que preparar-se para o momento da narrativa mudando o espaço e se identificando com a história. Contou também como se sente quando há o retorno dos adolescentes e das famílias sobre sua prática. Por fim, conversamos sobre as intersecções entre contador, psicólogo e educador no trabalho com histórias e a impossibilidade de cisão.

Já no encontro de devolutiva Diego acrescentou o desafio de seu trabalho com contação de histórias com um grupo de adolescentes mais velhos. Além disso, quando comentei sobre a identificação com as histórias o educador ressaltou esta necessidade e disse que trabalhar com as histórias faz o próprio educador valorizar as histórias vindas da sua família.

A entrevista com a educadora Maria⁷ ocorreu no dia combinado, logo após a entrevista com Diego. O primeiro contato com a participante também se deu em

setembro de 2012 no curso de contação de histórias. A educadora trabalhou no Espaço por cinco anos com as crianças e havia escrito dois projetos de contação de histórias, um com a ex-coordenadora e outro com o colega Diego.

O encontro se deu na sala de música, assim como o anterior, e a participante iniciou sua fala contando sobre sua experiência pessoal com as histórias relacionando-a com os trabalhos de contação que realizava no Projeto. Afirmou como a história tem papel transformador e como a preparação do contador está relacionada com o retorno que se tem das crianças. Em sequência, citou a importância da pessoa que a introduziu nesta prática e continuou discorrendo sobre sua importância até o fim da entrevista. Relatou também as intersecções entre psicologia e contação no Projeto, do prazer que tem em contar e do receio que tem em ser demitida e de não ser valorizada profissionalmente.

Já no encontro de devolutiva Maria trouxe diversas considerações quanto ao seu trabalho no CRAS com histórias e de sua saída de lá. Contou que foi demitida, mas que estava, desde a troca de gestão da instituição, questionando a direção. Disse que pensa em fazer uma pós-graduação e estar preparada para voltar e lutar por um trabalho que tenha valor na qualidade e autonomia e não na quantidade produzida.

O contato com a educadora Paula⁷, diferentemente dos outros dois, foi feito através da ex-coordenadora do Espaço que a indicou, pois trabalhava com leitura. Após breve introdução da pesquisa e convite para a participação, marcamos uma entrevista. Neste dia, enquanto entrevistava os outros dois educadores, pude observar brevemente a aula de leitura. Vi que as crianças, assim como ela, estavam sentados em cadeiras escolares e seguravam e liam os livros. A primeira entrevista marcada não ocorreu no dia previsto devido à ausência da entrevistada e, em consequência, da entrevistadora. Um segundo horário de entrevista foi agendado e esta se realizou logo após o almoço, no tempo livre da educadora.

Iniciamos a entrevista com a questão norteadora e Paula relatou que esta era uma experiência nova para ela e no Projeto descrevendo como tinha sido difícil e como ela estava aprendendo esta prática junto com as crianças. Disse também que tinha que respeitar e incentivar as crianças sabendo se aproximar delas, quebrando uma resistência à leitura que para ela está na sociedade, e ensinando a importância e o prazer da leitura. Paula comentou como ela sentia que as crianças estavam participando e, além disso, apontou as intersecções e distanciamentos entre a sua prática e de uma professora em sala de aula.

Já no encontro de devolutiva Paula quis reforçar alguns pontos e acrescentar outros. Ela afirmou que o trabalho deste ano que se iniciou será mais difícil por questões estruturais e de capacitação e aprimoramento.

3. ANÁLISE DAS CONSTELAÇÕES

“Eu acho que a história [...] é como a música. Uma boa música você tem que ouvir sempre. A história é assim também.”

Educadora Maria na entrevista.

Os depoimentos envolvidos nesta pesquisa passaram por um processo de análise, descrito em minúcia no item anterior, e serão refletidos neste capítulo. Isto foi feito a partir da redução e interpretação fenomenológica, estruturadas em subcapítulos que se referem às constelações que desprendi das narrativas.

O processo de redução fenomenológica e aglutinação de unidades de sentido e constelações produziu três tabelas (Apêndices B, C e D) que elucidam os sentidos que os três educadores mostraram ter sobre seu trabalho com histórias, para mim naquele momento e espaço da entrevista. Após diversas leituras, reflexões e sistematizações dos discursos emergiram, ao todo, 34 unidades de sentido que se agruparam em 5 (cinco) constelações a saber:

- A história no contador
- Preparação
 - Desafios diante do que é novo
 - Como mergulhar na história
- O poder transformador das histórias
- Histórias como mediadoras de saberes
- Ecos da palavra

Neste item me debruçarei sobre o que se desprende destas constelações pontuando as unidades de sentido desveladas a partir de cada entrevistado e também os aspectos em comum e divergentes entre suas falas. As unidades de sentidos serão apresentadas no decorrer do texto, sendo realçadas em **negrito** para melhor visualização do leitor.

Ressalto, contudo, que o relato de cada educador é coeso em si mesmo, isto é, sua experiência cotidiana com o fenômeno das histórias atravessa, em um emaranhado significativo e interdependente, seu discurso. Sua secção em unidades de sentido e em constelações, portanto, nunca estão fechadas em si mesmas e se remetem à sempre ao todo.

3. A) A HISTÓRIA NO CONTADOR

“A história faz parte da minha vida em tudo” – Maria

“Deixar ela [história] ter um sentido para você” - Diego

Descrevo esta constelação primeiro, uma vez que sua temática surgiu na fala dos dois educadores contadores de histórias e não da terceira educadora. Ao me debruçar sobre os discursos de ambos os contadores, percebi que identificar-se com a história e saber que ela tem que ter um significado para quem conta atravessava as entrevistas em sua totalidade. Ou seja, me parece que o movimento de trazer para si a história, de incorporá-la, de permitir que ela tenha um sentido pessoal, faz com que o contador ganhe espaço como tal com propriedade.

No relato de Diego esta esfera se desdobrou em duas unidades de sentido: ‘Identificar-se com a história’; ‘Dar conta do que conta’. Ambas dizem respeito a este movimento do contador que, em suas palavras

[...] parece que não é a mesma coisa quando você toma parte daquilo para você como um contador de histórias, entendeu? Como se aquela história fosse sua e você tem a necessidade de transmitir como se você estivesse vivendo ela. [...] Quando você transmite parece que o conteúdo fica melhor elaborado pelo grupo também. Você toma posse mesmo ali do setting, do grupo; é mais interessante (Educador Diego)

O identificar-se com a trama apresentada pela história, então, me parece parte essencial do trabalho de contar histórias para este educador. Só assim é que se pode “dar conta da história que vai contar” (Diego). O envolver-se com a história permite, para Diego, que o contador a utilize como instrumento, instrumento este que facilita a transmissão poética de certo conteúdo a ser trabalhado com o grupo, uma vez que o educador se apropria daquele momento. A história se mostra, portanto, como uma conferidora de sentido ao trabalho que é feito com ela. Isto emerge claramente em sua frase:

[você] Precisa ler aquela história, reler, **deixar ela ter um sentido para você**, para mim, no caso. Precisa ter um sentido, porque daí eu vou absorvendo ela ainda mais e posso contar com mais segurança a história (educador Diego, grifo meu)

Além de conferidora de sentido com uma finalidade clara, o envolvimento com as histórias também concede uma possibilidade de encontro pessoal, de transformação do educador como pessoa. Este ponto se apresenta nas duas entrevistas e é explicitado nitidamente na fala da educadora Maria:

[...] **eu termino também aprendendo muito com as histórias**. Porque

às vezes você não conhece a história e quando você lê às vezes se acha na história, você se descobre na história. Ou seja, **de repente tem até alguma coisa de você na história**. Eu acho que ler é isso, o conhecimento é isso. A história para mim hoje é isso. (Educadora Maria, grifo meu)

Deste trecho observei que a própria definição do que é história, do que é conhecimento, se dá através da relação pessoal que se tem com ela. A este núcleo de sentido nomeei 'Relação íntima com as histórias: vivenciar, aprender, se encontrar e incorporar'. Todos estes adjetivos foram citados pela educadora ao longo da entrevista e descrevem a maneira como a história está em seu trabalho de contadora. Isto é, como as histórias a atravessam no seu fazer e pensar.

A segunda unidade de sentido desprendida da fala de Maria foi 'Histórias como tradição de família'. Esta também diz respeito ao atravessamento da história pessoal pelas histórias e da relação de intimidade que se estabeleceu para a educadora. O trecho que se segue, no entanto, foi destacado da unidade de sentido anterior, porque quando Maria relata este envolvimento com as histórias e com o relato ela ultrapassa sua história de vida e concede um lugar geracional às histórias, um lugar de tradição.

Na verdade, eu ouço história desde criança mesmo. É uma coisa que já veio de pai, de filho, essas coisas. Minha mãe, minha avó e meu avô eles já contavam histórias para a gente. (Educadora Maria)

O desvelamento desta relação geracional com o contar histórias se aproxima das ideias de Giordano (2007) no que se refere à tradição oral como doadora de sentido ao povo, à coletividade das gerações futuras. No seu dizer, "As histórias narradas pelos contadores tinham o propósito de dar sentido à vida, e esta tradição se propagou ao longo dos anos exatamente por oferecer um sentido" (p.74).

O depoimento de Maria revela também esta forma de compreender as histórias e de lidar com o mundo por meio da *poesis* dita por Heidegger (2007), sem estar, necessariamente, buscando uma utilidade à história contada para que ela nos auxilie em nossa subsistência. Mas buscando sim uma significação existencial, um estar-no-mundo que traga à frente diferentes verdades. Verdades que podem conferir sentido à algum fenômeno sem ter, por muito tempo, a necessidade de explicá-lo. Um exemplo desta forma de estar-no-mundo se explicita na relação de Maria com a história de João e Maria:

Tanto que no curso [que entrevistadora e entrevistada participaram] eu até comentei com a professora a questão do João e Maria, porque a gente tinha uma visão muito forte de João e Maria que era o medo da solidão. E até eu procurei mesmo saber, conversando com a L. [psicóloga do Espaço],

porque que eu me apeguei tanto com essa história. E ela falou que foi por conta do abandono. Na verdade, eu perdi meu pai muito cedo, então, realmente, é como se ele tivesse me abandonado. **E eu trouxe isso para a vida.** (Educadora Maria, grifo meu)

Entendi aqui que a educadora pode significar existencialmente uma vivência sua que, por muito tempo, se manifestou apenas como envolvimento íntimo com a história de João e Maria. Ela se desvelou de outra maneira somente após uma conversa com a colega psicóloga, mas este núcleo existencial deu continência à educadora e fez parte de sua trama significativa de relações (CRITELLI, 2007) durante sua vida inteira através de uma história de forma mágica e poética. Gawendo (2001) explicita esta forma de compreensão não explicativa ou racional afirmando que “Compreender significa abarcar, ser capaz de acolher e conter significativamente [...]”. É um saber, embora não racional. Por este saber envolvido o homem sabe de si mesmo. Segundo Heidegger todo compreender é sempre afetivo” (p. 85)

Por fim, destaco a terceira unidade de sentido: ‘Ganhar espaço como contadora’. Esta unidade, não distante das demais, coloca a conquista de ser contadora para esta educadora. Este processo se desvelou para mim como uma vivência clara de como as histórias podem se tornar mediadoras de um fazer e de relações. Tal ponto será aprofundado nos itens ‘O poder transformador das histórias’ e ‘Histórias como mediadoras de saberes’, mas de antemão introduzo o trecho que Maria conta de sua iniciação na narrativa:

Ela [Dona E., ex-coordenadora do Espaço] estimulava a contação de histórias. Então, eu já gostava. Talvez mais de ouvir do que contar. E quando ela começou a me dar umas ideias, a me dar um norte para a contação de histórias e me deu um espaço. Aí, eu assisti [...] umas duas vezes ela contando história, e ela falou ‘Agora você vai contar’ e eu ‘Eu não estou preparada’, ‘Não, você está preparada’. Eu achava que não estava. E eu contei a história do menino, do Vaso Vazio. Você vê que eu falo muito dessa história por conta disso. (Educadora Maria)

3. B) PREPARAÇÃO

“É preciso estar preparado, livre dessas tensões. Porque é entrar em uma outra realidade” - Diego

“Na leitura eu fui junto com as crianças” - Paula

“Então tudo tem que ter uma magia” - Maria

Aproveito que a fala de Maria fez emergir o sentimento ambíguo de estar ou não estar preparada para trabalhar com histórias a fim de destrinchar o tema nesta próxima constelação.

Preparar-se para o momento de contar ou de dar aulas de leitura esteve presente no discurso dos três educadores de formas distintas. Em alguns momentos elas se aproximam, mas as vivências de cada um sobre este fenômeno se configuraram de maneira particular. Com a finalidade de aprofundar nas particularidades, separei esta constelação em dois subitens, uma vez que os sentidos desvelados sobre a preparação para a educadora Paula se direcionam aos desafios e construção de soluções para a prática e dos educadores Diego e Maria caminham para a preparação da narrativa e seu momento de acontecimento.

3. B. I) Desafios diante do que é novo

Para Paula este desafio de preparar-se para uma nova situação em seu trabalho esteve presente em sua fala durante toda a entrevista. Esta constelação de sentido, portanto, é a mais extensa do seu relato, agrupando quatro unidades de sentido. São elas: ‘Uma nova experiência’, ‘Obstáculos: ‘é difícil alguém pegar um livro e parar para ler’’, ‘Aprender com: ‘na leitura eu fui junto com as crianças’ e ‘Mergulhar no mundo da leitura: respeito e incentivo à criança’.

Aproximando-me de sua vivência pude compreender que a educadora não buscou o trabalho com as histórias, elas bateram na sua porta e, de supetão, foram entrando. Diante disto, Paula abriu-se para uma prática completamente nova que lhe trouxe como um dos desafios a falta de orientação e preparação. Como ela bem descreve:

Eu não tive uma preparação antes. A minha preparação foi: ‘Você vai dar aula de leitura, a gente tem uns livros aí, você vai oferecer os livros para eles’ e eu comecei fazendo isso. (Educadora Paula - Entrevista)

“Estou gritando socorro! O que eu faço? Não tive e não tenho respaldo, como nenhum profissional tem. Eu simplesmente obedeci e fui. Tive boa vontade, estava aberta e deu certo. (Educadora Paula – Relato de Devolutiva)

No período da entrevista, esta prática já estava acontecendo há quase um ano e o relato de Paula, tanto na entrevista quanto na devolutiva, trouxe à tona diversas vezes a dificuldade de estar diante dos livros sem auxílio algum. A falta de formação e capacitação para o trabalho corresponde com a análise de precarização do educador de Moro (2009) e Souza e Scaff (2011). Os livros se mostraram para ela como um mundo que ela não dominava, mas que precisaria se apropriar para convocar as crianças a andarem por ele. Entendo que este universo intrometeu-se na rotina tanto das crianças como da educadora sendo uma experiência nova para ambos. Seu

desafio era semelhante ao de dar aulas de matemática e não conhecer o universo dos números.

[...] porque para mim, por exemplo, foi a mesma coisa ‘Ah, você vai dar aula de matemática’. Eu não sei dar aula de matemática como eu não sabia como trazer eles para o mundo da leitura, porque eu nunca tinha feito isso antes. (Educadora Paula)

“Sei cuidar, auxílio sempre os professores, mas aí fui colocada para dar aulas” (sic). (Educadora Paula – Relato de Devolutiva)

Além deste, percorrendo a fala da educadora, me deparei com um grande obstáculo trazido por ela: A relutância em ler livros. Esta segunda unidade de sentido se desvelou em dois direcionamentos de relutância. O primeiro seria a dificuldade inicial das crianças em deixar de lado as brincadeiras para sentar e ler nas aulas de leitura. Paula diz:

Eu não tinha noção de como é que eu iria trazer eles para esse mundo da leitura, porque **você sabe que as crianças resistem mesmo para pegar um livro para ler...** Eles até questionaram “Ah, mas eu já leio na escola”. (Educadora Paula, grifo meu)

Ela entende que as crianças associam leitura ao ambiente escolar e, por estarem em outro contexto, não querem fazer a atividade, que acaba se tornando mais uma tarefa - esta diferença na vivência da escola e do CRAS será melhor explorada no item **3. D** Além disso, a educadora diz que as brincadeiras são mais prazerosas do que a leitura e a introdução no mundo da leitura, como ela chama, fica prejudicado. Ela afirma que apenas quando ler se torna prazeroso é que se entende a importância da leitura. Em suas palavras,

Esse momento da leitura ele tem que ser sim muito prazeroso se não ninguém quer ler. Se não for um momento prazeroso a criança não quer ficar ali, porque é difícil mesmo. Eles querem brincar. (Educadora Paula)

Em relação ao chamamento das crianças para a leitura, a educadora parece compactuar com a ideia de teóricos que afirmam que a literatura “procura despertar na criança emoção e prazer pelo interesse do narrado” (GÓES, 1991, p.56).

Paula, no entanto, vai além do foco de Góes (1991) pontuando que o prazer em ler tem que estar primeiramente nela como educadora. “Complementou falando [...] que **se ela quer que as crianças tenham prazer em ler ela tem que ser a primeira a sentir este prazer para poder transmitir à eles**” (Educadora Paula, grifo meu - Relato de Devolutiva). Tal questão evidencia outro olhar para o fenômeno da leitura e do trabalho com as histórias e dá um papel central para a relação do educador com as histórias e para o quão importante ela é para o trabalho em sua acontecimento. Esta

seria o segundo tipo de relutância, isto é, a dificuldade de leitura dos próprios educadores e da nossa sociedade:

[...] você tem que trazer eles para este mundo que é difícil mesmo. **Isso já é cultural**, da nossa cultura. A gente, o professor da sala de aula, em todos os lugares que vamos sempre falamos da importância da leitura. **Mas a gente mesmo resiste, né? É difícil alguém pegar um livro e parar para ler.** Existe, mas é difícil. A gente sabe que é difícil. (Educadora Paula)

Aqui a participante também se inclui como parte desta dificuldade. O desafio de ler também se apresenta para ela no seu cotidiano como educadora. O ato de ler se revela, portanto, como obstáculo tanto para as crianças quanto para ela e para a sociedade como um todo.

Diante de uma confusão como esta, dita por Critelli (2007) como ‘perda de sentido de ser’, Paula se abriu para aquele desconhecido e, a sua maneira, buscou conhecer e criar uma prática nova; prática esta que conferiria sentido novamente à sua atuação. Quero dizer que, perante a falta de preparo e a dificuldade em inserir-se e inserir seus educandos na leitura, Paula relata a invenção de um caminho que foi sendo construído e que direcionou sua prática. Passo, agora, para as duas outras unidades de sentido desta constelação, **Aprender com: “na leitura eu fui junto com as crianças”** e **Mergulhar no mundo da leitura: respeito e incentivo à criança.**

Tal caminho, como já anunciado na nomenclatura das unidades, se deu por meio do estar junto. Ou seja, Paula foi adquirindo experiências e criando formas de incentivar a leitura em conjunto com as crianças. Em suas palavras:

Mas como eu te falei, **é junto com eles que a gente ensina e aprende.** Foi, assim, uma coisa nova para mim e para eles e junto com eles que eu fui conhecendo o jeitinho de cada um, o que falar com cada um, o que trazer. (Educadora Paula)

O seu cotidiano de trabalho com as histórias se mostrou atravessado pelo o outro, pelo entrelaçamento entre prática-aprendizado-ensino. Aqui se evidencia a característica humana de coexistência, isto é, de ser-com-os-outros. Os fenômenos humanos, como as aulas de leitura, por exemplo, não podem ontologicamente ocorrer por si só, elas sempre se dão *para* alguém e *com* alguém em uma construção coletiva. No dizer de Critelli (2007),

No seu ser-no-mundo, a ação de cada homem, porque desdobrada sobre sua possibilidade originária de ser-com-os-outros, não é jamais individual. **A produção da vida e de seu eu é uma produção coletiva,** digamos assim. (p. 70, grifo meu)

Isto posto, o caminho trilhado por Paula para que as aulas de leitura

acontecessem, foi um caminho aberto pelas crianças assim como por ela e ambos aprenderam com o outro.

Desta forma, foi possível, de acordo com a educadora, **Mergulhar no mundo da leitura respeitando e incentivando a criança**, a partir de conversas sobre a importância da leitura, e obter alguns resultados, mesmo que estes não fossem ideias para Paula:

É claro que não posso falar para você que todos os dias eles gostam. Um dia após o outro e com a fala, o incentivo, até aqueles que não têm interesse nenhum com jeitinho a gente vai lá. [...] como eu te falei, eu converso no individual, com aquele que não quer ler, até que [...] falei todas as coisas e vi que, na verdade ele não está bem, eu respeito. (Educadora Paula, grifo meu)

‘Ai, hoje eu não estou afim de ler’ e eu ‘mas você não quer pegar um livro escolher? Dá pelo menos uma olhadinha, nas figuras...’ Aí de uma certa forma a gente acaba trazendo eles ‘Ah, tá. Então tá bom. Não vou ler, só vou ver as imagens’. Já é uma leitura também, né? (Educadora Paula)

3. B. II) Como mergulhar na história

A imersão na história também aparece nos relatos de Diego e Maria. Ambas se dão a partir da preparação do contador em sua função e trazem a importância de estudar a história que se conta, entrar no papel de narrador e criar um espaço de imersão para que o trabalho seja bem realizado. Esta constelação, portanto, agrupa duas unidades de sentido de cada participante. As de Maria são: **O contador protagonista: roupas, voz, música, brincadeiras** e **Estudar a história que se conta**. As de Diego são: **O contador protagonista: roupas, gestos, equilíbrio, trama** e **A criação do espaço**.

Analisando primeiramente a unidade **O contador protagonista**, que aparece em ambos os entrevistados percebi que os educadores se veem diferentes quando assumem o papel de contador. Seja no uso de roupas diferentes, de postura corporal, do uso de recursos como música ou na **Criação do espaço** a pessoa que está com as crianças ou adolescentes se transforma num protagonista, não mais na Maria ou no Diego. Isto se explicita em suas frases:

[...] às vezes eu falo assim: parece que é uma outra pessoa. Mas você precisa ter um equilíbrio com você mesmo. (Educador Diego, grifo meu)

Então tudo tem que ter uma magia. É na sua fala, é no lenço que você usa, é no incenso, é um ambiente diferente para que eles [crianças] se sintam diferentes. (Educadora Maria, grifo meu)

[...] uma coisa que eu prezo para fazermos é o clima, o ambiente, que precisa proporcionar essa coisa lúdica. Precisa proporcionar esse contato com aquilo que é ainda superior ao ser humano [...] a gente percebe que facilita. (Educador Diego)

[...] tem uns CD's bacanas de relaxamento que eu uso também na história para eles perceberem mesmo que agora é a hora da história, para eles entrarem na história comigo. (Educadora Maria)

Mas **o contador é o principal.** Então tendo o contador ali e toda a gesticulação, a tonalidade de voz, tudo isso contribui para mergulhar ainda mais naquela história. (Educador Diego)

Ser-contador se torna, então, o *sentido* de estar ali. Os educadores se colocam existencialmente em seu trabalho, se direcionam para o modo de ser-contador no momento da narrativa. O preparar-se para contar a história se equipara ao abrir-se existencialmente para aquela vivência, isto é, nas palavras de Maria “Quando eu entro na sala eu já entro diferente [...] é outra coisa, eu me transformo”.

Este caminho de transformação é que se revela como sentido do trabalho. E este é o sentido central, uma vez que Diego traz o contador como o principal elemento da contação de histórias. Critelli (2007) confirma que é o caminhar que permite esta revelação, pontuando que o “destinar-se do ser é o que podemos nomear como *sentido de ser*” (p.57).

Ainda percorrendo a trilha do sentido, Maria diz que para andar por lá é preciso que a história seja vivenciada e sentida. “Ela tem que ter cor, tem que ter cheiro, ela tem que ter sabor. Tudo isso” (Educadora Maria). Tal vivência sensorial vem, para ela, por meio do estudo da história.

Mas eu gosto mesmo de entender a história para saber do que eu estou falando. Até porque, como eu te falei, ler a história é diferente de estudar a história. (Educadora Maria)

Este estudo se caracterizou como a unidade **Estudar a história que se conta** e diz respeito ao pré-mergulho, ou seja, à preparação que se deve ter para que o contador possa esmiuçar os sentidos que a história tem para si e poder passá-los adiante antes mesmo da preparação do espaço, das roupas, gestos e músicas. Maria também apresenta a alteração da história em sua complexidade para que ela fique mais acessível às crianças. Este sentido se mostra díspare com a defesa que Bajard

(2007) faz da contação de histórias como forma de enriquecer a língua e que, por este motivo, utiliza de discursos diferentes da língua falada cotidianamente.

3. C) O PODER TRANSFORMADOR DAS HISTÓRIAS

“A história transforma vidas, ela muda comportamentos, ela muda atitudes” – Maria

“A história é como uma fonte e eles bebem mesmo” – Diego

“A pessoa que lê se torna uma pessoa mais inteligente, tem mais facilidade para entender, para interpretar as coisas” - Paula

As três entrevistas vão muito além do relato de preparação para o trabalho com histórias no CRAS e, ao longo das conversas, não pude deixar de notar que a ideia de transformação atravessava as falas. Transformações estas que atingiam as crianças, os adolescentes e os educadores e tinham como mediadoras as histórias. Tanto Maria quanto Diego e Paula colocam a importância das histórias como agentes de mudança, atribuindo a elas o valor de ferramenta de trabalho. A seguir desvelarei as unidades de sentido desprendidas de cada relato.

Diego trouxe em sua fala uma ideia que se mostra fundamental para ele, a noção que a palavra tem poder. E esta se traduz, para ele, tanto no ouvir a palavra quanto no falar a palavra. Partindo disso, elaborei as duas unidades de sentido que pertencem a esta constelação, a saber: **A importância do ouvir: o impacto que o narrador sente produzir** e **A importância do falar: a história como ferramenta terapêutica**.

Em relação à **Importância do ouvir** Diego traz:

Antes da história eu procuro ajuda-los com uma respiração, um relaxamento, **para eles estarem mais disponíveis para esta escuta**. Este antes da contação também auxilia, a respiração, este esvaziar ajuda talvez a tensão do dia a dia que eles viveram, daquele dia ou do dia anterior. E aí a história consegue fluir ainda melhor. (Educador Diego, grifo meu)

[...] é esse poder que tem a palavra, e tem mesmo. Essa questão do **‘Era uma vez’ leva à uma possibilidade de lugares e épocas que a pessoa não esteve**, mas que ela consegue estar naquele momento.

[...]

Você percebe que o adolescente, e a criança desenvolvem sensações naquele momento que remete a outros lugares. **Uma memória que não é do presente, mas que está ali de alguma forma**. (Educador Diego, grifo meu)

Entendi estes trechos como a expressão de um trabalho de abertura para que os adolescentes possam estar disponíveis para a palavra que surge e que, através da

escuta, eles são carregados para lugares desconhecidos e inexplorados. A palavra como poder é exemplificada pelo tão conhecido “Era uma vez” e ela é, para Diego, responsável por suspender o ouvinte de seu mundo particular e inclui-lo em outro e em outras memórias, memórias estas presentes de outra forma no mundo do ouvinte. Aqui a ideia de leitura da palavramundo de Paulo Freire (2006) se entrelaça com este deslocamento de mundos através da palavra. Há, portanto, uma aproximação entre a pessoa-palavra-mundo-pessoa apresentada pelo educador e o “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo [que] está sempre presente” de Freire (2006, p.20).

Afinado com Diego e com os escritos de Freire (2006), Gawendo (2001) cita Pompeia afirmando que a palavra “[...] tem essa condição fantástica de fazer existir aquilo que nós percebemos que não existe, mas que através dela, palavra, vem a existir a seu modo” (POMPEIA, p. 44, *apud* Gawendo, 2001, p.20-21).

Aprofundando ainda nestes trechos do relato, a forma como o educador revela as histórias em muito se avizinha com o que Gawendo (2001) e Petit (2008) dizem das histórias. Elas são como pontes para lugares inexplorados que fazem parte da história da humanidade e, ao mesmo tempo em que distantes, estão muito próximas das angústias e experiências humanas, nos auxiliando a encontrar sentidos para a vida. Nas palavras de Gawendo,

As “histórias” [...] nos levam a lugares que não existem, a tempos que passaram ou virão, nelas presenciamos situações que não vivemos e que, talvez, nunca venhamos a experimentar. Mas sempre falam do misterioso possível que se abre para o homem a cada passo da sua existência. Assim, através das “histórias”, que são de “mentirinha”, como dizem as crianças, [...] o homem pode encontrar-se com “verdades” esquecidas ou encobertas de si mesmo. (2001, p.19)

Encontrar verdades encobertas ou preencher-se de sentidos aparece também para o educador como um movimento de cura para os adolescentes. Esta cura vem como um dos impactos que ele sente proporcionar com a contação de histórias. Observei isto na seguinte frase:

Eles têm sede. A história é como uma fonte e eles bebem mesmo. Porque ela vem aliviar alguma tensão, é como um instrumento de transformação mesmo, de cura. (Educador Diego)

Aqui surge um segundo elemento que é a atividade de beber. Diego apresenta este beber como um falar e isto me leva a descrever sua segunda unidade: **A importância do falar: a história como ferramenta terapêutica**. Como o próprio título diz, Diego trabalha com as histórias como um mecanismo terapêutico. Isto é, as

histórias possibilitam a expressão de conflitos que podem, posteriormente, ser solucionados através do trabalho em grupo.

Então tem entrado como uma ferramenta para auxiliar com essas angústias, com algumas dificuldades que eles têm de comportamento. A gente quer trazer uma ferramenta para trabalhar algum conflito que está no grupo, algum conflito que está tendo na comunidade, na sociedade. Aí eu introduzo essa história e a gente consegue desenvolver um bom trabalho. [...] É mais acessível para eles. (Educador Diego)

As angústias, tanto particulares como coletivas e sociais, podem, a partir da história ter voz, se abrir e expor, se configurando como intervenções terapêuticas. No seu dizer:

Como eu disse a história vai entrar como algo terapêutico. Até diria psicoterapêutico. [...] E eu percebo que a confiança do grupo melhora com a contação de histórias. Sempre alguém vem me contar alguma coisa ou uma situação familiar ou escolar. Parece que abre, vão abrindo algumas janelas.

Os assuntos que surgem deste processo de transformação dos adolescentes listados pelo educador são: “mudança de comportamento, de identidade, a construção de valores ou a afirmação de valores que eles já tenham”. Pensando sobre o poder falar como um caminho de construção de reflexões, o discurso de Diego pode ser ilustrado com a ideia Petit (2008) que, embora não fale diretamente sobre contação de histórias, afirma que a leitura pode “dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz ao seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos.” (p.72).

A possibilidade de trabalhar questões dos ouvintes também se faz presente no relato de Maria. **A história se apresenta como ferramenta situacional e de trabalho com a vulnerabilidade**, uma vez que a educadora diz escolher as narrativas de acordo com o momento festivo ou a situação do grupo e, assim, proporciona a emergência de temas da vida das crianças que não podem ser ditas em outro lugar. A respeito da escolha da ferramenta ela diz:

Eu tenho histórias de carnaval, eu tenho histórias de páscoa, eu tenho histórias da festa junina, dos santos. Eu trabalho o ano inteiro e toda a semana eu tenho uma história para contar. (Educadora Maria)

É saber abordar a história de acordo com a situação. Talvez até um modo mais fácil de você falar da honestidade, do caráter, da sinceridade, e de muitas outras coisas. Acho que hoje a história para mim é isso. (Educadora Maria, grifo meu)

E sobre o trabalho com a vulnerabilidade das crianças:

[A] situação de vida [das crianças], a financeira, a comunidade... Enfim, é precário mesmo. Então o quê que a gente faz? A gente usa da história para trabalhar isso. [...] **tem todo um conteúdo para ser trabalhado. Muitas vezes, I., a criança traz problemas naquele momento ali que você jamais iria arrancar dela.** (Educadora Maria, grifo meu)

Dar voz ao sofrimento e aos problemas, como disse Diego e Petit (2008), também é a maneira que Maria compreende o papel das histórias. Ela afirma que até a própria história de vida é uma história e pode ser dita e escutada sempre, assim como música. Em suas palavras:

Eu falo para eles que a gente já conta histórias todos os dias e só de você falar da sua vida você já está contando uma história. (Educadora Maria)

Eu acho que a história [...] é como a música. Uma boa música você tem que ouvir sempre. A história é assim também. (Educadora Maria)

Esta última frase me remete ao lugar fundamental que Maria confere à narrativa. A história está, para além da mera presença no nosso cotidiano, se assemelhando a um direito humano; o direito de escutar a história. Petit (2008) traz a tona esta reivindicação quando diz que

[...] não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana. [...] Parece-me inclusive que seja um direito elementar, uma questão de dignidade. (p.78)

Diante da perspectiva de escuta e dizer, exposta pela educadora, o objetivo da narrativa se apresenta: Promover a transformação. Desvelei de seu relato duas unidades de sentido que dizem respeito a isto que são o **Transformar-se para promover a transformação** e a **Metamorfoses: envolvimento contador-criança e mudança de vida.**

Em relação à primeira, compreendi que a educadora modifica sua forma de ser para mergulhar na história de maneira a levar junto as crianças e transmutá-las também.

M: Quando eu entro na sala eu já entro diferente, porque eu falo muito alto [...] Mas quando eu estou na história, I., é outra coisa, eu me transformo. E eles percebem, o legal é isso. 'Poxa, então, a tia mudou', ou seja, chega falando mais calma, 'a tia fala suave' [...] **Então, por verem a minha mudança, eles também acabam mudando. E aí eles prestam atenção, e dá muito certo. História aqui dá muito certo.**

I: Você fala dessa transformação que tem tanto para a criança quanto para você na hora de você contar as histórias...

M: Sim, porque eu acho que a história é isso. **Uma contadora de histórias não precisa ser uma fada. Ela pode ser uma bruxa também, entendeu?** Mas ela tem que incorporar ou a fada ou a bruxa. (Educadora Maria, grifo meu)

Desses trechos nota-se a importância que Maria dá a esta transformação como parte do sucesso da contação de histórias no CRAS e isto independe dela estar personificada em um ser mau ou bom. Os resultados das atividades e as avaliações do trabalho de Maria serão explorados em minúcia na constelação Ecos da Palavra.

A última unidade de seu discurso se assemelha em muito a anterior, no entanto, esta apresenta casos vividos por Maria e aprofundam ainda mais sua relação de transformação junto e com as crianças. A unidade **Metamorfoses: envolvimento contador-criança e mudança de vida** se fez muito clara para mim quando a educadora relata o seguinte:

Eu [...] tenho uma história que digo que é a *história do Senhor Nestor*, que fala da questão da perda. Eu, aqui neste projeto, consegui transformar a vida de uma criança, que tinha perdido o pai e não aceitava. **E eu sofri muito.** Até eu falei para a psicóloga que eu nem sei se estava certa em me envolver tanto. **Mas a história foi tão forte, l., que eu me envolvi e essa criança também se envolveu e mudamos a história da criança.** (Educadora Maria, grifo meu)

E esta história [do Nestor] não quebrou os problemas, mas eu acho que ele pode se colocar no lugar do outro. **É muito difícil se colocar no lugar do outro, ou encarar você mesmo por dentro, olhar para você. Mas com as histórias [...] a gente consegue muito isso.** (Educadora Maria, grifo meu)

Acredito que este trecho apresenta um exemplo vivencial do poder transformador das histórias para Maria. Ela mostra o uso da história como ferramenta situacional – a temática da perda –, descreve um processo de trabalho com um cenário de vulnerabilidade no qual criança e contador se envolvem e, como desfecho, aponta para uma transformação. Olhando por este lado, as metamorfoses que acontecem com Maria em seu trabalho se relacionam com os que os teóricos afirmam ser a função da literatura infantil, isto é, facilitar a construção de novos sentidos existenciais, de cidadãos críticos e de dignidade (PETIT, 2008; FREIRE, 2006; CADEMARTORI, 2007; BAJARD, 2007).

Observa-se, então, que a História do Senhor Nestor teve o poder, por meio da contadora, de mudar seu comportamento e contê-lo em sua perda. Como Bajard (2007) afirma “A coerência interna do universo ficcional propõe significado para o caos do mundo real” (p.27).

Curioso perceber que esta função da história não emergiu nos encontros com a educadora Paula. A importância da narrativa para ela está aparente no papel pedagógico que a leitura tem⁹. Isto se configurou na seguinte unidade de sentido: **História como ferramenta de deleite e aprendizagem**. A educadora, diversas vezes disse que em suas aulas tenta passar a 'importância da leitura' para as crianças fazendo-as ter gosto pela leitura para que possam aprender a ler. Em suas palavras, seu objetivo é

[...] proporcionar momentos de leitura e momentos de aprendizagem [...] para que eles tomem gosto pela leitura.

As histórias, portanto, são entendidas por ela como um meio para se alcançar inteligência, poder compreender as coisas e ser mais autônomo. Isto é, ler é uma maneira de aprender sobre as coisas do mundo. Como a educadora diz:

[...] depois eu ia conversando com eles, **falando da importância da leitura “Olha que bom, né? A pessoa que lê é mais difícil de ser enganada”**. Até citei exemplos [...] você está num ponto de ônibus e sabe ler, primeiro que você não precisa perguntar para ninguém que ônibus que é e, segundo, que dificilmente alguém vai te enganar. E falar para eles a importância da leitura, **porque tudo a gente aprende lendo. A pessoa que lê se torna uma pessoa mais inteligente, tem mais facilidade para entender, para interpretar as coisas**. (Educadora Paula, grifo meu)

Este lugar dado à leitura, e desvelado no discurso de Paula, em muito se aproxima com a intenção educacional que a literatura infantil tem. Seu objetivo seria, assim como apareceu na entrevista de Paula, contribuir com a alfabetização e com a formação humana da pessoa como cidadã autônoma que entende o mundo que vive (CADEMARTORI, 2007).

Entrando mais profundamente na questão do deleite da leitura, é relevante apontar que ele está, no discurso de Paula, claramente associado ao aprender com mais facilidade. Isto é, a leitura por si só não é uma prática prazerosa, mas deve se tornar interessante para que as crianças, e educadores, a insiram em seus cotidianos e aprendam mais coisas.

Esse momento da leitura ele tem que ser sim muito prazeroso se não ninguém quer ler. Se não for um momento prazeroso a criança não quer ficar ali, porque é difícil mesmo. Eles querem brincar. (Educadora Paula)

⁹ As intersecções feitas pela educadora entre histórias e pedagogia serão abordadas na constelação seguinte “Histórias como mediadoras de saberes”.

Para conquistar este objetivo, Paula disse usar ferramentas como a escolha livre de livros e a leitura de imagens:

Por isso, **tem que ter muitos livros para que eles possam escolher aquele livro que querem ler**. E, realmente, quando eles começam a ler eles se interessam pela história. (Educadora Paula)

“[...] você não quer pegar um livro escolher? Dá pelo menos uma olhadinha, nas figuras...” Aí de uma certa forma a gente acaba trazendo eles “Ah, tá. Então tá bom. Não vou ler, só vou ver as imagens”. **Já é uma leitura também, né?** (Educadora Paula)

Abrir para algumas escolhas livres das crianças no contato com o livro parece ter sido importante para que o trabalho da educadora pudesse acontecer. Entender o “ver as imagens” como uma leitura, por exemplo, é um aspecto importante do incentivo à leitura hoje em dia, como aponta Bajard (2007), pois permite a exploração do objeto livro para aqueles que não sabem ler.

3. D) HISTÓRIAS COMO MEDIADORAS DE SABERES

“Parece que abre, vão abrindo algumas janelas” – Diego

“O que eu não posso passar para eles [crianças] é que eu estou dando aquela aula de leitura como se fosse a aula da sala de aula” – Paula

“Ela [ex-coordenadora] estimulava a contação de histórias” – Maria

A descrição da função das histórias de Paula trouxe à tona a intersecção entre a leitura e a pedagogia. O papel das histórias também se desvelou, para Diego, como psicoterapêuticas estreitando o laço entre contação e psicologia. E, por outro lado, o processo de preparação de Maria se faz na relação entre a teoria trazida pela sua mentora e sua prática. Como se vê, todos estes aspectos do trabalho dos educadores se caracterizam por suas ligações com outros saberes, saberes estes mediados por pontes que são as histórias.

Assim sendo, esta constelação discorrerá sobre os cruzamentos entre o contar histórias ou dar aulas de leitura com outras áreas de conhecimento. Atereime primeiro a um ponto já pincelado na constelação acima, que é o entrelaçamento entre leitura e pedagogia apresentado por Paula. Duas unidades de sentido emergiram: **Leitura na escola e leitura no CRAS** e **A intenção do educador e professor: “Para que eles tomem gosto pela leitura”**.

O primeiro recorte se refere às diferenças e semelhanças entre a atividade de leitura nos espaços da escola e do CRAS. A educadora apresentou como um

obstáculo ao seu trabalho o fato das crianças não quererem ler durante o contra-turno escolar, porque já leem em sala de aula. No seu dizer,

[...] porque você sabe que as crianças resistem mesmo para pegar um livro para ler... Eles até questionaram 'Ah, mas eu já leio na escola'.
(Educadora Paula)

Uns vem para cá primeiro para depois ir para a escola, então quando eles chegam aqui eles querem fugir do que lembra a escola, querem fugir da sala de aula. (Educadora Paula)

A relação entre estes dois espaços institucionais e educacionais é diferenciada durante as aulas de leitura pelos recursos que a educadora diz usar como, por exemplo, dinamizar a atividade para não ser “massacrante” (sic) e incentivar a crianças a ler mesmo que elas cheguem cansadas da escola.

O que eu não posso passar para eles é que eu estou dando aquela aula de leitura como se fosse a aula da sala de aula. [...] Tem que ser de uma maneira bem dinâmica. Porque na sala de aula acaba sendo aquela coisa bem mecânica. Então, eu tenho que ser mais dinâmica. (Educadora Paula)

E muitos chegam “ah, eu não quero ler”. “Tá, então tudo bem. Mas por que você não quer ler?” “Ah, tia, porque eu estou cansado, já leio na escola” como eu te falei antes. Mas aí ele mesmo muda de ideia, né? Chegou falando que não queria ler e depois da fala eles mesmo vão e pegam o livrinho deles.
(Educadora Paula)

A valorização da leitura em outros espaços que não os familiares é, de acordo com Cademartori (2007), um movimento recente e vem complementar as lacunas da formação humana ocupando a rede educacional, seja ela a instituição escolar ou uma como o CRAS. Isto posto, o desafio de Paula em proporcionar momento de leitura fora da escola é contextualizado como uma prática relativamente nova.

Além disso, diferenciar sua prática da feita na escola, bem como apontar suas semelhanças foi se mostrando como um desafio, ao longo da conversa, e se configurou como uma segunda unidade de sentido. **A intenção do educador e do professor** se revelaram como distintas,

Eu tentava ser dinâmica para não passar que eu que estou alfabetizando ele [a criança]. (Educadora Paula)

a diferença é o lugar. Eu mostro para eles que aqui é um lugar que eles vêm também para aprender. Eles têm outras aulas e que aqui não é escola, como eu já falei para eles, mas **eles têm que se adaptar ao ambiente aqui, ao espaço.** (Educadora Paula, grifo meu)

Mas também apareceram como semelhantes ao compartilharem um objetivo:

A diferença existe já pelo próprio ambiente, porque a intenção minha, durante a leitura, e do professor na sala de aula é a mesma: **é proporcionar momentos de leitura e momentos de aprendizagem. [...] E para que eles tomem gosto pela leitura.** (Educadora Paula, grifo meu)

Entendendo este intuito comum de incentivar o gosto pela leitura e promover aprendizado, conclui que, para Paula, os aspectos pedagógicos se mostram estreitamente vinculados à leitura e às histórias como facilitadoras do processo educacional.

O entendimento de que esta função do professor/educador deve se dar através do prazer em ler se aproxima com o que Freire (2006) diz sobre a dinâmica da alfabetização, afirmando que memorizar mecanicamente as palavras não faz ninguém apreender o significado do texto. Em suas palavras:

Nada disso [do conteúdo que ensinava] era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva [...]. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender sua significação profunda. (p.17)

As unidades de sentido compreendidas no discurso de Maria se mostram diferentes das de Paula. Ela apresenta uma relação afetiva com o saber, com o conhecimento, em especial com o conhecimento que aprendeu com sua mentora. Esta relação apareceu brevemente na constelação A história no contador, mas aqui ela revela sua força e influência no trabalho de contação de histórias realizado pela educadora. A esta unidade nomeei **Relação com a mentora: “minha grande inspiração”**. Este estreito vínculo entre mentora-aprendiz é dito por Maria da seguinte forma:

E eu tive uma professora. [...] Ela foi a minha grande inspiração para as histórias. Eu acho que hoje eu conto histórias por causa dela. [...] eu acho que ela é uma pessoa muito rica de espírito e ela que foi o grande foco de tudo. Tudo que eu sei de histórias eu aprendi com ela. E isso é o que eu falo ‘eu vou carregar para a minha vida inteira’ (Educadora Maria, grifo meu)

Foi [uma formação que abarcou] tudo. Foi desde o contato, por exemplo, muitos contadores que eu nem sabia que existiam, ela me apresentou com livros. E, na verdade, **ela é uma pessoa que é muito boa em tudo que faz. Mas a história, l., ela trouxe isso com ela e passou para a gente.** (Educadora Maria, grifo meu)

[com] a E. foi uma coisa mais prática: foi como ascender incenso, uma vela, como abordar as crianças. Isso foi muito bacana. **Ela foi uma professora e tanto para mim (risos).** (Educadora Maria, grifo meu)

Percebi que a formação da educadora como contadora foi atravessada por completo pela relação afetiva que tinha com sua professora. Isto é, as histórias foram um saber adquirido pelo intermédio deste vínculo formativo e emocional. Refletindo, a partir destes trechos e daquilo já analisado, esta questão parece conferir um sentido de que o trabalho com as histórias é um trabalho de afeição e dedicação que deve atravessar todos os aspectos do narrador. A ideia se fortifica quando Maria relata a saída de sua mestra do Espaço do CRAS, dizendo:

Estou realizada, graças, sou muito feliz, senti muita falta da dona E.
(Educadora Maria)

Nossa, eu sofri muito [com a saída dela]. Eu ainda sofro. [...] Me emociona mesmo, porque tudo o que ela fez, não só por mim, mas pelo projeto foi único, l.. Não que a [nova coordenadora do projeto] não vá fazer, [...] **mas é que existe um amor que é incomparável ao que ela fazia.** Claro que eu sei que tudo a gente tem que se adaptar e se acostumar, mas é que **é diferente você trabalhar por salário e trabalhar por amor.** (Educadora Maria, grifo meu)

Trazendo esta maneira de se relacionar com os outros, Maria desvela sua disponibilidade, sua disposição para estar no mundo atravessada não apenas pela técnica, mas, principalmente, pelo cuidado com o outro e pelos sentidos que este responsabilizar-se pelo outro acarretam. Quero dizer com isso que sua preparação e formação como contadora não se deu apenas pelo desabrigar técnico, ou seja, pela instrumentalização do contador como um objeto disponível para o controle normativo (Critelli, 2002; Heidegger, 2007).

Seu relato, pois, revela outra possibilidade dela, como educadora, estar com os outros e com o seu trabalho. Esta é uma possibilidade conferidora de sentidos existenciais ao seu fazer, que permite que ela seja autônoma na escolha das histórias ou do modo como se relacionará com as crianças e com sua mentora. Enfim, ela aparece no mundo não se esquecendo de preocupar-se com o sentido de ser sendo, assim, autora de suas próprias vivências (Critelli, 2002; Heidegger, 2007).

Aproximando-me agora da segunda unidade de sentido trazida por Maria explorarei a relação entre contação de histórias e psicologia. Esta temática também se fez presente no discurso de Diego de forma que analisarei ambas em conjunto. São elas: **O auxílio do olhar clínico: enlace da contação e da psicologia** (Maria) e **O**

Auxílio do olhar clínico: relação da contação, da educação e da psicologia (Diego).

A educadora descreve uma relação de parceria entre o seu trabalho, ao contar histórias, e o trabalho da psicóloga do Espaço relatando um diálogo entre as áreas de saber e entre as ações desenvolvidas. A afinação dos trabalhos é dita por ela como:

Porque não é só ler a história e 'entrou por uma porta e saiu pela outra'. Não é assim, I., tem todo um conteúdo para ser trabalhado. Muitas vezes, I., a criança traz problemas naquele momento ali que você jamais iria arrancar dela. E aí, é onde entra a psicóloga. [...] Eu geralmente anoto as questões das crianças e passo para a psicóloga. (Educadora Maria)

Além destes encaminhamentos, a educadora relata a importância de um retorno clínico da psicóloga sobre seu trabalho como contadora e sobre as questões particulares das crianças:

[...] quando eu passei para a psicóloga ela disse '[...] realmente, são coisas que na história eles imaginam e são coisas que acontecem com eles no dia a dia'. (Educadora Maria)

E depois é passado para a L., que é a psicóloga, e ela faz um trabalho em grupo, que eu já não sei o que é trabalhado. **Mas com isso ela nos dá um retorno:** como a gente vai abordar aquela criança, desde chamar atenção ou pôr para pensar, sabe? É todo um trabalho assim [...] (Educadora Maria, grifo meu)

Este auxílio do olhar clínico no trabalho com as histórias também se faz presente no discurso de Diego que, além de educador, é psicólogo. Ele enfatiza a diferença do olhar diante daquele fenômeno que se apresenta como uma forma de enlace entre as áreas de saber – a psicologia, a educação e a contação de histórias –.

[...] trabalhando na área social, nos atendimentos, qual for, **meu olhar [sempre] vai ser clínico.** Esse o olhar clínico não tem como tirar de nós. (Educador Diego, grifo meu)

Eu vou ter esse olhar para aquilo que é subjetivo. [...] Essa história está remetendo eles ao quê? A gente se expressa através de alguma imagem. [...] Mas quando eu peço o recurso deles fazerem uma imagem com giz de cera ou com guache, enfim, a gente tem a possibilidade de identificar algumas questões que são latentes ali no grupo ou individualmente mesmo. A gente já percebe alguns traços de personalidade. (Educador Diego, grifo meu)

Diego defende também que a palavra, tão presente no ato de contar narrativas, é a maior ferramenta da psicologia e, por ambos os saberes trabalharem com ela, não é possível dissociá-las. Mesmo que ele diga que “o ser psicólogo eu vou usar meio

que conscientemente depois, nessa devolutiva dos adolescentes” e que o “pedagogo talvez [...] trabalharia a música popular brasileira tendo um outro olhar sobre aquela música, sobre o grupo” a sua postura se mostra um misto de todos estes conhecimentos, de forma que ele não consegue desmembrar seu trabalho em diferentes saberes.

Apresentado este enlace, Diego relata que **a psicologia se apresenta como doadora de sentido do fazer profissional**. Esta outra unidade de sentido apenas dá continuidade a anterior reforçando a experiência de não dissociação dos saberes, mas a complementa, colocando a psicologia como centro unificador da atuação profissional. Em suas palavras,

E [a psicologia], então, **vem complementar na minha carga profissional, na minha identidade profissional**, que na verdade vai me auxiliar com estas outras duas questões [ser educador e ser contador]. [...] Talvez se eu fosse apenas um contador de histórias sem ser um psicólogo eu teria uma postura diferente. [...]

É a psicologia que vai dar sentido ao todo. [...] Ela que entra como principal, ela que unifica, na verdade. (Educador Diego, grifo meu)

Conclui, portanto, que o contar histórias para Diego é amplamente atravessado pelo olhar da psicologia como uma tecnologia própria. Esta seria o olhar clínico que, como explicitado em seu discurso, é um instrumento de controle e utilidade para que os adolescentes possam se dizer e se desenvolver. No entanto, apesar de lidar com um modo técnico de agir, Diego não abre mão do comprometimento com o ser, uma vez que encontra grande parte do sentido existencial em sua identidade profissional, identidade esta resultada dos enlaces entre educação, psicologia e contação de histórias.

3. E) ECOS DA PALAVRA

“Esse poder da palavra que a gente desenvolve [...] tem sido uma ferramenta muito importante.” – Diego

“Eles também ajudam a gente” – Paula

“a gente que conta, a gente sabe o que está falando” – Maria

Início agora a análise da última constelação. Ela concilia diversos pensamentos e dizeres dos entrevistados a respeito dos ecos que seus trabalhos reverberam no outro. Este agrupamento reúne três unidades de sentido de cada participante, sendo que todas se referem ao retorno de alguém sobre o trabalho dos educadores com as histórias.

No caso do relato de Maria as três unidades são: **Retorno das crianças: “História aqui dá muito certo”, Retorno profissional: “Eu não abro mão” e Retorno institucional e social: Mais valorização do trabalho e dedicação.**

Em relação ao **Retorno das crianças**, a educadora pontuou que elas respeitam o momento da história e também todas as suas atividades ali no CRAS, fazendo com que o trabalho dê bons frutos.

E eu consigo muito esse respeito com eles. E eu conversando com a [coordenadora atual do Espaço] ela perguntou ‘Eu não entendo, Maria, por que você consegue tudo isso com as crianças e os outros não conseguem?’. Até na questão do comportamento: ‘pessoal, olha! A tia Maria chegou’ [imita voz séria das crianças]. (Educadora Maria, grifo meu)

História aqui dá muito certo. (Educadora Maria)

Ela entende que as crianças, além de respeitá-la, se transformam – como já apontei no item O poder transformador das histórias – e que se apropriam daquela oportunidade de ouvir histórias. Isto se esclarece nos seguintes trechos:

Estou te falando, eu tenho crianças aqui que talvez nunca vão ter essa oportunidade na vida, e aqui é a única, eles pegam muito bem isso e eu falo muito para eles. (Educadora Maira)

Então, por verem a minha mudança, eles também acabam mudando. E aí eles prestam atenção, e dá muito certo. (Educadora Maria)

Já a respeito do **Retorno profissional**, Maria revela uma angústia que na época da entrevista se mostrou presente, mas foi aprofundada em detalhes no encontro de devolutiva. Este sentimento está relacionado com o prazer em trabalhar por amor com as histórias e com as crianças e o enfrentamento que se faz para que este trabalho possa acontecer com qualidade. Sobre a satisfação em trabalhar como contadora diz:

Tudo que eu sei de histórias eu aprendi com ela [Dona E.]. E isso é o que eu falo ‘eu vou carregar para a minha vida inteira’. Porque [...] faz a diferença. Até para mim, pessoal mesmo, sabe? O que eu falo: **eu não abro mão de contar histórias.** É uma atividade no projeto que eu falo que não abro mão. (Educadora Maria, grifo meu)

“[...] eu me sinto realizada no meu trabalho, sou muito feliz no que faço. Amo de paixão o que faço, l.. Eu falo que não tem preço [...]. (Educadora Maria)

Gente, eu adoro! É como eu te falei: a gente que conta [histórias], a gente sabe o que está falando. **O sentimento que conseguimos passar para as crianças. Isso é muito legal, para mim é muito gratificante.** (Educadora Maria, grifo meu)

Esta realização também se mostra presente na forma que Maria se coloca como educadora no mundo de seu espaço de trabalho. Seu prazer em atuar profissionalmente se integra com a figura que ela cria quando mergulha dentro do Espaço do CRAS. Em suas palavras:

Eu me sinto realizada. Eu falo muito isso aqui. **Eu já estou no projeto vai fazer cinco anos e quando eu entro do portão para dentro eu sou só a tia Maria, não sou mais ninguém.** Eu não sou mãe, não sou esposa, não sou nada. Eu sou a tia Maria e me dedico a eles. [...] **Acho que a gente tem que se dedicar a eles em tudo.** (Educadora Maria, grifo meu)

Acho que quando você trabalha por amor, l., é diferente. **Eu acho que no meu trabalho, trabalho mais amor do que até alegria pelo salário (risos).** (Educadora Maria, grifo meu)

Posso entender, portanto, que a relação com as crianças, com o espaço e com o trabalho se desvela de maneira afetiva. Ser-com-os-outros para a educadora é cuidar do outro com amor e dedicação estreitando os laços para além de uma relação monetária ou apenas contratual. É neste momento que sua ação entra em contradição com a instituição CRAS e Maria apresenta a angústia de ver sentido no que faz, mas de não apreendê-lo nos outros profissionais e nem na esfera pública que coordena os equipamentos. Neste ponto a terceira unidade de sentido - **Retorno institucional e social: mais valorização do trabalho e dedicação** – se insere e é esclarecida pela seguinte fala:

Eu até falo para as meninas que tenho muito medo [de perder o emprego], porque é da prefeitura [...] **não é de perder o salário, e sim de perder este contato.** [...] **Eu acho que o trabalho deveria ser sim valorizado, ser sim reconhecido, porque nós estamos falando de crianças. De crianças que podem mudar o mundo, que podem mudar este futuro, entendeu?** Então, eu acho que as pessoas deveriam acreditar mais nisso e **fazer as coisas com mais amor, com mais dedicação, sabe?** Mas a gente não manda em tudo, né? (risos). (Educadora Maria, grifo meu)

Neste trecho, os ecos de sua ação aparecem através da desvalorização da profissão tanto por parte dos gestores públicos – por meio da ameaça constante de perder o emprego - quanto pelos próprios profissionais que, em sua visão, deveriam se dedicar à um trabalho voltado para as crianças. Isto revela que ter como retorno profissional a desvalorização do trabalho do educador não é restrito ao relato de Maria, mas são muitas as pesquisas que apontam para este não reconhecimento social e a falta de efetivo investimento do setor público (MORO, 2009; SOUZA e SCAFF, 2011).

Sobre o foco nas crianças, Maria fez emergir, mais uma vez em seu discurso, o poder transformador das histórias, mas de outro ponto de vista. Ela apresenta as crianças como atores de transformação do mundo, da história do mundo, e diz que, para isso, é necessário que o educador também seja transformador das histórias das crianças por meio de ações como a contação. Formar a criança para ser um cidadão crítico que possa metamorfosear o mundo em que vive é dito também por Petit (2008) e Cademartori (2007) aproximando a experiência da educadora com os dizeres teóricos.

Atentando agora para o encontro de devolutiva, pude observar que as contradições postas durante a entrevista chegaram a um desfecho: Maria deixou de trabalhar no CRAS.

Contou que foi demitida, mas que estava, desde a troca de gestão da instituição, enfrentando a direção. (registro da devolutiva de Maria)

Sua postura como educadora integralmente dedicada a um trabalho com qualidade com as crianças, e que, portanto, questiona outra forma de atitude, se fez presente neste trecho e também nos que se seguem:

“Quis sair [do trabalho] para não ir contra ao que aprendi” (sic).
(registro da devolutiva de Maria)

“O Espaço lá mudou, não sei se faz mais sentido. Não sei se contar histórias lá tem magia ainda” (sic). (registro da devolutiva de Maria)

Imergindo em seu relato, percebi que os ecos satisfatórios do seu trabalho como educadora e contadora foram inviabilizados após a saída de sua mentora, ex-coordenadora do Espaço. Em troca deles, ecos de contradição e angústia retornaram a ela e seu trabalho perdeu o sentido que tinha. Esta magia descrita por ela durante toda a entrevista se desmanchou e deu lugar a questões incompatíveis com o seu fazer, sendo o extremo delas a perda do emprego.

No entanto, para finalizar, é importante colocar que diante deste vazio de sentido e desta perda real de ser no mundo como educadora, novos sentidos e tramas significativas começaram a se construir. Como diz Critelli (2007),

Só diante de um vazio de sentido para ser, que torna insignificantes os significados tácitos outrora claros de todas as coisas, é que o pensamento se lança na aventura de saber, de conhecer (p.24)

Visto isso, é possível compreender que a educadora Maria, no encontro de devolutiva, revelou que a partir deste vazio e desta angústia ela começou a querer “fazer uma pós-graduação e estar preparada para lutar por um trabalho que tenha

valor na qualidade e autonomia e não na quantidade” (registro da devolutiva de Maria) deixando claro um novo movimento de aferição de sentido à sua atuação no mundo.

As unidades de sentido desprendidas do relato de Diego se aproximam das de Maria e também das de Paula. A primeira delas é o **Retorno profissional** que agrupou falas que se dirigiam à satisfação pessoal com o seu trabalho. Esta significação aparece em falas como:

Como pessoa, me sinto bem [...]. Quando a gente tem essa devolutiva é sinal de que está acontecendo, está caminhando. É claro que eu, como contador, preciso melhorar sempre. (Educador Diego)

O retorno do educador para com seu trabalho apareceu como positivo, como uma atividade na qual ele tem habilidade e como algo a ser sempre aprimorado. Além do próprio feedback, ao longo do encontro surgiram dois outros ecos, o **Retorno dos adolescentes** e o **Retorno das famílias**.

Sobre os adolescentes, Diego aponta para a transformação que ele enxerga em seu público. Estes mudam de comportamento, se envolvem mesmo apresentando relutância, tem a possibilidade de se curar e comunicam o prazer que sentem ao ouvir uma história. Este retorno aparece em falas como:

[...] às vezes eu recebo algumas devolutivas: **‘Nossa, é bom ouvir você falar alguma coisa’**, os adolescentes solicitam essa orientação, essa fala. (Educador Diego, grifo meu)

Eu escuto isso dos adolescentes mesmo ‘como é bom ouvir você contar uma história. Eu gosto muito, professor, de ouvir você contando essa história’. E você percebe que os adolescentes que tem um comportamento mais agressivo eles, no momento da história, parecem ser outras pessoas. **É bem interessante**. (Educador Diego, grifo meu)

E em relação à imersão dos adolescentes na história ele diz:

É muito positivo. **Você vê que eles adentram a história**. E quando a história é curta e tem aquele desfecho que parece que quase não é um desfecho e parece que fica algo em aberto **eles ficam ‘é só isso? A gente quer mais’**. **Eles têm sede**. A história é como uma fonte e eles bebem mesmo. Porque ela vem aliviar alguma tensão, é como um instrumento de transformação mesmo, de cura. (Educador Diego, grifo meu)

Ele relatou que temia pela resistência dos jovens, mas que quando a história começou a ser contada por ele, “Eles não piscavam” (sic). Diego afirmou que as histórias encantam todas as faixas etárias e que, apesar da dificuldade inicial dos adolescentes em tirar o sapato para entrar na sala, por

exemplo, com a brincadeira e a ambientação eles mergulham na história.
(Registro de devolutiva de Diego)

Além dos ecos das pessoas diretamente envolvidas com seu trabalho de narrativa, o educador descreve brevemente a sua relação com as famílias através do poder transformador da palavra, ponto central que dá sentido para o seu fazer cotidiano:

[...] às vezes eu recebo algumas devolutivas [...] [das] famílias: **‘Preciso falar com o Diego’** ou **‘Preciso dessa orientação’**. Enfim, esse poder da palavra que a gente desenvolve mais eu percebo que tem sido uma ferramenta muito importante. (Educador Diego, grifo meu)

Por fim, apresento as ressonâncias do trabalho de Paula. Estas, assim como de Maria, foram contempladas com novos elementos no encontro de devolutiva realçando sentidos já desprendidos na entrevista e agregando novos desafios ainda não enfrentados.

A primeira unidade também se refere ao **Retorno Profissional**, mas tem como subtítulo: **“Eles também ajudam a gente”**. Ela reúne aspectos já analisados na constelação Preparação, mas trazem ecos dos resultados deste desafio que foi preparar-se e fazer acontecer as aulas de leitura. Um destes resultados seria a caminhada em conjunto com as crianças e o aprendizado que Paula teve de seu fazer profissional a partir desta nova experiência com elas.

Mas foi uma experiência nova para mim. E eu tinha também aquela dificuldade, porque a gente sabe que entre ler e brincar eles querem brincar. **Mas aí com o tempo você aprende com eles também.** [...] **Eles também ajudam a gente.** (Educadora Paula, grifo meu)

E aí eu fui adquirindo experiência junto com eles e hoje eu sei, eu vejo isso neles, que está sendo prazerosa a leitura. (Educadora Paula)

Este aprendizado em conjunto revela uma forma de ser e produzir coletivamente e de significar os fenômenos através do outro. Compreendendo, a partir do olhar da fenomenologia existencial, entendo que esta maneira de ser apresentada por Paula deixa aparente a condição humana de coexistência. Isto é, de ser sempre *para alguém* ou *para algo*, nunca podendo ser apenas em sua particularidade, porque, nas palavras de Critelli (2007)

[...] no seu ser-no-mundo, a ação de cada homem, porque desdobrada sobre sua possibilidade originária de ser-com-os-outros, não é jamais individual. A produção da vida e de seu eu é uma produção coletiva [...] (p.70)

O estar aberta ao outro e aprender com ele, como a educadora descreveu fazer, é também uma expressão desta condição humana de se fazer e de se mostrar sempre para um outro.

Na última fala de Paula destaca acima, percebe-se também que como resultado a educadora preza o ganho do prazer da leitura e poder, assim, ver o resultado de seu trabalho nas ações das crianças. Isso melhor se observa na frase:

Ah, a importância para mim é ver o resultado neles. É ver o resultado neles que eu consegui conquistar. (Educadora Paula)

Além disso, a participante trouxe, na devolutiva, angústias que estavam reverberando nela no início de um novo ano de trabalho.

“Estou gritando socorro! O que eu faço? Não tive e não tenho respaldo, como nenhum profissional tem. Eu simplesmente obedeci e fui. Tive boa vontade, estava aberta e deu certo. Algumas crianças aprenderam a ler, mas se eu repetir a minha atitude este ano será massacrante” (sic) (registro da devolutiva de Paula)

Aqui observei tanto os resultados positivos desta nova experiência, na qual Paula sente que teve de obedecer regras, mas que também pode se abrir e conquistar frutos, quanto a angústia desamparada de continuar sem formação e apenas repetir o trabalho feito no ano que se inicia sem incluir novos elementos. Como profissional ela se mostra insegura, em especial, por não ter recursos que a façam aprimorar seu trabalho e enfrentar as dificuldades de inserção das crianças na leitura. Em suas palavras:

Nossa, ***imagina, então, quando eu começar esse ano! Eu pude vivenciar esta dificuldade de coloca-los no mundo da leitura’ (sic)***” (registro da devolutiva de Paula)

[Ela] Complementou falando que ***mesmo que fosse técnica teria que aprimorar sempre seu trabalho e que se ela quer que as crianças tenham prazer em ler ela tem que ser a primeira a sentir este prazer para poder transmitir à eles***” (registro da devolutiva de Paula)

Neste último trecho, outro fio de sentido se revela realçando aquilo já apresentado na unidade Obstáculos: ‘é difícil alguém pegar um livro e parar para ler’, mas agora dizendo respeito ao retorno do trabalho. Paula tem como eco do seu trabalho a sua dificuldade, como pessoa, em ler com prazer e apresenta isto como uma contradição em seu fazer, uma vez que sua intenção é proporcionar momentos prazerosos de leitura para as crianças.

Sigo agora para a segunda unidade: **Retorno das Crianças: “Até aqueles que não têm interesse nenhum com jeitinho a gente vai lá”**. Como já brevemente analisado na unidade ‘Mergulhar no mundo da leitura: Respeito e incentivo à criança’ Paula traz a transformação positiva que ocorreu com as crianças durante as aulas de leitura. Ela diz que alguns aprenderam a ler e foram elogiados pelas professoras ou que não queriam se envolver com a atividade, mas acabavam lendo os livros. Para melhor compreensão, as falas que trouxeram isto a tona são:

E hoje em dia eu percebo tem dia que eles não querem ler, eles chegam cansados da escola, **mas a gente vê o resultado que é quando eles chegam falando “Ah, tia que legal já consegui hoje ler lá na escola e a prô me deu parabéns”**. (Educadora Paula, grifo meu)

Eu aprendi isso com eles, que o difícil é começarem a ler, **mas quando eles começam a ler eles querem continuar, querem terminar a história que começaram**. (Educadora Paula, grifo meu)

E, assim, a importância para mim é ver o resultado final que foi: **alguns alunos que não sabiam ler estão lendo**, mesmo que ‘ai, tia, eu não sei ler’. ‘Ah, você não sabe ler? Então vem cá, a gente vai juntar as letrinhas’ [...]. (Educadora Paula, grifo meu)

Da sua fala emergiu também um retorno das crianças vindo de uma avaliação que ela fez do ano com eles. Ela se impressionou com o resultado, como descreve:

Aconteceu uma situação que eu fiquei até... **Eu fiz uma pergunta para todos [...] se eles queriam que tirasse a leitura e a maioria respondeu que não**. Uns três responderam que sim. Responderam que já leem na escola, que gostam de brincar. Como a maioria respondeu [...] que gostava, a gente vai pela maioria. (Educadora Paula, grifo meu)

Por fim, a participante trouxe uma insegurança quanto à continuidade do projeto de leitura nos meses que se seguiam afirmando que há instabilidade quanto ao **Retorno institucional** do seu trabalho. A falta de respaldo e a incerteza quanto à manutenção desta atividade, que foi bem avaliada pelas crianças, parecem surgir da instituição e de sua relação com a educadora.

Se for continuar do mesmo jeito sim. **Vai depender da, como eu posso te falar?** (pausa) **Vai depender. Eu estou aqui pelas crianças**, então, se isso for... Claro que é uma coisa boa para as crianças, eu estou aqui por elas e o que tiver que fazer para elas, pelo bem delas. **O que for bom para elas é bom para mim**. (Educadora Paula, grifo meu)

Para concluir, digo que a educadora afirma que fará o que for bom para as crianças, independente de a atividade ser aula de leitura ou não. Isto completa o contorno, que já vinha aparecendo, de sua relação distante com a leitura. Ou seja,

revela sua maneira de não se apropriar tanto pelo trabalho que faz com a leitura, e sim com sua ação junto às crianças. Há, portanto, um desvelamento de sentido particular de Paula em relação às histórias, uma vez que sua relação com elas se deu atravessada por ordens da coordenação e não a partir de uma trajetória pessoal de enlace com os livros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.”*

Cecília Meireles em “O menino azul”

O presente trabalho de conclusão de curso buscou colaborar com as discussões a respeito do uso de histórias na prática cotidiana de educadores vinculados à área da assistência social. Tal procura teve o objetivo de dar voz a esta categoria, valorizando e tornando público seu entendimento e vivência sobre o trabalho com a contação de histórias e leitura de livros.

A realização deste caminho, isto é, a metodologia do trabalho, baseou-se no do pensamento fenomenológico-existencial, em especial, na busca pelo sentido que o fenômeno das histórias tem para os participantes (HEIDEGGER, 2012; CRITELLI 2007). Para isso, foram realizados dois encontros com três educadores separadamente, sendo o primeiro de entrevista e o segundo de devolutiva da entrevista. Dois participantes são contadores de histórias e uma dá aulas de leitura. Da análise de suas falas emergiram cinco agrupamentos de sentido, nomeados constelações, a saber: A história no contador, Preparação: Desafios diante do que é novo e Como mergulhar na história, O poder transformador das histórias, Histórias como mediadoras de saberes e Ecos da palavra.

Diante desta investigação, pude trazer à tona compreensões particulares de cada educador sobre seu fazer e também sentidos compartilhados por eles. Cabe pontuar, contudo, que busquei apreender a manifestação destes sentidos de ser para os educadores “em seu ôntico, concreto e histórico ser-no-mundo-lidando-com-as-coisas-e-falando-com-os-outros” (CRITELLI, 2007, p. 146). Isto indica que, além do esforço de me aproximar dos entrevistados em seu mundo, os sentidos que se desvelaram pertencem à concretude daquele momento e daquela relação e compreensão. Quero dizer com isso que a compreensão do real nunca será livre de todos os véus que acobertam os sentidos, por mais que os arranquemos, e ela não pode também ser cristalizada nem generalizada.

Considerando o que foi assinalado, relato as questões relevantes encontradas na pesquisa. Um dos pontos que se revelou na investigação, foi a relação de intimidade que dois educadores têm com as histórias. Esta relação íntima significa que eles são atravessados e se envolvem com as histórias existencialmente. Isso surge

como um elemento que transforma o contador e ele pode, assim, contar a história de forma poética, transformando também as crianças e adolescentes com os quais trabalha.

As histórias, portanto, são compreendidas como agentes de mudança e ganham o valor de ferramenta de trabalho. Assim, a vivência de sua narrativa pode proporcionar o desenvolvimento do ouvinte/leitor em vários âmbitos como, por exemplo, a alfabetização e o ganho de autonomia. Além disso, este trabalho possibilita, para uma das educadoras, o direito das crianças e do educador de poder contar sua própria história e elaborar angústias tanto coletivas quanto pessoais.

Dar voz aos sofrimentos e conflitos também faz parte da experiência do terceiro educador a partir da suspensão que o “Era uma vez” faz o ouvinte ter de sua situação, incluindo-o em um mundo que diz respeito a ele, mas que está distante e transmite outras memórias e conhecimentos.

O papel das histórias acaba por se estender a uma ferramenta terapêutica. Com isso, os educadores evocam o sentido de que a literatura não se restringe à ficção, mas atravessa muitas áreas de conhecimento como, por exemplo, a psicologia, a pedagogia e as próprias relações humanas. As histórias, por consequência, se revelam como facilitadoras de processos educacionais, afetivos e psicológicos.

Outro sentido desvelado foi o processo de preparação do educador para o trabalho com histórias. Os caminhos se mostraram opostos, mas o movimento de escancarar-se diante da situação foi comum a todos. Para alguns preparar-se para o momento da narrativa é abrir-se existencialmente para a vivência e estar pronto para recebê-la. Em oposição a isso, uma fala desvela outro direcionamento de preparação: a falta dela. Os desafios a partir desta carência de orientação e formação foram grandes, porém tendo como apoio a construção deste espaço com as crianças, a educadora pode se abrir para a criação de uma nova prática.

Este movimento de estar aberto para o outro, ou seja, poder encarar a criança ou o adolescente diferentemente, é poder cuidar do ser de outra uma forma, partindo de outra verdade. E, além disso, estar aberto para as histórias como mediadoras da prática cotidiana, por mais que ela esteja repleta de obstáculos, é também fazer borbulhar alternativas de ser-no-mundo que não sejam pautadas pelo modo técnico de ser.

Assim sendo, o desvelamento das histórias pelos educadores não foi norteador apenas pelo desabrigar desafiante (HEIDEGGER, 2007). Eles mostraram maneiras afetivas de se relacionar com a narrativa e também de se relacionar afetivamente com

os outros tendo ela como mediadora. As histórias apareceram como facilitadoras da alfabetização ou da inserção da criança no mundo do saber, mas puderam também se mostrar como fagulhas que transformam por completo a forma das pessoas estarem e sentirem o mundo. O estudo expôs o dado de que o trabalho com histórias também se dá numa esfera existencial e não apenas como algo disponível ao uso e revelou, portanto, outra forma de verdade, isto é, outra disponibilidade de ser por parte dos educadores.

Além disso, evidencio as ressonâncias a partir do trabalho dos entrevistados, tanto neles mesmos quanto nas crianças, adolescentes e sociedade. Fazendo uma analogia com o eco digo, assim como Cecília Meireles, que, apesar do eco sempre nos trazer um pedaço do que se mostra, ele por si só se configura em algo diferente daquilo que foi falado. Desta maneira, o que foi trazido pelos participantes da pesquisa sobre o retorno do seu trabalho não é apenas seu trabalho refletido no espelho, e sim uma nova compreensão das suas práticas. Ilustro esta ideia com um trecho do poema *O eco*:

O menino pergunta ao eco

onde é que ele se esconde.

Mas o eco só responde: “Onde? Onde?” (MEIRELES, 1990, p. 39)

Considerando esta nova compreensão, o eco das crianças e adolescentes é de transformação. Para os educadores, o público com o qual trabalham se transforma através das histórias e esta mudança é concretizada em conjunto com o educador. Ademais, os participantes sentem que as crianças gostam das histórias contadas e dos livros apresentados. Este resultado se aproxima da concepção de Góes (1991) sobre o prazer que a literatura infantil desperta no ouvinte/leitor. Uma das educadoras também entende que as crianças são agentes de transformação do mundo e que, por este motivo, os educadores devem se sentir responsáveis por ativar as mudanças em cada um.

Este eco da responsabilidade dos educadores surgiu também acompanhado da falta de formação, de recursos que aprimorem o trabalho e garantam o enfrentamento das dificuldades e de pouco apoio do poder público. Tal questão, que evidencia os desafios da profissão, se mostrou importante e provoca uma reflexão a respeito da lacuna de investimentos no educador em seu fazer. São temas que se mostraram como grandes entraves para a concretização e qualificação do uso de histórias, uma vez que foi a presença de um mentor que garantiu apropriação e confiança de alguns educadores com seu trabalho. No entanto, é fundamental perceber que apenas

quando se tinha intimidade pessoal com as histórias os educadores participantes sentiam-se amparados e satisfeitos com sua prática. A ausência de referências teórico-práticas, portanto, pareceu conferir insegurança no trabalho e permitiu que viessem à tona dificuldades importantes a serem investigadas em outras pesquisas e práticas. Um exemplo disso seria a falta de intimidade de um educador entrevistado com a leitura, deixando claro que o próprio profissional que trabalha com o incentivo à leitura se relaciona com ela com dificuldade, assim como seus educandos e como a sociedade em geral. A relação com o trabalho e com as histórias, portanto, se mostrou diversa entre os educadores, uma vez que a apropriação deste ofício e do manejo com as histórias é, para uns, afetiva ou satisfatória e, para outros, distante ou insegura.

Dando continuidade aos desafios da profissão, posso afirmar que, em dois relatos, a própria compreensão de ser educador se desdobrou em uma denúncia da desvalorização da profissão por parte dos gestores públicos e dos próprios educadores. A relação monetária e contratual foi apresentada por uma educadora como a mais valorizada em detrimento da relação de cuidado para com as crianças, retirando do CRAS o sentido e o direcionamento daquilo que realmente se pretende realizar com o serviço.

Tais constatações, embora não generalizáveis, destacam uma vivência de escassez de atenção pública para os educadores. Permito-me, então, apontar como um desdobramento deste trabalho a necessidade de investigar a presença e a real concretização de políticas públicas voltadas ao educador - em especial, mas não restrita à - assistência social.

Para finalizar, retomo a história da Vasalisa apresentada na Introdução do estudo. Como afirmei, a boneca que Vasalisa levava consigo pode ser entendida como uma história que, de bolso em bolso, permanece na sociedade por gerações. A análise dos relatos dos educadores participantes desta pesquisa fizeram emergir de seus bolsos suas bonecas e, em especial, como eles as alimentam e como são alimentados por elas. Dar voz a estas bonecas que caminham com os educadores em seu cotidiano foi, como sintetizado acima, importante para compreender suas vivências de transformação com as histórias, sejam elas afetivas e/ou distantes, e também para apontar a necessidade de valorização e de investimento nestas práticas a partir de políticas públicas que tenham, como foco, o educador.

5. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Laura Freire de; ROMAGNOLIS, Roberta Carvalho. O Psicólogo no CRAS: uma cartografia dos territórios subjetivos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 3, set. 2010 . p. 604-619. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000300012>>. Acesso em: 14 mar. 2013.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15 – 40. (Coleção questões da nossa época; v.133).
- BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.
- BEING in the world**. Direção: Tao Ruspoli. Estados Unidos da América: Mangusta Productions, 2010. 1 filme (75 min), color.
- BETTELHEIM, Bruno. Introdução: a luta pelo significado. In: BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 11-28. (Literatura e teoria literária; v.24).
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome (MDS). **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 e Norma Operacional Básica NOB/SUAS**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/politica-nacional-de-assistencia-social-2013-pnas-2004-e-norma-operacional-basica-de-servico-social-2013-nobsuas> . Acesso em: abril de 2013.
- _____. *Política Nacional de Assistência Social (versão popular) – SUAS – Tempo de Construção (revista em quadrinhos)*. 2004. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/revistas/politica-nacional-de-assistencia-social-versao-popular-2013-suas-2013-tempo-de-construcao-revista-em-quadrinhos/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%20-versao%20popular-%202013%20SUAS%202013%20Tempo%20de%20Construcao%20-revista%20em%20quadrinhos.pdf/view>. Acesso em: mar. de 2013.
- CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. 89 p. (Coleção Primeiros Passos 163).
- CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. 158 p.
- CRITELLI, Dulce Mára. Martin Heidegger e a essência da técnica. **Margem**. São Paulo, nº 16, p. 83-89, dez. 2002.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7 – 21. (Coleção questões da nossa época; v. 13)
- GAIMAN, Neil. **Coisas Frágeis**. 2 ed., São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

GAWENDO, Angélica Fernandes. **Era uma vez...** A existência à luz de histórias. 2001. 166f. Dissertação (mestrado em filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GIL, Gilberto. **Unplugged**. Beto Boaventura. Estúdio Frame.

GIORDANO, Alessandra. A preparação do contador de histórias. In: GIORDANO, A. **Contar histórias: um recurso arteterapêutico de transformação e cura**. São Paulo: Artes Médicas, 2007. p. 155-182.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2ª ed., São Paulo: Pioneira, 1991.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 5, n. 3, set. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662007000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 nov. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662007000300006>.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp; Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, [1927] 2012. §6 e §65.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista da Faculdade de Educação da UERJ/TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 1, p.135-46, jul./dez. 2000.

MARTINS, Joel. Psicologia da Cognição. In: MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria F. S. F. (org.) **Temas fundamentais em fenomenologia**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984, p.75-87.

MASINI, E.F.S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v. 11). p. 57-65

MEIRELLES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MORO, C.S. **Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano**. 2009. 315f. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: www.ppge.ufpr.br/teses/D09_moro.pdf. Acesso em: 16 jan. 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. Ilustrações Rogério Borges. 2ª ed. São Paulo: Estúdio Nobel, 2009.

NOVAES DE SÁ, Roberto. As influências da fenomenologia e do existencialismo na psicologia. In: VILELA, ANA M.; et al (Eds.) **História da psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro; Nau, 2005. p. 319-338.

PAUGAM, Serge. Apresentação. In: PAUGAM, Serge. **A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza**. Tradução de Camila Giorgetti e Tereza Lourenço. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.

PENHA, João. **O que é existencialismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos). p. 27-32.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: 34, 2008. p.

59-86.

SILVA, Ademir A.. A assistência social em três cenários. **Revista PUCVIVA**, São Paulo, n. 13, 2008.

SOUZA, Kelcia Rezende e SCAFF, Elisângela Alves Da Silva. Tendências temáticas na produção científica brasileira: o ensino fundamental de nove anos em questão. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 16(2), p. 123-133, jul./dez., 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. **Paidéia**, 2006, 16(33), p. 81-90.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

VÉRAS, Maura P. B.. Prefácio à edição brasileira. *In*: PAUGAM, Serge. **A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza**. Tradução de Camila Giorgetti e Tereza Lourenço. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.



APÊNDICE A (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

CURSO DE PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada “O TRABALHO DE EDUCADORES COM HISTÓRIAS INFANTIS EM UM CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: UM OLHAR DA FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL”, que consistirá na investigação da experiência de trabalho de educadores com histórias infantis em um Centro de Referência de Assistência Social. Autorizo que o procedimento de entrevista, gravação e transcrição seja feito para que os objetivos do trabalho sejam alcançados.

A pesquisa é desenvolvida pela pesquisadora Irene Monteiro Felipe da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e orientado pela Prof^a. Dr^a. Luciana Szymaski Ribeiro Gomes. Estou ciente de que eles estão à minha disposição e posso entrar em contato com a pesquisadora através do telefone ((11) 97266-8816) ou e-mail (irenemonteirofelippe@gmail.com) e com a orientadora pelo telefone (3670-8320 – Faculdade de Psicologia da PUC-SP) para esclarecimento de qualquer dúvida ou de algum desconforto e para ter acesso às transcrições e gravações da entrevista. Além disso, fui informado(a) que posso interromper a participação na pesquisa caso me sinta desconfortável sem qualquer prejuízo.

Afirmo que aceitei participar da pesquisa por vontade própria, sem recebimento de qualquer tipo de benefícios, no intuito de colaborar com o sucesso do trabalho. Também fui informado(a) do objetivo do estudo é estritamente acadêmico e que as informações dadas serão usadas apenas para fins científicos e de divulgação e que será garantido o anonimato de minha participação.

Estou ciente de que o uso dos dados que forneci está sujeito às normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde do ministério da Saúde. O pesquisador do estudo me ofereceu uma cópia assinada deste Termo de Consentimento, conforme as recomendações da CONEP.

São Paulo, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do orientador: _____

**APÊNDICE B (Tabela 1) - Constelações e Unidades de Sentido da
Entrevista com Educador Diego**

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
“Acho que primeiro eu tenho que me identificar com ela. Para conseguir transmitir essa história eu tenho que me identificar. E trabalhar com esta história se tornou até uma ferramenta aqui, nas necessidades do próprio projeto [Espaço do CRAS].” “Quando eu leio essa história, quando eu escuto essa história ela também remete alguma coisa para mim. Ela gera alguma coisa em mim, entendeu? [...] D: Essa identificação. Algum conteúdo meu mesmo, interno. E então eu consigo transmitir ela melhor para o outro. Quando eu tenho essa identificação maior tenho essa facilidade de transmitir para o outro. Toda história que eu consigo ter esse envolvimento, de corpo e alma. [...] D: Não são todas. Claro que com alguma necessidade a gente acaba contando, mas parece que não é a mesma coisa quando você toma parte daquilo para você como um contador de histórias, entendeu? Como se aquela história fosse sua e você tem a necessidade de transmitir como se você estivesse vivendo ela. Parece que ela fica mais... Quando você transmite parece que o conteúdo fica melhor elaborado pelo grupo também. Você toma posse mesmo ali do setting, do grupo; é mais interessante.”	Identificar-se com a história	A HISTÓRIA NO CONTADOR: “deixar ela ter um sentido para você”
“Então, a história [...] também precisa fazer parte desse contador, ele precisa tomar contato com isso, para ele chegar e conseguir dar conta da história que vai contar. Então precisa ter uma preparação, né? [...] D: Precisa ler aquela história, reler, deixar ela ter um sentido para você, para mim, no caso, precisa ter um sentido, porque daí eu vou absorvendo ela ainda mais e posso contar com mais segurança a história.”	Dar conta do que conta	
“Essa preparação. É muito importante, porque eu preparei uma história e antes de eu contar essa história aconteceu alguma situação, ou no trabalho mesmo, aquilo já me irritou ou já me deixou... Vai influenciar no modo como eu vou contar a história. Então, eu preciso estar livre de algumas coisas. Não posso estar tenso, vamos dizer assim. Eu preciso estar relaxado, porque a minha voz ela não pode ser agressiva. Então, essa questão da voz, da tonalidade. E minha feição precisa estar diferente, porque as pessoas percebem isso. Isso transmite. Talvez não conscientemente. Mas é preciso tomar cuidado com essas questões. É preciso estar preparado, livre dessas tensões. Porque é entrar em uma outra realidade” “[...] a psicologia vem auxiliar muito nisso. Como você vai colocar, de que forma, de que jeito você vai olhar, para	O contador protagonista: Roupas, Gestos, Equilíbrio, Trama	PREPARAÇÃO : Como mergulhar na história

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
que direção” “E eu prezo a questão da vestimenta. A gente pode ver que a forma da vestimenta e da gesticulação do contador de histórias, enquanto ele conta, possibilita uma profundidade ainda maior, adentrar ainda mais, mergulhar ainda mais no conteúdo que aquela história traz. Toda a sua gesticulação, né? Por isso que a gente usa bastante dourado, tecido prata no ambiente para proporcionar tudo isso. Mas o contador com a sua gesticulação, como seu corpo, com a sua fala consegue atingir muitas coisas” “[...] a disposição das pessoas olhando ali para o contador auxilia. Mas o contador é o principal. Então tendo o contador ali e toda a gesticulação, a tonalidade de voz, tudo isso contribui para mergulhar ainda mais naquela história.” “Olha, às vezes eu falo assim: parece que é uma outra pessoa. Mas você precisa ter um equilíbrio com você mesmo. Se é um dia que você está mais ansioso por alguma situação, por alguma questão ou quando você precisa se preparar, precisa fazer ali um momento com ele [contador] de reflexão, porque se não ele não consegue.”	O contador protagonista: Roupas, Gestos, Equilíbrio, Trama	PREPARAÇÃO : Como mergulhar na história
“é uma coisa que eu prezo para fazermos é o clima, o ambiente, que precisa proporcionar essa coisa lúdica. Precisa proporcionar esse contato com aquilo que é ainda superior ao ser humano. Então a gente prepara esse clima, esse ambiente com música. A gente usa bastante música celta, sons da natureza... Tudo isso para proporcionar esse contato mais primitivo do ser humano. Esse contato com aquilo que é bem primitivo. E essas ferramentas, esses instrumentos, dentro da sala de contação de histórias a gente percebe que facilita.”	A Criação do espaço	
“Eu percebo que o poder da palavra ele é surpreendente. As grandes figuras da humanidade que agregavam seus seguidores eram pelo próprio poder da palavra. Não é uma força bruta apenas. É o poder da palavra mesmo e o que ela transmite.” “Que é esse poder que tem a palavra, e tem mesmo. Essa questão do ‘Era uma vez’ leva à uma possibilidade de lugares e épocas que a pessoa não esteve, mas que ela consegue estar naquele momento. [...] D: Você percebe que o adolescente, e a criança desenvolvem sensações naquele momento que remete a outros lugares. Uma memória que não é do presente, mas que está ali de alguma forma.” “Antes da história eu procuro ajuda-los com uma respiração, um relaxamento, para eles estarem mais disponíveis para esta escuta. Este antes da contação	A importância do ouvir: O Impacto que o Narrador Sente Produzir	O PODER TRANSFORMA DOR DAS HISTÓRIAS

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
também auxilia, a respiração, este esvaziar ajuda talvez a tensão do dia a dia que eles viveram, daquele dia ou do dia anterior. E aí a história consegue fluir ainda melhor.” “Eles têm sede. A história é como uma fonte e eles bebem mesmo. Porque ela vem aliviar alguma tensão, é como um instrumento de transformação mesmo, de cura.”	A importância do ouvir: O Impacto que o Narrador Sente Produzir	
“Enfim, esse poder da palavra que a gente desenvolve mais eu percebo que tem sido uma ferramenta muito importante. E o que a gente utiliza na psicologia é a palavra. Não tem uma outra coisa. Tem o comportamento em si, mas a palavra, a fala. Então, a gente vê o poder que tem a oralidade, de você poder falar. Não é que nem o da P. que ela está lá com o livro lendo.” “Então tem entrado como uma ferramenta para auxiliar com essas angústias, com algumas dificuldades que eles têm de comportamento. A gente quer trazer uma ferramenta para trabalhar algum conflito que está no grupo, algum conflito que está tendo na comunidade, na sociedade. Aí eu introduzo essa história e a gente consegue desenvolver um bom trabalho. É isso. É mais acessível para eles.” “Como eu disse a história vai entrar como algo terapêutico. Até diria psicoterapêutico. Nesse auxílio do que a gente faz. Então, agente percebe muitas coisas, muitas angústias. E eu percebo que a confiança do grupo melhora com a contação de histórias. Sempre alguém vem me contar alguma coisa ou uma situação familiar ou escolar. Parece que abre, vão abrindo algumas janelas.” “Tem muita coisa para se atingir com o que a história propõe. Talvez essa mudança de comportamento, de identidade, a construção de valores ou a afirmação de valores que eles já tenham.”	A Importância do Falar: A História como Ferramenta Terapêutica	O PODER TRANSFORMADOR DAS HISTÓRIAS
“Enfim, esse poder da palavra que a gente desenvolve mais eu percebo que tem sido uma ferramenta muito importante. E o que a gente utiliza na psicologia é a palavra. Não tem uma outra coisa. Tem o comportamento em si, mas a palavra, a fala. Então, a gente vê o poder que tem a oralidade, de você poder falar.” “Assim, o ser psicólogo eu vou usar meio que conscientemente depois, nessa devolutiva dos adolescentes: ‘o que eles perceberam dessa história, o que essa história trouxe, que valor ela trouxe’. Mas no caso, a psicologia vai auxiliar nessa postura, que gesticulação, que jeito você percebe, e aí eu vou levando pro grupo, que nos remete ainda mais a esta outra realidade.” “E eu percebo que a confiança do grupo melhora com a	O Auxílio do Olhar Clínico: Relação da Contação, da Educação e da Psicologia	HISTÓRIAS COMO MEDIADORAS DE SABERES

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
contação de histórias. Sempre alguém vem me contar alguma coisa ou uma situação familiar ou escolar. Parece que abre, vão abrindo algumas janelas. Por isso que eu não desmembro, não consigo desmembrar psicólogo, contador de histórias e educador. O educador talvez, porque a gente tende a trabalhar algum tema pontual com ele, como eu te disse, a música popular brasileira, mas com a música popular a gente ainda assim vai trabalhar alguns sentimentos, algumas emoções porque eu sou psicólogo, então, o meu olhar vai ser assim. Então, se fosse um pedagogo talvez ele trabalharia a música popular brasileira tendo um outro olhar sobre aquela música, sobre o grupo.” “Eu vou ter esse olhar para aquilo que é subjetivo. O que aquela música está trazendo, que emoções, que lembranças, que sentimentos, né? Um exemplo é a história. Essa história está remetendo eles ao quê? A gente se expressa através de alguma imagem. Nessa imagem depois da história que a gente conta. Nem todas as histórias eu peço para eles fazerem uma imagem, apenas para eles verbalizarem. Mas quando eu peço o recurso deles fazerem uma imagem com giz de cera ou com guache, enfim, a gente tem a possibilidade de identificar algumas questões que são latentes ali no grupo ou individualmente mesmo. A gente já percebe alguns traços de personalidade.” “Estávamos falando dessa questão de ser psicólogo, ser contador de histórias e ser educador. Como eu disse, eu não consigo desmembrar. O meu olhar sempre vai ser trabalhando na área social, nos atendimentos, qual for, meu olhar vai ser clínico. Esse o olhar clínico não tem como tirar de nós. Acho que é isso.”	O Auxílio do Olhar Clínico: Relação da Contação, da Educação e da Psicologia	HISTÓRIAS COMO MEDIADORAS DE SABERES
“E [a psicologia], então, vem complementar na minha carga profissional, na minha identidade profissional, que na verdade vai me auxiliar com estas outras duas questões [ser educador e ser contador]. Isso se complementa. Mas o ser psicólogo vem para fechar as coisas. Talvez se eu fosse apenas um contador de histórias sem ser um psicólogo eu teria uma postura diferente. A visão seria diferente. I: Você disse fechar. Eu não entendi muito bem o que é que “o psicólogo fecha”. D: Como que eu posso dizer? É a psicologia que vai (pausa) dar sentido ao todo. É essa ferramenta maior que vai (pausa) me ajudar com essas duas outras questões: o contador de histórias e ser educador. Ela que entra como principal, ela que unifica, na verdade”	Psicologia como Doadora de Sentido do Fazer Profissional	

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
“Como pessoa, me sinto bem, porque essa é a intenção. Não faço nada além do que deveria estar sendo feito como contador de história. Então, quer dizer que o trabalho está acontecendo como deveria ser. É para isso mesmo. Quando a gente tem essa devolutiva é sinal de que está acontecendo, está caminhando. É claro que eu, como contador, preciso melhorar sempre.” “Para mim é uma satisfação ter tido o curso de contação de histórias, possibilitar, mas parece que não é ao acaso. Eu acho que quando nós temos algumas habilidades, todo o ser humano pode desenvolver as habilidades sociais.”	Retorno Profissional	
“[...] é entrar em uma outra realidade. Você estar em um ambiente ouvindo uma história é entrar em uma outra realidade mesmo. Eu escuto isso dos adolescentes mesmo ‘como é bom ouvir você contar uma história. Eu gosto muito, professor, de ouvir você contando essa história’. E você percebe que os adolescentes que tem um comportamento mais agressivo eles, no momento da história, parecem ser outras pessoas. É bem interessante.” “[...] às vezes eu recebo algumas devolutivas: ‘Nossa, é bom ouvir você falar alguma coisa’, os adolescentes solicitam essa orientação, essa fala. E as famílias: ‘Preciso falar com o D.’ ou ‘Preciso dessa orientação’. Enfim, esse poder da palavra que a gente desenvolve mais eu percebo que tem sido uma ferramenta muito importante.” “E é bom, muito bom, você contar uma história, sentir o clima do grupo. É muito positivo. Você vê que eles adentram a história. E quando a história é curta e tem aquele desfecho que parece que quase não é um desfecho e parece que fica algo em aberto eles ficam ‘é só isso? A gente quer mais’. Eles têm sede. A história é como uma fonte e eles bebem mesmo. Porque ela vem aliviar alguma tensão, é como um instrumento de transformação mesmo, de cura.” <i>[...] acrescentou seu trabalho com um grupo de adolescentes mais velhos do que seus grupos anteriores. Ele relatou que temia pela resistência dos jovens, mas que quando a história começou a ser contada por ele, “Eles não piscavam” (sic). D. afirmou que as histórias encantam todas as faixas etárias e que, apesar da dificuldade inicial dos adolescentes em tirar o sapato para entrar na sala, por exemplo, com a brincadeira e a ambientação eles mergulham na história.(registro de devolutiva)</i>	Retorno dos Adolescentes	ECOS DA PALAVRA

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
“[...] às vezes eu recebo algumas devolutivas: ‘Nossa, é bom ouvir você falar alguma coisa’, os adolescentes solicitam essa orientação, essa fala. E as famílias: ‘Preciso falar com o D.’ ou ‘Preciso dessa orientação’. Enfim, esse poder da palavra que a gente desenvolve mais eu percebo que tem sido uma ferramenta muito importante.”	Retorno das Famílias	ECOS DA PALAVRA

APÊNDICE C (Tabela 2) - Constelações e Unidades de Sentido da

Entrevista com Educadora Maria

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
“Tanto que no curso [Ministrado no Sedes Sapientia] eu até comentei com a professora a questão do João e Maria, porque a gente tinha uma visão muito forte de João e Maria que era o medo da solidão. E até eu procurei mesmo saber, conversando com a L. [psicóloga do Projeto], porque que eu me apeguei tanto com essa história. E ela falou que foi por conta do abandono. Na verdade, eu perdi meu pai muito cedo, então, realmente, é como se ele tivesse me abandonado. E eu trouxe isso para a vida.” “[...] eu termino também aprendendo muito com as histórias. Porque às vezes você não conhece a história e quando você lê às vezes se acha na história, você se descobre na história. Ou seja, de repente tem até alguma coisa de você na história. Eu acho que ler é isso, o conhecimento é isso. A história para mim hoje é isso.” “E eu contei a história do menino, do <i>Vaso Vazio</i>, você vê que eu falo muito dessa história por conta disso. E eu nunca mais deixei de contar e estou até hoje.” “Eu falo: ‘você tem que incorporar a história’, isso faz a grande diferença, porque não é simplesmente você ler a história, é você contar a história, é você vivenciar a história”	Relação íntima com as histórias: vivenciar, aprender, se encontrar, incorporar	A HISTÓRIA NO CONTADOR: “a história faz parte da minha vida em tudo”
“Na verdade, eu ouço história desde criança mesmo. É uma coisa que já veio de pai, de filho, essas coisas. Minha mãe, minha avó e meu avô eles já contavam histórias para a gente.”	Histórias como tradição de família	
“Ela estimulava a contação de histórias. Então, eu já gostava. Talvez mais de ouvir do que contar. E quando ela começou a me dar umas ideias, a me dar um norte	Ganhar espaço como	

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
para a contação de histórias e me deu um espaço. Aí, eu assisti acho que umas duas vezes ela contando história, e ela falou ‘Agora você vai contar’ e eu ‘Eu não estou preparada’, ‘Não, você está preparada’. Eu achava que não estava. E eu contei a história do menino, do Vaso Vazio, você vê que eu falo muito dessa história por conta disso.”	contadora	
“Porque eu aprendi uma coisa: tem histórias e histórias. Tem história que se você passar de 8 crianças você não consegue contar. Então tudo tem que ter uma magia. É na sua fala, é no lenço que você usa, é no incenso, é um ambiente diferente para que eles [crianças] se sintam diferentes. Ou seja, ‘peraí, agora eu vou ouvir uma história’. Então, a questão do barulho, sabe? Um momento seu” “Na verdade, eu indico muitos livros para eles. Também brincadeiras, porque, nossa, a mídia mata a gente, né I.? Nos deixa de mãos atadas. É nas músicas: toda vez que eu vou contar histórias eu tenho um rádio, eu boto lenço. Adoro Loreena [cantora de música new age], e tem uns CD’s bacanas de relaxamento que eu uso também na história para eles perceberem mesmo que agora é a hora da história, para eles entrarem na história comigo. Eu até tenho umas bonecas lá e que às vezes eu coloco do lado para elas ouvirem. Umas bonecas de pano que eu ganhei da Dona E., inclusive. Tenho vários lenços que eu ganhei também.” “Quando eu entro na sala eu já entro diferente, porque eu falo muito alto, eu tenho um tom de voz alto, forte. Mas quando eu estou na história, I., é outra coisa, eu me transformo.”	O contador protagonista: roupas, voz, música, brincadeiras	PREPARAÇÃO Como mergulhar na história
“Porque que eu gosto de trabalhar com histórias com as crianças? A gente está com a criança aqui todos os dias e não é simplesmente pegar uma história e ler, como falou a nossa professora. Ela tem que ter cor, tem que ter cheiro, ela tem que ter sabor. Tudo isso.” “Eu falo: ‘você tem que incorporar a história’, isso faz a grande diferença, porque não é simplesmente você ler a história, é você contar a história, é você vivenciar a história” “Por exemplo: amanhã é dia de contação de histórias. Eu escolho a história no domingo e já começo a ler. Pode ser que eu mude algumas coisas, mas não o foco da história, entendeu? Até para chamar a atenção deles mesmo que seja uma folha ou um livro. Mas eu gosto mesmo de entender a história para saber do que eu estou falando. Até porque, como eu te falei, ler a história é diferente de estudar a história. Então se você lê, você vai passando, você vai lendo. Agora quando você estuda a história e imagina, na hora que	Estudar a história que se conta	

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
vier uma pergunta você tem que saber responder para eles à altura. Não é tudo bem que eu não sei e 'depois eu vou pesquisar e te falo'. Não, na história eu não uso isso. Se tiver alguma palavra difícil que acho que não vou entender, procuro no dicionário, vou lá e coloco no cantinho ou de repente até coloco uma palavra mais fácil para que eles possam entender melhor, para que eles realmente entendam a história. Assim, quando vier uma pergunta, ou quando vier uma situação de se colocar na história, eles terem os argumentos para se colocarem à altura, entendeu? E não deixa-los simplesmente ouvindo a história."	Estudar a história que se conta	PREPARAÇÃO Como mergulhar na história
"Quando eu entro na sala eu já entro diferente, porque eu falo muito alto, eu tenho um tom de voz alto, forte. Mas quando eu estou na história, l., é outra coisa, eu me transformo. E eles percebem, o legal é isso. 'Poxa, então, a tia mudou', ou seja, chega falando mais calma 'a tia fala suave', eles falam muito isso. Então, por verem a minha mudança, eles também acabam mudando. E aí eles prestam atenção, e dá muito certo. História aqui dá muito certo. I: Você fala dessa transformação que tem tanto para a criança quanto para você na hora de você contar as histórias... Q: Sim, porque eu acho que a história é isso. Uma contadora de histórias não precisa ser uma fada. Ela pode ser uma bruxa também, entendeu? Mas ela tem que incorporar ou a fada ou a bruxa."	Transformar-se para promover a transformação	
"Eu até tenho uma história que digo que é a <i>história do Senhor Nestor</i>, que fala da questão da perda. Eu, aqui neste projeto, consegui transformar a vida de uma criança, que tinha perdido o pai e não aceitava. E eu sofri muito. Até eu falei para a psicóloga que eu nem sei se estava certa em me envolver tanto. Mas a história foi tão forte, l., que eu me envolvi e essa criança também se envolveu e mudamos a história da criança." "E esta história [do Nestor] não quebrou os problemas, mas eu acho que ele pode ser colocar no lugar do outro. É muito difícil se colocar no lugar do outro, ou encarar você mesmo por dentro, olhar para você. Mas com as histórias, l., até por ser um grupo menor que tem uma certa atenção a gente consegue muito isso." "Como tem as [histórias] sobre dificuldades, l.: <i>A menina dos fósforos</i>. Ela é uma história muito boa por quê? Porque quando eu conto essa história eu deixo algumas perguntas. E tem muitas crianças que me respondem assim 'Tia, ela deveria ter procurado uma igreja', porque hoje a igreja termina ajudando mesmo a população. Isso é visível na vida das crianças, né? Ou sei lá 'Ela podia ter feito uma fogueira', enfim, ela não precisava ter morrido.	Metamorfoses : envolvimento contador-criança e mudança de vida	O PODER TRANSFORMADOR DAS HISTÓRIAS

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
Mas naquele momento ela não teve nenhuma opção, não teve nada. Então, l., hoje a história ela transforma vidas, ela muda comportamentos, ela muda atitudes.		
“Então, às vezes eu que escolho a história para a semana de acordo até com o acontecimento da semana. Por exemplo, ‘Ah, vamos falar da questão da perda’ ou ‘vamos falar da questão da amizade’. Então, para cada situação eu tenho uma história.” “Desde de os contos de fadas, os sufis que eu gosto também que são os de ensinamentos, quanto a folclórica, que eu adoro as histórias de folclore que eu conto bastante e trabalho muito a questão do folclore. E nas minhas atividades, no meu dia a dia aqui, eu tudo faço de uma história, l., tudo. Por exemplo, agora é Natal, então eu explico tudo para eles sobre o Natal, mas eu tenho as histórias de Natal. Eu tenho histórias de carnaval, eu tenho histórias de páscoa, eu tenho histórias da festa junina, dos santos. Eu trabalho o ano inteiro e toda a semana eu tenho uma história para contar. Às vezes eu conto até duas dependendo do conteúdo, do dia, do lugar. E eu gosto, então, história para mim é isso. Hoje pra mim é isso, faz parte do meu trabalho, história é um trabalho para mim.” “Então acho que história é isso, l.. É saber abordar a história de acordo com a situação. Talvez até um modo mais fácil de você falar da honestidade, do caráter, da sinceridade, e de muitas outras coisas. Acho que hoje a história para mim é isso.” “Pela situação de vida, a financeira, da comunidade... Enfim, é precário mesmo. Então o quê que a gente faz? A gente usa da história para trabalhar isso. Porque não é só ler a história e ‘entrou por uma porta e saiu pela outra’. Não é assim, l., tem todo um conteúdo para ser trabalhado. Muitas vezes, l., a criança traz problemas naquele momento ali que você jamais iria arrancar dela” “E esta história [do Nestor] não quebrou os problemas, mas eu acho que ele pode ser colocar no lugar do outro. É muito difícil se colocar no lugar do outro, ou encarar você mesmo por dentro, olhar para você. Mas com as histórias, l., até por ser um grupo menor que tem uma certa atenção a gente consegue muito isso.” “[...] hoje a história transforma vidas, ela muda comportamentos, ela muda atitudes.” “Eu falo para eles que a gente já conta histórias todos os dias e só de você falar da sua vida você já está contando uma história.” “Eu acho que a história tem que ter sempre. É como a música. Uma boa música você tem que ouvir sempre.	História como ferramenta situacional e de trabalho com a vulnerabilidade	O PODER TRANSFORMA DOR DAS HISTÓRIAS

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
A história é assim também.”		
“Porque não é só ler a história e ‘entrou por uma porta e saiu pela outra’. Não é assim, l., tem todo um conteúdo para ser trabalhado. Muitas vezes, l., a criança traz problemas naquele momento ali que você jamais iria arrancar dela. E aí, é onde entra a psicóloga. Por quê? Eu geralmente anoto as questões das crianças e passo para a psicóloga, entendeu?” Até uma vez eu contei uma história. Era um fio de ouro, e que o menino foi comprar, e que no caminho encontrou para trocar e trocou. Enfim, dois ficaram ricos e o outro não. Na verdade, não era um fio de ouro. Era uma renda bordada com fios de ouro, que era da mãe e que a mãe tinha muito amor por isso. E eu, falando dessa história, e uma menina, que vem aqui de tarde, tinha perdido a mãe. Ela morreu de uma forma muito agressiva. Só que a irmã mais velha falou que a mãe tinha ido para São Paulo comprar roupa para ela. A menina nunca, l., tinha falado da morte da mãe e nesse dia ela falou: ‘Ô tia, a minha mãe foi comprar roupa para a gente, mas eu sei que ela não vai voltar’. Será que ela vendeu as roupas na rua? Entendeu? Tínhamos outra psicóloga, não era a L., e quando eu passei para a psicóloga ela disse ‘Não Maria, realmente, são coisas que na história eles imaginam e são coisas que acontecem com eles no dia a dia’.” “Mas com as histórias, l., até por ser um grupo menor que tem uma certa atenção a gente consegue muito isso. E depois é passado para a L., que é a psicóloga, e ela faz um trabalho em grupo, que eu já não sei o que é trabalhado. Mas com isso ela nos dá um retorno: como a gente vai abordar aquela criança, desde chamar atenção ou pôr para pensar, sabe? É todo um trabalho assim, entendeu?”	O auxílio do olhar clínico: enlace da contação e da psicologia O auxílio do olhar clínico: enlace da contação e da psicologia	HISTÓRIAS COMO MEDIADORAS DE SABERES
“E eu tive uma professora. Eu não sei se você teve o prazer de conhecer, era a outra coordenadora da casa, que foi a Dona E. M. [ex-coordenadora do Espaço do CRAS, que conheci na primeira vez que fui para lá]. Ela foi a minha grande inspiração para as histórias. Eu acho que hoje eu conto histórias por causa dela. Mesmo fazendo aquele curso com a A. [professora do curso do Sedes Sapientia], eu acho que ela é uma pessoa muito rica de espírito e ela que foi o grande foco de tudo. Tudo que eu sei de histórias eu aprendi com ela. E isso é o que eu falo ‘eu vou carregar para a minha vida inteira’.” “A formação da E. com você eu não entendi... foi uma formação de aula, foi o contato do dia a dia?” Q: Foi tudo. Foi desde o contato, por exemplo, muitos	Relação com a mentora: “minha grande inspiração”	

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
contadores que eu nem sabia que existiam, ela me apresentou com livros. E, na verdade, ela é uma pessoa que é muito boa em tudo que faz. Mas a história, I., ela trouxe isso com ela e passou para a gente. E tudo que ela achava a respeito de histórias, desde projeto, desde histórias contadas, histórias resumidas... Ela estimulava a contação de histórias” “Infelizmente ela saiu, foi uma grande perda para a gente...” “Estou realizada, graças, sou muito feliz, senti muita falta da dona E.. I: Imagino. Q: Nossa, eu sofri muito. Eu ainda sofro. Se eu for falar dela eu não vou conseguir. Me emociona mesmo, porque tudo o que ela fez, não só por mim, mas pelo projeto foi único, I.. Não que a J. [nova coordenadora do projeto] não vá fazer, não é isso, pelo amor de Deus, mas é que existe um amor que é incomparável ao que ela fazia. Claro que eu sei que tudo a gente tem que se adaptar e se acostumar, mas é que é diferente você trabalhar por salário e trabalhar por amor.” “[...] esse [projeto de contação] eu já tinha da Dona E.. Eu tenho tudo: como contar histórias, por que contar histórias, para quem contar histórias, para quem contar histórias. É mais ou menos aquilo que a A. passou, mas é muito legal. Eu escrevi com a Dona E.. Quando eu falar de histórias eu jamais vou poder de deixar de falar o nome da Dona E. que eu digo que foi mais importante do que a A., porque a A. é bem teórica. Foi bem teórico e a E. foi uma coisa mais prática: foi como ascender incenso, uma vela, como abordar as crianças. Isso foi muito bacana. Ela foi uma professora e tanto para mim. (risos)”	Relação com a mentora: “minha grande inspiração”	HISTÓRIAS COMO MEDIADORAS DE SABERES
“E aí eles prestam atenção, e dá muito certo. História aqui dá muito certo.” “Tudo que eu sei de histórias eu aprendi com ela. E isso é o que eu falo ‘eu vou carregar para a minha vida inteira’. Porque, na verdade, I., faz a diferença. Até para mim, pessoal mesmo, sabe? O que eu falo: eu não abro mão de contar histórias. É uma atividade no projeto que eu falo que não abro mão.” “Eu me sinto realizada. Eu falo muito isso aqui. Eu já estou no projeto vai fazer cinco anos e quando eu entro do portão para dentro eu sou só a tia Maria, não sou mais ninguém. Eu não sou mãe, não sou esposa, não sou nada. Eu sou a tia Maria e me dedico a eles. E eu acho que é isso. Acho que a gente tem que se dedicar a eles em tudo. É como agente fala: eu sou a	Retorno profissional: “eu não abro mão”	ECOS DA PALAVRA

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
brava, eu sou a chata, mas eu sou a mãezona, eu sou amorosa, sou carinhosa” “[...] eu me sinto realizada no meu trabalho, sou muito feliz no que faço. Amo de paixão o que faço, l.. Eu falo que não tem preço o que eu faço. Estou realizada, graças, sou muito feliz, senti muita falta da dona E..” “Acho que quando você trabalha por amor, l., é diferente. Eu acho que no meu trabalho, trabalho mais amor do que até alegria pelo salário (risos). Eu me sinto muito feliz no que eu faço. Isso eu posso te garantir de coração assim mesmo (risos). I: Eu consigo perceber pelo jeito que você fala o quanto você está... Q: Nossa, feliz.” “Gente, eu adoro! É como eu te falei: a gente que conta, a gente sabe o que está falando. O sentimento que conseguimos passar para as crianças. Isso é muito legal, para mim é muito gratificante.” “Quis sair [do trabalho] para não ir contra ao que aprendi” (sic). (registro da devolutiva) <i>É mandona, líder e muito firme, mas se volta para as coisas certas que devem ser feitas. Por isso, pensa em fazer uma pós-graduação e estar preparada para lutar por um trabalho que tenha valor na qualidade e autonomia e não na quantidade.</i> (registro da devolutiva)	Retorno profissional: “eu não abro mão”	ECOS DA PALAVRA
“Estou te falando, eu tenho crianças aqui que talvez nunca vão ter essa oportunidade na vida, e aqui é a única, eles pegam muito bem isso e eu falo muito para eles.” “Então, por verem a minha mudança, eles também acabam mudando. E aí eles prestam atenção, e dá muito certo. História aqui dá muito certo.” “E eu consigo muito esse respeito com eles. E eu conversando com a [coordenadora atual do Espaço], que a J. é nova, né? E ela perguntou ‘Eu não entendo, Maria, por que você consegue tudo isso com as crianças e os outros não conseguem?’. Até na questão do comportamento: ‘pessoal, olha! A tia Maria chegou’ [imita voz séria das crianças], sabe?”	Retorno das crianças: “História aqui dá muito certo”	
“Eu acho que no meu trabalho, trabalho mais amor do que até alegria pelo salário (risos).” “Eu até falo para as meninas que tenho muito medo, porque é da prefeitura... Eu não tenho muito medo de		

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
perder o emprego, não é de perder o salário, e sim de perder este contato. Porque trabalhar todo mundo quer. O difícil é conseguir. Eu acho que o trabalho deveria ser sim valorizado, ser sim reconhecido, porque nós estamos falando de crianças. De crianças que podem mudar o mundo, que podem mudar este futuro, entendeu? Então, eu acho que as pessoas deveriam acreditar mais nisso e fazer as coisas com mais amor, com mais dedicação, sabe? Mas a gente não manda em tudo, né? (risos).” <i>Contou que foi demitida, mas que estava, desde a troca de gestão da instituição, enfrentando a direção. (registro da devolutiva)</i> <i>“O Espaço lá mudou, não sei se faz mais sentido. Não sei se contar histórias lá tem magia ainda” (sic). (registro da devolutiva)</i>	Retorno institucional e social: mais valorização do trabalho e dedicação	ECOS DA PALAVRA

APÊNDICE D (Tabela 3) - Constelações e Unidades de Sentido da

Entrevista com Educadora Paula

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
“Então, no começo desse ano, em fevereiro, a Dona E. me colocou para dar aula de leitura. E, assim, tanto para mim quanto para as crianças foi uma experiência nova, porque eles não tinham uma rotina para leitura. Então, ela [Dona E.] acabou colocando um dia leitura e outro dia brincadeira. [...] Eu não tinha noção de como é que eu iria trazer eles para esse mundo a leitura” “Mas foi uma experiência nova para mim. E eu tinha também aquela dificuldade, porque a gente sabe que entre ler e brincar eles querem brincar” “[...] porque para mim, por exemplo, foi a mesma coisa ‘Ah, você vai dar aula de matemática’. Eu não sei dar aula de matemática como eu não sabia como trazer eles para o mundo da leitura, porque eu nunca tinha feito isso antes.” “Então, foi com eles que eu aprendi. Eu não sabia como proporcionar estes momentos de leitura, eu não tive uma orientação ‘olha, é assim, assim e assim’” “Eu não tive uma preparação antes. A minha preparação foi: ‘Você vai dar aula de leitura, a gente tem uns livros aí, você vai oferecer os livros para eles’ e eu comecei fazendo isso.” “Porque, como eu te falei, para mim também não teve	Uma nova experiência	PREPARAÇÃO: Desafios diante do que é novo

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
uma preparação. Então, foi difícil porque no começo eles resistem <i>P. disse que [...] como ela não é técnica em leitura, isto é, não teve capacitação para isso, não vai conseguir progredir muito mais. (registro da devolutiva)</i> <i>Complementou falando que mesmo que fosse técnica teria que aprimorar sempre seu trabalho e que se ela quer que as crianças tenham prazer em ler ela tem que ser a primeira a sentir este prazer para poder transmitir à eles. (registro da devolutiva)</i> <i>“Estou gritando socorro! O que eu faço? Não tive e não tenho respaldo, como nenhum profissional têm. Eu simplesmente obedeci e fui. Tive boa vontade, estava aberta e deu certo. (registro da devolutiva)</i> <i>“Sei cuidar, auxílio sempre os professores, mas aí fui colocada para dar aulas” (sic). (registro da devolutiva)</i>	Uma nova experiência	
“Eu não tinha noção de como é que eu iria trazer eles para esse mundo a leitura, porque você sabe que as crianças resistem mesmo para pegar um livro para ler... Eles até questionaram “Ah, mas eu já leio na escola” e aí a gente...” “Então, nos primeiros dias eles resistiram bastante” “E eu tinha também aquela dificuldade, porque a gente sabe que entre ler e brincar eles querem brincar” “Mas não é só oferecer o livro, você tem que ter uma fala com eles, você tem que saber falar com eles, você tem que trazer eles para este mundo que é difícil mesmo. Isso já é cultural, da nossa cultura. A gente, o professor da sala de aula, em todos os lugares que vamos sempre falamos da importância da leitura. Mas a gente mesmo resiste, né? É difícil alguém pegar um livro e parar para ler. Existe, mas é difícil. A gente sabe que é difícil. E é essa também uma queixa dos professores da sala de aula. Esse momento da leitura ele tem que ser sim muito prazeroso se não ninguém quer ler. Se não for um momento prazeroso a criança não quer ficar ali, porque é difícil mesmo. Eles querem brincar.” “A maior dificuldade é começar a ler. Eles entram dentro deste contexto, começar a ler, aí depois... [...] Mas não que todo o dia eu tenho esse resultado. Também, assim como a gente, tem dia que eles não querem mesmo ler.” “[...] na verdade, foi só no comecinho que eu peguei alguns livros. Assim, foi umas duas vezes que eu peguei um livro, que foi o livro da Branca de Neve e as sete versões, e eu contei para eles. Mas foi só duas	Obstáculos: “É difícil alguém pegar um livro e parar para ler”	PREPARAÇÃO: Desafios diante do que é novo

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
e para eles e junto com eles que eu fui conhecendo o jeitinho de cada um, o que falar com cada um, o que trazer, porque é muito importante a fala naquele momento.”	crianças”	
“Aí depois eu ia conversando com eles, falando da importância da leitura” “Mas eu falo uma fala para eles que eles entendam o que eu estou falando. Falar para você é uma coisa e falar para eles, eu falo em uma linguagem que eles consigam entender a importância da leitura.” “Aliás, tem muitos até que questionam ‘Ah, tia, eu não sabia ler e agora eu aprendi. Eu até fiz a prova e a professora me elogiou’ e eu ‘Está vendo, está vendo a importância? Como é bom?’. Mesmo que tem dia que algum que, porque a gente tem que respeitar também, ‘Ai, hoje eu não estou afim de ler’ e eu ‘mas você não quer pegar um livro escolher? Dá pelo menos uma olhadinha, nas figuras...’ Aí de uma certa forma a gente acaba trazendo eles ‘Ah, tá. Então tá bom. Não vou ler, só vou ver as imagens’. Já é uma leitura também, né? E é bom ver que quem resistia mais era aquele que não sabia ler.” “Aí eu fui aprendendo junto com o jeitinho de cada um, o que falar para cada um. Eu tenho um aluninho, que é o W.. Esses dias ele falou ‘Ah, eu não gosto de ler porque eu tenho preguiça’ e foi o mesmo que falou que a professora tinha dado parabéns, porque ele tinha aprendido a ler. Aí a gente fala ‘Tá vendo’ aí você vai, elogia e fala da importância” “Mesmo que eu respeito, antes eu vou para todas as tentativas, não deixo ele aí só porque ele não quer ler, só quando eu percebo mesmo que... Porque às vezes é também incentivo. Tem uns que eu percebo ‘Nossa, eu tenho então que conversar com ele, tenho que trazer ele para o mundo da leitura’. E muitos chegam ‘Ah, eu não quero ler’. ‘Tá, então tudo bem. Mas por que você não quer ler?’ ‘Ah, tia, porque eu estou cansado, já leio na escola’, como eu te falei antes. Mas aí ele mesmo muda de ideia, né? Chegou falando que não queria ler e depois da fala eles mesmo vão e pegam o livrinho deles.” “Mas não é só oferecer o livro, você tem que ter uma fala com eles, você tem que saber falar com eles, você tem que trazer eles para este mundo que é difícil mesmo.” “A maior dificuldade é começar a ler. Eles entrarem dentro deste contexto, começar a ler, aí depois... É claro que não posso falar para você que todos os dias eles gostam. Um dia após o outro e com a fala, o incentivo, até aqueles que não tem interesse nenhum	Mergulhar no mundo da leitura: Respeito e incentivo à criança	PREPARAÇÃO: Desafios diante do que é novo

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
Não vou ler, só vou ver as imagens'. Já é uma leitura também, né?"		TRANSFORMA DOR DAS HISTÓRIAS
* Depoimentos apresentados na Constelação <i>Preparação: Desafios diante do que é novo</i>	Mergulhar no mundo da leitura: Respeito e incentivo à criança*	
"porque você sabe que as crianças resistem mesmo para pegar um livro para ler... Eles até questionaram 'Ah, mas eu já leio na escola'" "E hoje em dia eu percebo tem dia que eles não querem ler, eles chegam cansados da escola, mas a gente vê o resultado que é quando eles chegam falando 'Ah, tia que legal já consegui hoje ler lá na escola e a prô me deu parabéns'." "E muitos chegam "ah, eu não quero ler". "Tá, então tudo bem. Mas por que você não quer ler?" "Ah, tia, porque eu estou cansado, já leio na escola" como eu te falei antes. Mas aí ele mesmo muda de ideia, né? Chegou falando que não queria ler e depois da fala eles mesmo vão e pegam o livrinho deles." "O que eu não posso passar para eles é que eu estou dando aquela aula de leitura como se fosse a aula da sala de aula. I: Entendi. P: Tem que ser de uma maneira bem dinâmica. Porque na sala de aula acaba sendo aquela coisa bem mecânica. Então, eu tenho que ser mais dinâmica." "Uns vem para cá primeiro para depois ir para a escola, então quando eles chegam aqui eles querem fugir do que lembra a escola, querem fugir da sala de aula."	Leitura na escola e leitura no CRAS	HISTÓRIAS COMO MEDIADORAS DE SABERES
"[...] 'ai, tia, eu não sei ler'. 'Ah, você não sabe ler? Então vem cá, a gente vai juntar as letrinhas', não que todo dia eu fizesse isso para não forçar. 'Ah, mas eu não sei juntar as letrinhas' aí eu ia lá 'Que letra é essa?' 'o B' 'o B com A'. Então, eu não podia ficar muito ali. Eu tentava ser dinâmica para não passar que eu que estou alfabetizando ele." "Bem, a intenção do educador daqui e da sala de aula é a mesma. A intenção. A diferença existe já pelo próprio ambiente, porque a intenção minha, durante a leitura, e do professor na sala de aula é a mesma: é proporcionar momentos de leitura e momentos de aprendizagem.	A intenção do educador e professor: "Para que eles tomem gosto pela leitura" A intenção do educador e professor:	
		HISTÓRIAS COMO

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
I: Entendi. P: E para que eles tomem gosto pela leitura. E a diferença é o lugar. Eu mostro para eles que aqui é um lugar que eles vêm também para aprender. Eles têm outras aulas e que aqui não é escola, como eu já falei para eles, mas eles têm que se adaptar ao ambiente aqui, ao espaço. Este ano foi um ano que teve pela primeira vez estes momentos [...]	“Para que eles tomem gosto pela leitura”	MEDIADORAS DE SABERES
“E aí eu fui adquirindo experiência junto com eles e hoje eu sei, eu vejo isso neles, que está sendo prazerosa a leitura.” “Mas foi uma experiência nova para mim. E eu tinha também aquela dificuldade, porque a gente sabe que entre ler e brincar eles querem brincar. Mas aí com o tempo você aprende com eles também. Aos poucos você vai aprendendo com eles. Eles também ajudam a gente.” “Ah, a importância para mim é ver o resultado neles. É ver o resultado neles que eu consegui conquistar. Pra mim é ver o resultado neles” <i>“Complementou falando que mesmo que fosse técnica teria que aprimorar sempre seu trabalho e que se ela quer que as crianças tenham prazer em ler ela tem que ser a primeira a sentir este prazer para poder transmitir à eles” (registro da devolutiva)</i> “Estou gritando socorro! O que eu faço? Não tive e não tenho respaldo, como nenhum profissional tem. Eu simplesmente obedeci e fui. Tive boa vontade, estava aberta e deu certo. Algumas crianças aprenderam a ler, mas se eu repetir a minha atitude este ano será <i>massacrante’ (sic)</i>” (registro da devolutiva) “Nossa, imagina, então, quando eu começar esse ano! Eu pude vivenciar esta dificuldade de coloca-los no mundo da leitura’ (sic)” (registro da devolutiva)	Retorno Profissional: “Eles também ajudam a gente”	ECOS DA PALAVRA
“Aliás, tem muitos até que questionam ‘Ah, tia, eu não sabia ler e agora eu aprendi. Eu até fiz a prova e a professora me elogiou’ e eu ‘Está vendo, está vendo a importância? Como é bom?’.” “E hoje em dia eu percebo tem dia que eles não querem ler, eles chegam cansados da escola, mas a gente vê o resultado que é quando eles chegam falando “Ah, tia que legal já consegui hoje ler lá na escola e a prô me deu parabéns”. E aí a gente vê o resultado, que é pouquinho tempo, pouco não: o tempo de leitura é 40 minutos é até um tempo muito longo. Eles leem um livro, leem dois e aí já não querem ler o terceiro.”	Retorno das Crianças: “Até aqueles que não tem interesse nenhum com jeitinho a gente vai lá”	

DEPOIMENTO (Entrevista e Devolutiva)	UNIDADE DE SENTIDO	CONSTELAÇÃO
“Mas aí ele mesmo muda de ideia, né? Chegou falando que não queria ler e depois da fala eles mesmo vão e pegam o livrinho deles.” “Eu aprendi isso com eles, que o difícil é começarem a ler, mas quando eles começam a ler eles querem continuar, querem terminar a história que começaram.” “É claro que não posso falar para você que todos os dias eles gostam. Um dia após o outro e com a fala, o incentivo, até aqueles que não tem interesse nenhum com jeitinho a gente vai lá. Mas não que todo o dia eu tenho esse resultado.” “E, assim, a importância para mim é ver o resultado final que foi: alguns alunos que não sabiam ler estão lendo, mesmo que ‘aí, tia, eu não sei ler’. ‘Ah, você não sabe ler? Então vem cá, a gente vai juntar as letrinhas’ [...]” “Aconteceu uma situação que eu fiquei até... Eu fiz uma pergunta para todos, porque são três grupos de no máximo 9 crianças que a gente pega por dia, se eles queriam que tirasse a leitura e a maioria respondeu que não. Uns três responderam que sim. Responderam que já leem na escola, que gostam de brincar. Como a maioria respondeu que sim, que gostava, a gente vai pela maioria.” <i>“P. relatou um retorno de uma criança que disse para ela que um outro menino não gostava da aula de leitura. P., então, respondeu à ele afirmando que toda criança tem direito de não gostar ou de gostar.” (registro da devolutiva)</i>	Retorno das Crianças: “Até aqueles que não têm interesse nenhum com jeitinho a gente vai lá”	ECOS DA PALAVRA
“I: E vai continuar no ano que vem, provavelmente [as aulas de leitura]?” P: Se for continuar do mesmo jeito sim. Vai depender da, como eu posso te falar? Vai depender. Eu estou aqui pelas crianças, então, se isso for... Claro que é uma coisa boa para as crianças, eu estou aqui por elas e o que tiver que fazer para elas, pelo bem delas. O que for bom para elas é bom para mim.” <i>“‘Estou gritando socorro! O que eu faço? Não tive e não tenho respaldo, como nenhum profissional têm. Eu simplesmente obedeci e fui. Tive boa vontade, estava aberta e deu certo’” (registro da devolutiva)</i>	Retorno Institucional	