

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

ANNA CECÍLIA DE ALENCAR REIS

**Leitura Animada: teatro de bonecos e contação de histórias como estratégias para a  
educação científica na primeira infância**

São Paulo

2019

ANNA CECÍLIA DE ALENCAR REIS

**Leitura Animada: teatro de bonecos e contação de história como estratégias para a  
educação científica na primeira infância**

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 17 de setembro de 2019. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de concentração:

Cultura e Ciência

Orientador:

Prof. Dr. Emerson Izidoro dos Santos

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

### CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)  
CRB 8 - 4936

Reis, Anna Cecília de Alencar

Leitura animada: teatro de bonecos e contação de histórias como estratégias para a educação científica na primeira infância / Anna Cecília de Alencar Reis ; orientador, Emerson Izidoro dos Santos. – 2019

132 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Versão corrigida

1. Ciência - Estudo e ensino. 2. Teatro de bonecos. 3. Leitura. 4. Crianças. 5. Contação de histórias. I. Santos, Emerson Izidoro dos, orient. II. Título

CDD 22.ed.- 372.35

Nome: REIS, Anna Cecília de Alencar.

Título: Leitura Animada: teatro de bonecos e contação de histórias como estratégias para a educação científica na primeira infância

Dissertação apresentada à Escola de artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de concentração:

Cultura e Ciência

Aprovado em: 17/09/2019

### **Banca Examinadora**

Profa. Dra. Viviane Briccia do Nascimento

Universidade Estadual de Santa Cruz. Departamento de Ciências da Educação

Profa. Dra. Adriana Regina Braga

Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Profa. Dra. Cária Alves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus Salto

*Para Luciana Silva Nascimento (in memoria), por todas as  
experiências compartilhadas nesta curta passagem.*

## **Agradecimentos**

Especialmente aos meus familiares por me proporcionarem incentivo e apoio incondicional.

Ao meu orientador, Dr. Emerson Izidoro dos Santos, pelo incentivo, apoio e amizade.

À CAPES pela concessão de bolsa de Mestrado, possibilitando a minha dedicação exclusiva à pesquisa.

Agradeço às professoras Dra. Viviane Briccia e Dra. Adriana Regina Braga por suas contribuições valiosas no exame de qualificação.

Aos colegas do grupo INTERFACES pelas colaborações desde a época de graduação. Em especial, Tati, Amanda, Tuany, Paula e Tânia pelo incentivo, companheirismo e por serem exemplos de pesquisadoras.

Às professoras Érika Dias Soares e Meire Savian por toda ajuda e paciência na etapa de aplicação da pesquisa.

À bonequeira e animadora Deny Alencar pelos ensinamentos e apoio no mundo teatral.

Agradeço aos amigos e companheiros da vida pelos momentos de companheirismo e compreensão.

*Lo más maravilloso de la ciencia es que está*

*viva.*

Richard Feynman.

## RESUMO

REIS, Anna Cecília de Alencar. **Leitura Animada**: teatro de bonecos e contação de histórias como estratégias para a educação científica na primeira infância. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Versão original.

O desenvolvimento de atividades com temáticas científicas desde os anos iniciais de educação pode ampliar a capacidade de reflexão consciente das crianças e desenvolver o pensamento crítico dessas diante de questões sociais. Por meio da ludicidade a criança relaciona-se com esses contextos e ressignifica-os por meio da sua imaginação e criação. O teatro de bonecos e a contação de histórias assumem características que possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a ciência desde a primeira infância. Este estudo propõe a formulação da prática de Leitura Animada, relacionando elementos do Teatro de Bonecos e da Contação de Histórias a fim de promover um espaço lúdico interativo promotor da cultura científica de crianças na primeira infância e teve como objetivos específicos: (a) Formular a Leitura Animada; (b) Analisar como as crianças da primeira infância interagem, participam e atuam na Leitura Animada; (c) Analisar como as crianças relacionam-se com o conhecimento científico. Em nosso trabalho utilizamos a metodologia de pesquisa intervenção, objetivando a produção e desenvolvimento da Leitura Animada *Por que as aranhas fazem suas teias?* em duas escolas da rede municipal de Guarulhos. A intervenção foi aplicada uma vez em cada escola, em turmas do estágio II da educação infantil, com crianças de quatro e cinco anos de idade. Analisamos as produções culturais realizadas pelas mesmas a partir dos dados de sequência fotográfica e transcrições de áudio e vídeo das intervenções. Verificamos que o envolvimento das crianças com o enredo teatral e o espaço lúdico favoreceu o desenvolvimento da cultura científica relacionada com as produções de cultura infantil e lúdica. Foi possível ampliar as reflexões sobre as práticas culturais infantis no âmbito da educação não-formal, valorizando os elementos socioculturais do Teatro de Bonecos e da Contação de Histórias, bem como desenvolver reflexões sobre estratégias para a educação científica na primeira infância.

Palavras-chave: Leitura animada. Teatro de bonecos. Contação de histórias. Educação científica. Educação não-formal.

## ABSTRACT

REIS, Anna Cecília de Alencar. **Animated Reading**: puppet theater and storytelling as strategies for early childhood science education. 2019. 132 p. Dissertation (Master in Philosophy) – Post-Graduate Program in Cultural Studies, School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2019. Original version.

In developing activities with scientific themes from the earliest years of education, the child's capacity for conscious reflection is expanded and critical thinking is developed in relation to social issues, and through the playful environment the child relates to these contexts and re-signifies by means of his imagination and creation. Puppet theater and storytelling assume important characteristics that allow the development of critical thinking about science from an early age. This study aims to propose the formulation of Animated Readings, that relates the elements of Puppet Theater and Storytelling to promote an interactive-playful space in the constitution of the scientific culture of children in early childhood. As specific goals, we have: (1) formulate Animated Readings; (2) analyze how children in early childhood stages interact, take part and act in Animated Readings; (3) analyze how children relate to scientific knowledge. The development of this research has been characterized under the line of research intervention, producing and applying the Animated Reading of Why do spiders make their webs? in two schools of the municipal network of Guarulhos. The intervention was applied once in each school, in the class of stage II of early childhood education, with children of four and five years of age. We analyze the cultural productions made by them from the data of photographic sequence and transcription of audio and video. We verified that from the involvement of the child with the theatrical plot and the play space favored the development of the scientific culture when related to the productions of children and play culture. It was possible to expand the reflections on cultural practices in the field of non-formal education, valuing the sociocultural elements of the theater of Puppets and the storytelling, as well as offer strategies for early childhood science education.

Keywords: Animated readings. Puppet theater. Storytelling. Scientific education. Non-formal education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação da peça de teatro de bonecos Uma Joanhinha muito preguiçosa .....	16
Figura 2 – Apresentação da peça de teatro de bonecos Enquanto a Mamãe galinha não estava.....	16
Figura 3 - Intervenção “É o Lobo?” para crianças dos anos iniciais de educação .....	17
Figura 4 - Modelo de dinâmica da Cultura Científica .....	40
Figura 5 – Estrutura da Leitura Animada .....	68
Figura 6 – Apresentação Banca da Ciência na EFLCH/UNIFESP .....	73
Figura 7 - Situação inicial: Busca de respostas da personagem Glorinha .....	87
Figura 8 - Reação dos adultos a partir das perguntas realizadas pela criança .....	87
Figura 9 - Cena final da narrativa .....	88
Figura 10 – Organização do cenário no espaço .....	91
Figura 11 - Cenário da parada “Buraco no solo”, sendo (A) visão distanciada e (B) visão aproximada do buraco .....	92
Figura 12 - Visão distanciada do cenário da segunda parada da LA (A), apresentado detalhes da teia lençol (B) e os aspectos da teia berçário ( C – (1) / (2)) .....	93
Figura 13 - Cenário da terceira parada da LA com vista lateral (A) e vista dianteira (B).....	94
Figura 14 - Dona Marronzinha .....	94
Figura 15 - Senhora Laranjeira .....	95
Figura 16 – Viúva Eulália .....	95
Figura 17 - Maria Lúcia .....	95
Figura 18 – Reação das crianças no início da leitura animada .....	98
Figura 19 – Crianças apresentando os espaços escolares para Maria Lucia .....	99
Figura 20 – Crianças do grupo A alertam a Maria Lucia sobre a presença da aranha .....	103
Figura 21 – Interação da criança com os elementos cênicos .....	106
Figura 22 – Organização espacial do grupo A .....	109
Figura 23 – Produções das teias de aranhas pelas crianças do grupo A .....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Possíveis estruturas da cultura infantil .....	42
Quadro 2 -Funções e representações das formas no teatro de animação .....	45
Quadro 3- Tipos e definições de bonecos .....	47
Quadro 4 – Os segmentos da literatura oral .....	54
Quadro 5 – Sistematização do conceito de leitura de Maria Helena Martins (1984) .....	61
Quadro 6 – Aspectos gerais dos níveis de Leitura .....	65
Quadro 7 – Linhas de pesquisa do núcleo Interfaces .....	74
Quadro 8 – Questões científicas apresentadas no livro A curiosidade premiada .....	89
Quadro 9 – Transcrição do bloco temático curiosidade .....	97
Quadro 10 – Transcrição do bloco temático Conhecendo a Maria Lucia .....	100
Quadro 11 – Transcrição do bloco temático grupo A: percepção da aranha na parada III .....	103
Quadro 12 – Transcrição do bloco temático Grupo B: percepção da aranha na parada III .....	104
Quadro 13 – Questionamentos e afirmações das crianças na parada III .....	105
Quadro 14 – Percurso investigativo dos grupos na parada I do enredo .....	107
Quadro 15 – Transcrição do bloco temático Grupo B: primeiro contato com o circuito .....	109
Quadro 16 - Transcrição do bloco temático Homem aranha .....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BC	Banca da Ciência
C.H.	Contação de história
CPTM	Companhia Paulista de trens Metropolitanos
D.I.A.N.	Debates e Investigações sobre Animais e Natureza
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
EFLCH	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
EC	Estudos Culturais
ECC	Estudos Culturais da Ciência
ECE	Estudos Culturais da Educação
INTERFACES	Interfaces e Núcleos Temáticos de Estudos e Recursos da Fantasia nas Artes, Ciências, Educação e Sociedade
JOANINHA	Jogar, Observar, Aprender, Narrar: Investigando natureza, humanidades e arte na pré-escola
L.A.	Leitura animada
L.U.C.I.A	Leituras, Utopias e Cenas na Investigação da Arte Ciência
M.A.R.I.A.	Manifestações da Alegria e da Recreação na Arte-Ciência
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
T.B.	Teatro de Bonecos
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 ESTUDOS CULTURAIS: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INFÂNCIA</b> .....	28
2.1 Uma breve introdução dos Estudos Culturais.....	28
2.2 Uma articulação entre os Estudos Culturais em Educação e da Ciência.....	30
2.3 Práticas educativas nos Estudos Culturais.....	35
2.4 Cultura científica .....	38
2.5 Cultura infantil.....	41
<b>3 TEATRO DE BONECOS, CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E LEITURA: CONCEITOS, CONTEXTOS HISTÓRICOS E PRÁTICAS</b> .....	44
3.1 Percorrendo os caminhos iniciais no Teatro de Animação.....	44
3.1.1 Teatro de Bonecos: contexto histórico .....	48
3.1.2 Teatro de Bonecos como prática pedagógica .....	50
3.2 Conto oral: História, tradição, costumes e práticas .....	52
3.2.1 O contador de histórias .....	57
3.2.2 Contação de Histórias como prática pedagógica.....	59
3.3 Conceito de Leitura .....	60
<b>4 LEITURA ANIMADA</b> .....	62
4.1 Considerações iniciais sobre a Leitura Animada.....	62
4.2 Por que Leitura Animada?.....	64
4.3 Ponto inicial da Leitura Animada: Literatura Infantil.....	66
4.4 Elementos norteadores da Leitura Animada.....	67
<b>5 PLANO METODOLÓGICO</b> .....	71
5.1 Contexto de pesquisa .....	72
5.1.1 Banca da ciência e projeto J.O.A.N.I.N.H.A.....	72
5.1.2 Caracterização da escola EPG Tarsila do Amaral .....	75
5.1.3 Caracterização da escola EPG Walter Efigênio .....	76
5.1.4 Sujeitos da pesquisa: as crianças pequenas .....	76
5.2 Etapas da pesquisa .....	77
5.3 Critérios de análise .....	80
<b>6 RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISES</b> .....	86

6.1 Formulação da proposta de Leitura Animada <i>Por que as aranhas fazem suas teias?</i> .....	86
6.1.1 Produção de elementos textuais da L.A.: Transcrição do livro infantil .....	86
6.1.2 Produção dos elementos visuais e orais.....	90
6.1.2.1 Cenário .....	90
6.1.2.2 Bonecos .....	94
6.2 Produções culturais das crianças na Leitura Animada .....	96
6.2.1 Leitura Animada <i>Por que as aranhas fazem as suas teias?</i> .....	96
6.2.2 Atividade pós Leitura Animada.....	111
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
<b>APÊNDICE A - ENREDO DA LEITURA ANIMADA: POR QUE AS ARANHAS FAZEM SUAS TEIAS?</b> .....	124
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	129
<b>ANEXO B – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO</b> .....	132

## APRESENTAÇÃO

Iniciei minha graduação em Licenciatura em Ciências da Natureza pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP) no ano de 2011 quando deparei-me com diversas possibilidades de exercício profissional no âmbito da educação. Dentre os diversos campos possíveis tive a oportunidade de iniciar um estágio não obrigatório no Centro de Difusão Científica Estação Ciência<sup>1</sup> da Universidade de São Paulo onde atuei como monitora de grupos agendados e espontâneos e no planejamento e desenvolvimento de eventos do centro dentro e fora do Estado de São Paulo. Nesse instante percebi que as ações realizadas para o atendimento e apresentação para as crianças da primeira infância na Estação Ciência – nas dependências e nos eventos – eram realizadas da mesma forma do atendimento para o público do ensino fundamental, médio e de outras idades, sem considerar as especificidades do desenvolvimento infantil.

Concomitantemente ingressei no grupo de pesquisa interdisciplinar INTERFACES<sup>2</sup>, o que me permitiu pensar em como desenvolver ações que vinculassem a educação em ciências e as crianças pequenas no âmbito da educação não-formal. Ao ser contemplada com a bolsa de cultura e extensão<sup>3</sup> desenvolvi recursos didáticos com temática biológica para o acervo do projeto Banca da Ciência (BC). A Banca da Ciência é um projeto interdisciplinar de difusão da ciência voltado às crianças e adolescentes por meio de intervenções não-formais nos espaços formais de educação e intervenções em feiras e eventos para público em geral, tendo como foco a comunicação crítica da ciência. O projeto é coordenado por pesquisadores da Universidade de São Paulo, Universidade Federal de São Paulo e Instituto Federal de São Paulo e desenvolvido por graduandos de diversas áreas, como Licenciatura em Ciências da Natureza,

---

<sup>1</sup> Atualmente o espaço da Estação Ciência encontra-se fechado. Seus materiais e instalações encontram-se em diversos espaços da Universidade de São Paulo, inclusive na Escola de Artes, Ciência e Humanidades, onde foi criado um grupo com docentes, discentes e funcionários coordenado pela professora Doutora Maria Cristina Motta de Toledo que visa promover a divulgação científica com atividades de pesquisa em educação em ciência, de formação de professores e de atividade de extensão universitária.

<sup>2</sup> Interfaces e Núcleos Temáticos de Estudos e Recursos da Fantasia nas Artes, Ciências, Educação e Sociedade, coordenado pelo Professor Doutor Luís Paulo de Carvalho Piassi.

<sup>3</sup> Bolsa concedida pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP com os projetos “Vida, saúde e ambiente: atividades e demonstrações para o ensino de ciências biológicas” e “Mão na Massa: atividades lúdicas investigativas de ciências para o público infantil”.

Gestão de Políticas Públicas, Lazer e Turismo, Têxtil e Moda, Pedagogia, entre outros, e alunos do ensino técnico e de pré-iniciação científica.

Mais à frente, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID<sup>4</sup> desenvolvi peças de teatro de bonecos para a educação infantil (Figura 1) e o ensino fundamental I (Figura 2) como forma de propor temáticas para atividades científicas. As atividades realizadas no âmbito do projeto JOANINHA<sup>5</sup> tiveram como objetivo discutir acerca dos animais galinha e joaninha em uma perspectiva sociocultural científica. Com intuito de promover a aproximação inicial dos temas científicos das atividades desenvolvidas nas escolas foram produzidas peças de teatro de bonecos que assumiram a concepção tradicional<sup>6</sup>. Como trabalho final do curso de graduação descrevi as duas peças de teatro que foram desenvolvidas, apontando as particularidades da formulação da peça teatral, confecção de bonecos e da empanada, bem como as análises das peças e das atividades promovidas pós apresentação teatral. Dentre as linhas de pesquisa do grupo INTERFACES, essa proposta de bonecos na educação em ciências foi realizada como parte da linha Debates e Investigações sobre Animais e Natureza (D.I.A.N), que tem como objetivo o estudo da difusão da ciência articulada a questões éticas das interações humanas com os animais e o meio ambiente, estimulando a reflexão sociocultural da criança e do pré-adolescente. As propostas de intervenções são desenvolvidas por grupos de trabalhos formados por graduandos e coordenados por pós-graduandos que atuam na perspectiva das linhas de pesquisas do grupo INTERFACES.

As peças de teatro de bonecos foram desenvolvidas a partir de adaptações de livros infantis. Para o aprofundamento de estudo dessa prática passei a coordenar na EACH-USP e na EFLCH-Unifesp<sup>7</sup> os grupos de trabalho que atuavam na perspectiva da linha de pesquisa Literaturas, Utopias e Cenas na Investigação da Arte-Ciência (L.U.C.I.A) que visa promover a investigação da difusão da ciência articulando narrativas infantis e histórias de ficção por meio de adaptações artísticas e culturais. Nesse momento, a partir do estudo crítico dos resultados alcançados nas atividades desenvolvidas anteriormente, identifiquei que o teatro de bonecos, em sua formulação tradicional, mesmo que favorecesse o ensino, a aprendizagem e a socialização do educando, refletiu em uma atividade onde ao longo da peça as relações e

---

<sup>4</sup> Bolsista Pibid-Capes no subprojeto Ciências da Universidade de São Paulo - EACH/USP.

<sup>5</sup> Subprojeto Jogar, Observar, Aprender, Narrar: Investigando natureza, humanidades e arte na pré-escola enquanto parte do projeto Banca da Ciência.

<sup>6</sup> Consideramos a concepção tradicional do teatro de bonecos aquela que utiliza-se, principalmente, da empanada teatral. A empanada é a estrutura que representa o cenário da peça e impede o ator-bonequeiro ser visível ao público.

<sup>7</sup> Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos.

interações entre boneco-criança, criança-enredo teatral e problematização de um tema científico foi pouco efetivo, visto que a peça se apresentou em um enredo pré-determinado e fechado a ser seguido.

Figura 1 - Apresentação da peça de teatro de bonecos Uma Joanhinha muito preguiçosa.



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2014.

Figura 2 – Apresentação da peça de teatro de bonecos Enquanto a Mamãe galinha não estava.



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2014.

Ao formular o projeto de pesquisa para ingresso no programa de pós-graduação elaborei a proposta denominada de Leitura Animada (L.A) com o objetivo de proporcionar o interesse pelas ciências, favorecido pela imaginação da criança, pelos bonecos, narrativas e fantasia.

Como forma experimental foi desenvolvida e realizada a intervenção “É o Lobo?”<sup>8</sup> (Figura 2) no âmbito da linha de pesquisa L.U.C.I.A. e aplicada em escolas vinculadas ao Pibid subprojeto Ciências da EACH-USP e escolas parceiras do programa de residência pedagógica<sup>9</sup> da EFLCH-Unifesp. A formulação experimental da Leitura Animada permitiu os desenhos iniciais da proposta, sistematizando seu modelo, formas e possíveis práticas.

Figura 3 - Intervenção “É o Lobo?” para crianças dos anos iniciais de educação



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2015.

Ao ingressar no programa de mestrado em Estudos Culturais com o projeto de pesquisa cujo objetivo geral era de formular e analisar a proposta de intervenção artístico-cultural denominada de Leitura Animada, passei a coordenar o grupo de trabalho que atuava sob a linha de pesquisa Manifestações da Alegria e da Recreação na Arte-Ciência – M.A.R.I.A. - na

<sup>8</sup> Pode ser consultado duas publicações acerca dessa intervenção em:

REIS, A. C. de A.; SILVA, T. P. da; SANTOS, E. I. Leitura Animada: articulando contação de história e teatro de fantoches na concepção de um espaço lúdico-interativo para a abordagem de temáticas científicas. *In: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS, DIREITOS E PEDAGOGIAS DAS INFÂNCIAS*, 3, 2017, Alagoas. **Anais [...]**. Maceió: Universidade Federal do Alagoas, 2017, p. 1-11.

REIS, A. C. de A.; SILVA, T. P. da; PIASSI, L. P. de C. É o lobo?: proposta de leitura e difusão da ciência na primeira infância. **Revista do Edicc**, Campinas, v. 4, n. 4. p. 01-10, 2018.

<sup>9</sup> Refere-se ao programa desenvolvido pela Unifesp campus Guarulhos sendo equivalente ao programa de estágio obrigatório do curso de Pedagogia, visando a inserção de graduandos residentes nas escolas municipais de Guarulhos nas modalidades de Educação infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão.

EACH- USP, onde parte das aplicações foram desenvolvidas em conjunto com o grupo de trabalho da linha L.U.C.I.A., vinculada à Unifesp. A linha M.A.R.I.A tem como principal objetivo investigar e estudar as práticas do lúdico e do brincar, bem como as potencialidades dos artefatos e práticas culturais associado ao lúdico, como os brinquedos, jogos e teatros.

Nesse momento as atividades desenvolvidas pelo grupo de trabalho sob a perspectiva da linha M.A.R.I.A buscaram promover ações corporais por meio dos jogos teatrais e yoga além de explorar as características lúdicas das rodas de conversas, contação de histórias e do teatro de máscaras para promover debates e investigações com temáticas científicas com crianças da primeira infância. Paralelamente a isso desenvolvi ações de leitura com a temática de robôs e alienígenas vinculada a jogos teatrais e produções de jogos científicos na Unifesp no âmbito do subprojeto Pedagogia Pibid- Unifesp.

Vale ressaltar minha relação com as duas linhas de pesquisa uma vez que, embora cada uma possua um objetivo de estudo, as duas se aproximam quando pensamos e estruturamos as propostas de intervenção com as crianças pois tratam de temáticas análogas, principalmente quando consideramos que a ação lúdica deve estar presente em todas as atividades para a infância.

Nessa perspectiva visio apresentar, nas páginas seguintes, resultados e análises das práticas do teatro de bonecos, da contação de histórias e do conceito de leitura, valendo-me dos diversos estudos realizados ao longo da minha inserção nas linhas de pesquisa do INTERFACES, apontando para seus elementos, enquanto práticas culturais, e suas relações com o campo da educação científica.

## 1 INTRODUÇÃO

O contato com as Ciências Naturais permite que a criança possa investigar, refletir, se posicionar criticamente frente a situações do cotidiano desenvolvendo habilidades para a organização de seus pensamentos, relacionando com seu contexto social e suas experiências dentro e fora do ambiente escolar. Compreendemos que a Educação em Ciências deve estar presente desde os anos iniciais de educação, visto que as Ciências Naturais exercem papel fundamental nessa etapa ao favorecer o desenvolvimento da capacidade de reflexão consciente das crianças (DOMINGUEZ, 2001) e o “interesse em questionar o porquê dos acontecimentos e posicionar-se frente a eles e, ainda, compreender os fenômenos naturais e observar com que frequência acontecem” (MANDAJI, 2016, p.15). As crianças exercem o primeiro contato com o mundo científico na primeira infância<sup>10</sup>, pois sabemos que elas falam naturalmente sobre as ciências, são curiosas e procuram compreender o mundo em seu entorno (CHARPAK; LÉNA; QUÉRÉ, 2005), são questionadoras e estabelecem uma relação instigadora com a natureza.

As motivações, atitudes e os conhecimentos da criança sobre o seu entorno relacionam-se com as experiências vividas. A abordagem científica nos anos iniciais de educação abrange conceitos básicos de ciências naturais e o desenvolvimento do pensamento lógico, potencializando a observação, reflexão, convívio e comunicação dos educandos (FRACALANZA, 1986).

Salientamos que esse estudo assume tais perspectivas sobre a relação entre as ciências e a infância, pontuando principalmente as questões que possibilitam explorar, intensificar e favorecer a cultura científica em relação aos aspectos sociais da primeira infância, considerando a importância do sujeito nessa idade, suas particularidades e desenvolvimento sociocientífico “hoje”<sup>11</sup>. Buscamos, nesse sentido, proporcionar um espaço lúdico interativo que promova o desenvolvimento do pensamento e do diálogo científico e, para tanto, as problematizações na construção do conhecimento fazendo com que as crianças envolvam-se intelectualmente com a situação apresentada, construindo hipóteses e refletindo sobre o que estão vendo (CARVALHO, 2009).

Pontuamos que reconhecer tais características no campo da educação não-formal, nos permite refletir que a educação científica está presente nos diversos campos e contextos e que

---

<sup>10</sup> Consideramos como primeira infância os seis primeiros anos de vida da criança.

<sup>11</sup> Nossa perspectiva da palavra “hoje” é de que abordamos a educação científica pensando na criança no momento atual, em seu desenvolvimento nessa idade. Temos com isso rejeitado a ideia de desenvolver iniciativas que vise, exclusivamente, a formação da criança como futuro cidadão atrelado ao desenvolvimento econômico e tecnológico do país.

possui certa condicionalidade (GOHN, 2010). Para Gohn (2010) o campo não-formal de educação apresenta a intencionalidade como elemento importante, pois as situações pré-formuladas promovem um ambiente que favorece a produção de conhecimentos dos sujeitos. Gaspar (2002, p.173) considera que “na educação informal<sup>12</sup> não há lugar, horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem como única condição, necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber”. Compreendemos que a educação científica direcionada para crianças pequenas, na perspectiva da educação não-formal, assume a importância da intencionalidade do que pretende-se apresentar em ações previamente formuladas e pensadas para esse público, bem como considerar a interação sociocultural da ação por meio da mediação entre os sujeitos e ações envolvidas.

Ao falarmos de crianças pequenas é impossível dissociar as práticas elaboradas e desenvolvidas para e por elas dos elementos lúdicos. As características lúdicas como ordem, tensão, movimento, mudança, ritmo e entusiasmo (HUIZINGA, 1971) favorecem o ambiente educativo por meio do envolvimento desses elementos na atividade imaginativa e criativa da criança. Brougère (2015) considera o brincar um espaço de criação cultural e ressalta que o espaço lúdico permite ao indivíduo criar uma relação aberta e positiva com a cultura pois, por meio da brincadeira, o indivíduo se mostra criativo. Nesse sentido, é relevante promover espaços que ampliem as possibilidades da criança imaginar e criar, considerando os aspectos particulares da infância.

Sabemos que tanto nos ambientes formais quanto nos não formais de educação são desenvolvidas diversas práticas educativas que propiciam a atividade imaginativa e criativa das crianças da primeira infância. Dentre das mais diversas, o teatro de bonecos (TB) e a contação de histórias estão presentes em ações corriqueiras de pedagogos, educadores e monitores de museus, casa de cultura, centro científico e entre outros. O teatro de bonecos é um meio de conhecer e interpretar o mundo pois, como arte viva, possibilita interações em tempo real permitindo expor ideias e pontos de vistas de aspectos sociais (DELGADO, 2006). O TB pode tratar de temas diversos, expressando diferentes técnicas, concepções de formulação e empregando nomenclaturas diferentes como títeres, marionetes, fantoches, formas animadas e

---

<sup>12</sup> Embora o autor utilize o termo de educação informal, consideramos que essa terminologia compreende os princípios da educação não-formal apresentado por Maria Gohn e, portanto, utilizamos nessa pesquisa como termos com aproximações de significados. Alberto Gaspar apresenta a educação não-formal como o estudo de línguas estrangeiras ou de especialidades técnicas, oferecidos nas escolas com horários definidos ou à distância.

de animação<sup>13</sup> e mamulengo, sendo que o “teatro de animação abarca uma série de estilos (...) cada estilo é detentor de uma série de técnicas específicas” (COSTA, 2000, p.13).

Ressaltamos o papel significativo do teatro de bonecos na história das civilizações, uma vez que, a partir das artes cênicas, houve o fortalecimento das manifestações socioculturais (BARROS; BLOIS, 1967). No Brasil, a origem desse teatro foi baseada nas tradições populares fortemente apresentadas pelos bonecos conhecidos como mamulengos na região nordeste, apresentando forte influência cultural dessa prática.

Amaral (1996) aponta que o TB estabelece relações com o pensamento animista infantil, uma vez que o sujeito relaciona-se igualmente com os animais e natureza, transformando objetos e criando sua própria “realidade”, mesmo que essa seja imaginária. O teatro, na educação, atua nos modos de agir e no de pensar o mundo social da criança (REGO, 2011). Sabemos que o desenvolvimento do teatro de bonecos no campo educacional formal é formulado a partir das condições características dos determinados espaços escolares e equipe pedagógica, considerando poucos elementos teatrais da formulação enquanto prática cultural. Comumente, as peças apresentadas por educadores na educação formal são adaptações de livros infantis e de histórias bem conhecidas no universo infantil<sup>14</sup>.

Conhecemos alguns grupos de teatro de formas animadas que, em um olhar direcionado, possibilitam abordar conceitos científicos em ambientes não formais de educação, sendo eles: Grupo Girino, com espetáculos que propõem reflexões socioambientais, reflexões sobre o corpo humano e a relação com a metamorfose<sup>15</sup>; Grupo Giramundo com espetáculos que focam na relação ecológica dos biomas<sup>16</sup>; Cia Truks com espetáculo que apresenta características de alguns animais e possibilita a atividade imaginativa da criança ao se depararem com situações envolventes com esses animais<sup>17</sup>.

Quanto às contações de histórias, Molina (2014), ao pesquisar o ato de narrar, vale-se das obras de Benjamim ao apresentar que o sentido da narrativa ocorre na criação subjetiva cuja experiência individual ou coletiva é rememorada e comunicada através do tempo. Podemos

---

<sup>13</sup> Essa nomenclatura engloba várias formas de expressão como máscaras, objetos e bonecos.

<sup>14</sup> Opinião formada a partir da experiência de quatro anos como bolsista PIBID nos subprojetos de Ciências (pela EACH/USP) e de Pedagogia (pela EFLCH/UNIFESP). A opinião baseia-se também nas exposições de professoras da rede Municipal de Guarulhos que participaram do curso de formação continuada BRIINCA (Banca Recreativa de Interações e Investigações Infantis em Natureza, Cultura e Artes), desenvolvido em parceria com a Unifesp, USP e Secretaria da Educação de Guarulhos. Nesse curso, ministrei oficinas de confecção de bonecos de pano e debates acerca do uso do TB no ambiente escolar.

<sup>15</sup> Informação retirada no site do grupo Girino: <https://grupogirino.com/>

<sup>16</sup> Informação retirada no site do grupo Giramundo: <http://www.giramundo.org/>

<sup>17</sup> Informação retirada no site da Cia Truks: <http://www.truks.com.br>

dizer que o contador de histórias transmite suas ideias e percepções acerca da história narrada. Ao mesmo tempo o ouvinte embarca na narrativa transportando-se para um novo mundo, imaginando e criando situações. O ouvinte revela seus modos próprios de sentir, pensar e agir sobre o mundo, sendo “uma atividade social significativa que pertence à dimensão humana e constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo” (BORBA, 2009, p.147).

Nessa perspectiva a contação de histórias apresenta-se como prática cultural. A narração de histórias tem sua origem nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundir seus rituais, mitos e as experiências adquiridas pelo grupo ao longo do tempo (RAMOS, 2011). Hoje, o contador contemporâneo apoia-se em um texto escrito, cujo tratamento depende da habilidade e da capacidade de organizar e usar a linguagem, bem como a expressão corporal, gestual, vocal e espacial, transformando esses momentos em eventos de comunicação oral (AFONSO, 2012).

A contação de história é vista como uma estratégia psicopedagogicamente privilegiada para o desenvolvimento infantil, por conta do incremento da imaginação e do estabelecimento do gosto pela leitura (KIRCHOF; SILVEIRA, 2009). No ambiente escolar nos deparamos com a contação em dois âmbitos, o primeiro em que o educador conta uma história para a criança, normalmente apoiado pelo livro infantil e o segundo, quando a criança conta a história, normalmente apoiada em sua imaginação e criação, a partir de uma temática apresentada.

Nesse sentido as práticas do teatro de bonecos e da contação de histórias possibilitam a abordagem de diversos temas e assuntos histórico-culturais e, nesta pesquisa, temas científicos ao mesmo tempo que assumem um contexto sociocultural dentro o universo infantil. Para compreendermos como o teatro e a contação assumem um determinado contexto faz-se necessário compreendê-los enquanto práticas culturais e, ao examiná-las, direcioná-las numa perspectiva pela qual os indivíduos venham a entender a si mesmos e o mundo que os cercam (STEINBERG; KINCHELOE, 2001). Segundo Pronovost (2011, p. 48) as práticas culturais constituem-se de:

Uma parte das ações sociais observáveis na vida cotidiana, de uma dimensão visível dos comportamentos e revelam-se no exercício de uma multiplicidade de atividades cotidianas, mais ou menos ritualizadas, mais ou menos fundadas em papéis sociais estereotipados, que remetem, na verdade, as ações sociais estruturadas segundo processos sociológicos bem conhecidos.

Ao falarmos de infância devemos ressaltar que a compreendemos como “uma criação da sociedade sujeita a transformações sociais mais amplas” (STEINBERG; KINCHELOE, 2004 p.12). Ou seja, consideramos a infância como um tempo social, em construção constante (FREITAS, 2011) e que “as crianças são seres sociais e estão inseridas num contexto cultural” (MANDAJI, 2015, p.23). A cultura infantil é, a princípio, a pedagogia do prazer e devem ser criadas estratégias que entendam o relacionamento entre pedagogia, produção de conhecimento, formação de identidade e desejo (STEINBERG; KINCHELOE, 2004).

Quando nos referimos ao prazer estamos nos remetendo a ampliação das práticas e das significações do tempo livre, ressaltando o plano de significações no âmbito do lazer e seus valores de descontração e criação, entre outros (PRONOVOST, 2011, p.119). Dessa forma, Gilles Pronovost (2011, p 121) discute o aumento das práticas educativas no tempo livre considerando “as funções educativas que a escola pode praticar fora de seu campo tradicional de ensino, assim como as dimensões educativas presentes na cultura, de democratização da cultura”. Ou seja, o autor aponta para a possibilidade de haver ações educativas que ultrapassem o campo tradicional e que promovam a relação com a cultura a partir dos diversos contextos existentes. Vale ressaltar que entendemos por cultura “tudo o que constitui a maneira de viver de uma sociedade específica, significando que devem-se valorizar, além das grandes obras que codificam esse modo de vida, as modificações históricas” (CEVASCO, 2003, p. 51). Para os Estudos Culturais, o conceito de cultura sofreu diversas alterações e passou a integrar diversas formas de culturas, considerando-a “como um universo de sentidos [...] e capaz de exercer efeitos nas relações de forças sociais” (MATTELART; NEVEU, 2004, p.91).

Portanto, consideramos que as práticas culturais voltadas para o campo educacional ampliam as maneiras de vincular contextos e explorar relações entre a criança e as situações propostas e, nesse caso, explorar contextos sociocientíficos por meio de práticas de intervenções artístico-culturais. Os campos não tradicionais de ensino mostram-nos possibilidades de basear-se nas atividades desenvolvidas para esse campo, articulando a educação não formal à educação científica no contexto escolar (PIASSI; SANTOS; VIEIRA, 2015).

Comumente nos deparamos com as práticas de teatro e da contação de história em ambientes não formais de ensino como os centros de convivência, parques, bibliotecas e entre outros, em que os materiais desenvolvidos para essas produções voltadas para o público infantil, principalmente os fantoches e o livro infantil, promovem a desinibição dos participantes e conseqüentemente uma interação mais rica entre as crianças ao discutirem o desenvolvimento e os resultados obtidos com seus pares (PIASSI, SANTOS, VIEIRA, 2015). A criança, ao

compartilhar vivências e conhecimentos com seus pares, apropria-se da cultura do outro e ao mesmo tempo produz cultura (BORBA, 2009; SARMENTO,2003). Nessa perspectiva as atividades não formais favorecem a educação científica uma vez que promovem possibilidades de abordagens distintas dos temas escolhidos.

Como proposta de produção de intervenções, na perspectiva da comunicação científica em ambientes formais de educação, apresentamos o projeto Banca da Ciência (BC), cujo objetivo é promover a difusão científica por meio do pensamento crítico das ciências por meio de produtos e artefatos socioculturais do campo das ciências naturais. O projeto conta com linhas de pesquisa que desenvolvem intervenções lúdico-didático-artístico-culturais de abordagem da ciência voltados para o público infantil e juvenil, bem como intervenções em ambientes públicos para diversas faixas etárias.

O desenvolvimento de intervenções nos anos anteriores, enquanto parte do projeto BC, possibilitou-nos no aprofundamento de estudo na área da literatura infanto juvenil, práticas cênicas, performativas e do brincar. Nesse sentido, as diversas intervenções realizadas que articulavam as narrativas de livros infantis e o teatro de bonecos promoveram as problematizações dessa pesquisa: 1) O aprofundamento de temáticas científicas presentes no enredo da peça de teatro de bonecos eram por muitas vezes podado. O enredo formulado e fechado não ampliava a discussão sobre a temática no momento exato em que apareciam dúvidas, sugestões e comentários das crianças, pois deveriam, necessariamente, continuar o enredo até a sua finalização; 2) As adaptações dos livros infantis consideravam o plano narrativo e as ilustrações presentes, porém não permitiam que as crianças tivessem contato direto com o artefato cultural.

A partir dessas considerações, este estudo visou propor a formulação da Leitura Animada (LA), estratégia que relaciona elementos do Teatro de Bonecos e da Contação de História, a fim de promover um espaço lúdico interativo no desenvolvimento da cultura científica com crianças na primeira infância. Deste modo, como objetivos específicos fora pretendido: (1) Formular a Leitura Animada; (2) Analisar como as crianças da primeira infância interagem, participam e atuam na Leitura Animada; (3) Analisar, nesse contexto, como as crianças relacionam-se com o conhecimento científico.

Como apresentado, as crianças, quando se envolvem em situações lúdicas e em ações investigativas, testam hipóteses, questionam suas próprias ideias, observam, opinam, formam os primeiros significados sobre o mundo, criam e imaginam diversas situações. Posto isso, assumimos como questão de pesquisa: Como a Leitura Animada, enquanto ação do campo não-formal de educação, pode favorecer a educação científica na primeira infância?

A primeira hipótese norteadora é de que a Leitura Animada, assim como o teatro de bonecos e a contação de história, pode promover interação da história com a criança por meio de seus elementos lúdicos. A segunda é que a abordagem de temáticas científicas na primeira infância é efetiva quando tratamos de assuntos de interesse da criança que fazem parte de seu meio sociocultural. A terceira hipótese é que as ações planejadas e desenvolvidas, considerando o campo da educação não-formal são efetivas pois distanciam-se do caráter formal da escolarização.

Consideramos que o processo de escolarização delinea a produção da cultura das formas dominantes indicando intensas fronteiras e limites entre os sujeitos e a instituição escola. Corroboramos com a perspectiva de que a escolarização, em geral, promove um currículo pré-formulado e moldado para um determinado grupo de sujeitos e como forma de homogeneizar toda uma sociedade em prol de um desenvolvimento tecnológico pautado nos saberes científicos como forma de produzir e reproduzir os contextos sociais. Pela linha foucaultiana, compreendemos a escolarização como dispositivo que eleva as características de formação voltada para a reprodução social, fortalecimento das desigualdades e produções das relações de poder. É válido esclarecer que esta pesquisa assume como hipótese a possibilidade de romper, em um dado momento, o caráter formal da escolarização no sentido de promover ações dentro da instituição formal de ensino, a escola, que visem exclusivamente o desenvolvimento da criança a partir da cultura científica e da cultura infantil, excluindo partes do processo de escolarização formal como as noções avaliativas do grupo de crianças que remetem à aprovações ou sistemas classificatórios, bem como a organização das atividades pautadas em um currículo, métodos ou práticas que produzem e transmitem padrões hegemônicos.

A reflexão sobre a escolarização das crianças pequenas deve ser compreendida na perspectiva do que é ser criança em um determinado local e tempo. Desse ponto de vista, ao considerarmos como a produção dessa escolarização é realizada para um determinado grupo, remetemo-nos às atividades voltadas e criadas para elas no âmbito educacional. O teatro de bonecos e a contação de histórias fazem parte dos processos de atividades de escolarização e visam, unicamente, recursos, meios e formas de abordar questões teóricas relevantes para o desenvolvimento da criança enquanto aluno, sem considerá-las como práticas culturais bem definidas e interpretadas em nossa sociedade.

Pensamos, nesse sentido, que as práticas culturais abarcam elementos históricos que possibilitam novas manifestações de uso e interação. Ainda, sabemos que o teatro e a contação, como qualquer outra manifestação direcionada para a escola, assumem novas funções, elementos e técnicas que não desqualificam o estado anterior. Propomos, com isso, pensar as

múltiplas realidades do teatro de bonecos e a contação de histórias como práticas também reconfiguradas para a educação, apontando para uma proposta de desenvolvimento que valorize a interface do crescimento da prática no ambiente sociocultural e suas perspectivas no ambiente escolar.

Justificamos, portanto, que esse trabalho propõe uma abordagem educativa no âmbito não-formal, pois consideramos a relevância das atividades desenvolvidas nesse campo e que incentivam o pensamento reflexivo da criança em um ambiente onde há um número significativo de crianças que já se conhecem, possuem aproximações e reconhecem o espaço em que estão inseridas. Acreditamos que o campo da educação não-formal considera distintas práticas e ações, apresentando aspectos que valorizam a comunicação da ciência como parte de “um processo de criação científica e não apenas de um resultado” (MURRIELLO, *et al*, 2006, p. 203).

Para essa pesquisa propomos pensar como as práticas culturais do teatro de bonecos e da contação de história são inseridas na perspectiva da educação não-formal dentro de um espaço formal de educação, valorizando o espaço de leitura, a reflexão consciente da criança e de construção de significados que remetem as vivências, os valores e ideias de um grupo de crianças de uma região periférica do município de Guarulhos, no Estado de São Paulo. Compreendemos esse grupo como agentes de sua própria ação e discurso (BARBOSA, 2007).

Essa dissertação está organizada em 7 capítulos. No capítulo “estudos culturais: educação, ciência e infância” abordaremos as ideias iniciais do campo dos Estudos Culturais, pontuando as perspectivas dos Estudos Culturais em Educação e sua relação com os Estudos Culturais da Ciência. Ainda, apresentaremos referencial sobre cultura infantil e cultura científica, o que nos permitirá aprofundar essas questões no capítulo de análise das atividades. Queremos, com isso, apresentar nosso ponto de vista sobre a ciência ser compreendida como atividade social e cultural e que é desenvolvida em diferentes esferas, ressaltando a produção da ciência no universo infantil.

No capítulo “teatro de bonecos, contação de histórias e leitura: conceitos, contextos históricos e práticas” apresentaremos nossas concepções do teatro de bonecos (TB), contação de histórias (CH) e conceito de leitura. Propomos apresentar as concepções teóricas dos elementos que consideramos como relevantes para o desenvolvimento da prática denominada como Leitura Animada e, para tanto, faremos um recorte do contexto histórico do TB e da CH para elencá-los como práticas culturais. O conceito de leitura nos permitirá aprofundar considerações sobre o ato de ler da criança pequena e como essas três ações podem ser

interligadas, desenvolvidas em conjunto, a fim de promover um espaço lúdico-interativo-científico que considere as experiências vividas de um grupo de crianças.

No capítulo “Leitura Animada” realizaremos as considerações sobre a prática esta prática. Pontuaremos os critérios de criação, propostas de desenvolvimento e possibilidades de atuação. No capítulo seguinte apresentaremos nosso plano metodológico baseado na pesquisa intervenção. Descreveremos o contexto da pesquisa ao apresentar o projeto Banca da Ciência, nos localizando em um espaço e tempo das práticas de pesquisa e extensão com o grupo INTERFACES e, por fim, elucidaremos os critérios de análise.

No capítulo “Resultados, discussões e análises” apresentaremos os resultados da formulação da Leitura Animada “Por que as aranhas fazem suas teias?”. Descreveremos as etapas de criação identificando os elementos elencados no capítulo anterior. Para tanto, evidenciaremos a transcrição do livro infanto juvenil *A curiosidade premiada* (ALMEIDA, 1986) em enredo teatral, bem como a produção dos bonecos e do cenário. Em seguida, apresentaremos os resultados da intervenção e faremos a sua análise utilizando fragmentos das transcrições de vídeos e áudios da aplicação. O último capítulo será destinado às considerações finais, verificando se as propostas iniciais dessa pesquisa foram realizadas e expondo reflexos da pesquisa.

## 2 ESTUDOS CULTURAIS: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INFÂNCIA

Apresentaremos neste capítulo uma breve introdução acerca dos Estudos Culturais (EC), apontando sua origem, formação e perspectiva teórico-metodológica. Para embasamento teórico de nossa pesquisa realizaremos um recorte nos Estudos Culturais da Educação (ECE) e nos Estudos Culturais da Ciência (ECC) para discutirmos nossa ideia sobre cultura infantil e a cultura científica.

### 2.1 Uma breve introdução dos Estudos Culturais

Podemos dizer que os Estudos Culturais consolida-se como um campo de preocupações em torno da cultura, articulando as relações de poder, as identidades, as representações sociais, as ideologias, o consumo, a interdisciplinaridade e as formas de resistências de grupos sociais. Nas perspectivas dos EC o conceito *cultura* produz novos significados modificando a ideia de erudição, tradição e padrões, o que resultava a compreensão de ser algo regado de elitismo, hierarquia e distinção (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Compreendemos que as diversas culturas devem ser interpretadas, entendidas e assumidas diante do contexto social contemporâneo, das atividades do grupo a que se refere e das relações de poder imbricadas. Portanto, a centralidade “é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 14).

Os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra como um movimento teórico-político de campo interdisciplinar de estudo de aspectos culturais da sociedade, podendo ser compreendido como um campo pautado na visão política cultural de diversos movimentos sociais que apropriaram-se de base conceitual, de saberes que emergiram de suas leituras do mundo e da valorização da produção de uma cultura democrática (ESCOSTEGUY, 2006; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Para Stuart Hall (1996) os EC são manifestações institucionais resultantes de rupturas, onde os eventos que ocorrem fora de uma disciplina geram efeitos dentro dela. A reorganização dos campos de investigação reconstitui o conhecimento já existente em novos significados por meio de novas questões, colocando os elementos culturais em novos pontos de vista e de partida (HALL, 1996).

A criação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) em 1964 na Universidade de Birmingham teve como objetivo produzir novas perspectivas de pesquisas na área da cultura e sociedade, abordando questões das “formas culturais, práticas e instituições, sua relação com a sociedade e a mudança social” [tradução nossa] (Hall, 1996, p.7). Mesmo

que o CCCS estivesse vinculado com a universidade, o centro esteve marcado pela marginalidade institucional e promovia o deslocamento das obras clássicas para a aplicação e utilização de métodos e instrumentos dos produtos da cultura de massa e práticas culturais populares (MATTELART; NEVEU, 2006).

Hall (1996) reconhece que a criação do Centro pelo diretor Richard Hoggart propiciaria o desenvolvimento dos Estudos Culturais por meio da implementação de diversas abordagens culturais da sociedade. A base dos EC ingleses constituem-se em três textos: Richard Hoggart com *The uses of literacy* em 1957, Raymond Williams com *Culture and Society* em 1958 e Edward Thompson com *The making of the english working-class* em 1963 (HALL, 1996; ESCOSTEGUY, 2006). Esses textos trouxeram reflexões acerca dos tempos socioculturais dos respectivos autores, abordando mudanças que ocorreram na sociedade e na cultura britânica através de um olhar e contexto histórico (HALL, 1996).

Para Schulman (2006) o contexto histórico britânico do final dos anos 50 e início dos anos 60 tiveram forte influência na criação do movimento dos EC, na medida em que os textos já mencionados caracterizaram-se como produto que estava associado ao “desenvolvimento da Nova Esquerda na Inglaterra nos anos 50” (SCHULMAN, 2006, p.186), sendo um movimento político anti-imperialista e anti-racista e a favor do enriquecimento da vida social e cultural das classes operárias. Os EC permitiram promover rupturas de conceitos, principalmente a visão de cultura de massa como algo indiferenciado e a compreensão que por meio dela ocorresse a consolidação das representações ideológicas.

Em concordância com Nelson, Treichler & Grossberg (1995, p. 13-11), sabemos que esse campo está “comprometido com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade [...] partilhando o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder”. Consideramos, portanto, que os EC nos auxiliam a pensar em como as práticas culturais, na perspectiva da educação não formal, podem ser integradas no campo formal de educação, compreendendo que a escola desenvolve as práticas culturais com objetivos educativos, porém em uma visão tecnicista e que reproduz as relações de poder imbricadas na sociedade. Dessa forma, pontuamos a educação científica como uma prática comunicativa das ciências naturais e que por meio dela podemos promover uma discussão sobre a sociedade e a forma pela qual os sujeitos estão inseridos e se relacionam com ela.

As práticas culturais como o teatro de bonecos, contação de histórias e os conceitos de leitura nos ambientes escolares estão justaposto nas relações de poder, sendo que são utilizadas como meio e recurso para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, consideramos

que a compreensão sobre as culturas é essencial para o entendimento das relações dos grupos sociais, bem como sua relação com as dinâmicas internas dos aparatos de poder, considerando que a sociedade é regida, também, por relações econômicas e políticas (MATTERLART; NEVEU, 2004) e que a partir do estudo e percepção crítica desse campo é possível desenvolver ações de intervenção que visem contestar as ordens expressas na sociedade e, como proposta desta pesquisa, objetivando o estudo crítico da percepção da ciência na primeira infância, considera-se que interligar os distintos campos da ciência, arte e infância permite a criação de representações, interações, envolvimento e a formação identitária de um sujeito infantil crítico e perceptivo diante as diferentes culturas.

## **2.2 Uma articulação entre os Estudos Culturais em Educação e da Ciência**

Tentaremos elucidar as teorias que envolvem os Estudos Culturais em Educação (ECE) e os Estudos Culturais da Ciência (ECC), promovendo uma articulação entre os dois campos para traçar o embasamento desta pesquisa. Mencionamos anteriormente que a cultura é uma produção, um conjunto de significados e significantes em constantes transformações, como elemento dinâmico (HALL, 1997; 2003). Essa consideração é importante pois compreendemos que a cultura é mutável e formulável de acordo com o grupo social envolvido e descrito, bem como suas produções culturais. Queremos, com essa pesquisa, apresentar a visão cultural da educação científica na primeira infância não como algo técnico ou produzido para a explicação e sistematização de conceitos, mas como um produto cultural.

Primeiramente é válido discutirmos sobre as vertentes dos Estudos Culturais em Educação. As práticas educacionais são ampliadas quando diversos campos são interligados, quando a pedagogia desloca a sua preocupação excessiva nas substâncias e representações para as questões de quais, como, por que e com que consequências são valorizadas e realizadas essas representações, “considerando que todas as práticas culturais a modos de educação precisa dirigir-se às preocupações da pedagogia” (SIMON, 1995, 77). Roger Simon (1995) refere-se a pedagogia em ambiente formal de educação, a escola. O autor considera que, a partir das tecnologias culturais sendo essas as práticas que compõem o aparato produtivo escola, é possível realizar esforços locais e ações pontuais em pequena escala. O conceito de tecnologias culturais “refere-se a conjuntos de arranjos e práticas institucionais no interior dos quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com as quais, ademais,

interagimos”<sup>18</sup> (SIMON, 1995, p. 71). Ou seja, as práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas implicam na formação e na regulação de identidades e desejos (SIMON, 1995).

Pensar o espaço escola faz-se necessário uma vez que nossas intervenções ocorreram nesse ambiente. A escola e sua produção de escolarização fornecem aos grupos sociais diferentes formas de conhecimentos e de desigualdade social. Na perspectiva dos EC a escola contribui para o reforço das características da cultura dominante, reproduzindo o sistema sociocultural dominante por meio das paredes escolares, enquanto ocorre o enfraquecimento e o anulamento das culturas populares<sup>19</sup>. Para Grignon (2009) a redução da autonomia das culturas populares no ambiente escolar faz com que a cultura dominante se consolide como cultura referência, em cultura padrão, ocorrendo “por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal” (GRIGNON, 2009, p. 182).

Roger Simon (2009) afirma que as escolas e o trabalho pedagógico são inseparáveis da política, compreendendo como política toda forma de limites e possibilidades nas atividades cotidianas da escola, que retratam o conjunto de práticas sociais, textuais e visuais que visam produzir significados, resultando em identidades moldadas e valores contestados ou preservados. Embora nosso trabalho não seja focado na discussão da formação das identidades infantis, consideramos importante apresentar essa questão, pois compreendemos que qualquer atividade direcionada e/ou produzida para e pelas crianças fazem parte de seu processo formativo e identitário. Consideramos a “função pedagógica da cultura como espaço onde identidades são construídas, desejos mobilizados e valores morais formados” (GIROUX, 2003, p.155). A forma pela qual a criança conecta-se com as suas experiências é particular, mas pontuamos que, ao explorar os elementos da prática envolvida, permite com que ela conheça novas representações e conecte-se com distintas práticas culturais.

É nesse sentido que a *Leitura Animada* visa articular os conceitos científicos a partir do conhecimento e experiência da criança, assumindo que os elementos culturais existentes nas práticas culturais, bases da proposta, permitem com que a criança se envolva e pense criticamente as situações do enredo. Não queremos, com isso, identificar se a criança aprendeu

---

<sup>18</sup> Para Roger Simon considera a tecnologia cultural como um dispositivo produtivo que tenta fazer um processo organizacional e de produção de significados mas que não se inscreve e nem garante esse significado. O autor discute sobre em: SIMON, R. I.; *A pedagogia como uma tecnologia cultural*. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

<sup>19</sup> Claude Grignon apresenta em seu estudo um quadro que expressa a oposição entre culturas dominantes e culturas populares, evidenciando elementos que distanciam as duas culturas. Ver: GRIGNON, C. *Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular*. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ou não os conceitos ou as formas de representação do mundo, pois consideramos que as experiências são subjetivas e trazem efeitos particulares e únicos para cada criança. Ou seja, queremos enfatizar as relações produzidas pelas crianças ao se envolverem com os conceitos científicos e a apreciação do ambiente lúdico. Sabemos que a Leitura Animada pode ser considerada um meio de representação, pois supõe a interação da criança com o enredo e seus elementos teatrais, orais e de leitura, sendo um ato de produção de significados. Porém, em uma visão paralela, não se pode garantir que ocorra a produção de significados nos sujeitos (SIMON, 2009).

Para Roger Simon (2009) as tecnologias culturais tornam-se, frequentemente, organização social de relações de poder. Ou seja, compreendemos que quaisquer produções desenvolvidas em qualquer âmbito assumem uma perspectiva de intencionalidade, pois tudo que é criado é pensado e gerado por alguém ou sistema, não sendo uma prática neutra. Dessa forma, a Leitura Animada assume um modo particular de representação do mundo científico, apresentando a intenção de promover o pensamento crítico da criança na primeira infância. Pretendemos, com essa prática, permitir com que a criança produza significados científicos e de cunho sociocultural, ou seja, queremos que a partir da investigação científica, a criança produza significados que permitam identificar o interior das formas sociais e relacionar com as suas produções do curso de sua vida cotidiana.

Os Estudos Culturais em Educação nos permitem refletir acerca do termo pedagogia. Steinberg e Kincheloe (2004) apresentam o conceito *pedagogia cultural* para compreender o processo educacional e, para isso, ampliam o entendimento sobre esse termo indo além do ambiente escolar, apontando para uma educação que ocorre em várias áreas sociais. Os autores defendem a perspectiva de que nas áreas pedagógicas as relações de poder são organizadas, difundidas e expressa na TV, cinema, teatro, brinquedos e entre outros. Sendo assim, os EC contribuem para examinar os efeitos da pedagogia cultural, pois sabe-se que ela está intrinsecamente ligada à “formação de identidade, sua produção e legitimação do conhecimento, ou seja, seu currículo cultural” (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p.15). Para Steinberg e Kincheloe (2004) as pedagogias culturais produzem nos ambientes escolares formas educacionais que visam um sucesso capitalista, pois estão estruturadas por dinâmicas comerciais de ordem econômica. Dessa forma, substituem as “tradicionais palestras e deveres nas salas de aula por bonecos com uma história, reinos mágicos, fantasias [...] e uma gama completa de diversão produzidas ostensivamente para adultos, mas avidamente consumidas por crianças” (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p.15).

O currículo cultural traz “as representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está ensinado por elas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57). Concordamos com a perspectiva de que o currículo cultural formado e difundido pelas pedagogias culturais atuam diretamente na formação da identidade do sujeito e, ainda, direciona o olhar para uma produção de conhecimento previamente pensada, difundida e não neutra. O sucesso que autores mencionam, refere-se às formas de controle que são difundidas pelas dinâmicas impostas e transpostas nos ambientes escolares. Portanto, compreendemos a pedagogia como produção cultural ao invés de uma simples transmissão de uma determinada habilidade, corpo de conhecimento ou conjunto de valores e, em uma visão política cultural, a pedagogia sugere produzir uma nova linguagem onde ressignifica as relações entre professor e aluno, visando novas abordagens nas práticas pedagógicas que ampliam as fronteiras do conhecimento e da aprendizagem (GIROUX, 1999, p. 194).

Os exemplos mencionados acima demonstram como as pedagogias culturais são utilizadas como recursos nos ambientes escolares que visam difundir novas práticas de ensino, reproduzindo e reforçando valores na formação de identidades e no direcionamento para um mesmo conhecimento. Queremos com isso refletir sobre como o teatro de bonecos, a contação de histórias e as práticas de leitura no campo escolar são difundidos e realizadas como pedagogias culturais. Enfatizamos essa afirmação, pois, em pesquisas anteriores, identificamos que o teatro fora utilizado como forma de reforçar valores sociais, mesmo que na época em que a desenvolvemos e analisamos não tivéssemos essas questões em mente. Ao produzirmos dois cursos de formação continuada com professoras pedagogas, discutimos como as mesmas praticavam o teatro de bonecos em sala e aula e identificamos, a partir de seus relatos, que os bonecos eram utilizados para promover a ordem no ambiente, no sentido que promovessem uma dominação sobre os sujeitos que ali estavam. As crianças não podiam de fato brincar ou se relacionar com os bonecos, pois eles só apareciam quando e se a turma de crianças ficasse em silêncio. Ou seja, o boneco surge como um aparato de dominação, que define quando e como as crianças deveriam ficar em silêncio e em ordem. Uma outra perspectiva é que as peças produzidas pelas professoras eram aquelas já conhecidas do universo infantil, como chapeuzinho vermelho, os três porquinhos e histórias das princesas de desenhos Disney. Temos, com isso, a noção de que as produções do teatro de bonecos no âmbito educacional – não estamos generalizando, muito embora nos anos anteriores dessa pesquisa foi possível verificar mais de perto, nos cotidianos escolares, a forma pela qual o teatro era realizado nas

escolas— visam uma reprodução de valores já expostos na sociedade pelas diversas máquinas existentes que modulam os sujeitos em padrões e normas.

Sabemos que a imagem da Disney representa uma forte influência social por meio de suas representações, pois, através de seus filmes, desenhos e produtos ocorre uma produção de significados que induzem ao prazer e a reprodução de fantasias carregados de estruturas ideológicas, de uma visão dominante e conservadora, e molda como a figura cultural americana é imaginada ao mesmo tempo que promove prazer e divertimento sendo entendidos diferentemente pelos diversos grupos sociais (GIROUX, 2004).

Henry Giroux apresenta em seu livro a ideia dos EC possibilitarem a abordagem de uma teoria conectada com a mudança social, sendo que para esse projeto é fundamental assumirmos uma noção performática, ou seja, que extrapole as possibilidades e limites das políticas do pedagógico e, como prática crítica, a pedagogia aborda tensões entre “práticas sociais existentes, produzidas em uma ampla variedade de locais de aprendizado que são sobrepostos e mutáveis, e os imperativos de um imaginário democrático radical (GIROUX, 2003, p. 152). Partindo desse ponto de vista concordamos com a ideia de que a pedagogia representa uma prática moral e política, mais que um simples procedimento técnico (GIROUX, 2003, p. 153).

Queremos, com isso, embasar nossa prática como uma intervenção no campo formal que visa a articulação com a sociedade, por meio da produção de conhecimento de um grupo específico. Nos preocuparemos com as linguagens dos produtos culturais direcionadas como práticas educacionais, assumindo um contexto performático. Para Henry Giroux (2003) uma pedagogia performática contextualiza a vida cotidiana e revela as maquinarias dominantes do poder, sendo essas maquinarias tudo aquilo que foi alterado pelo capitalismo global e pelas novas tecnologias eletrônicas. Em nosso caso, em nossa proposta de Leitura Animada, queremos contextualizar o cotidiano das crianças a partir de suas produções científicas e, ainda, promover discussões sobre os contextos que surgirem a partir das experiências e da cultura infantil. Portanto, não assumimos de imediato que nossa prática revela as maquinarias dominantes, mas propomos analisar se a produção infantil na Leitura Animada permite discutir temas e questões oriundos da ordem dominante e das relações de poder.

A proposta de Leitura Animada que apresentaremos neste estudo considera os elementos das práticas culturais do teatro de bonecos e da contação de histórias como constitutivas de sua formulação, criação e desenvolvimento, considerando como um espaço artístico-cultural de formação e aproximação da cultura infantil e da cultura científica. Temos como intuito a produção cultural infantil nas esferas desse espaço, entendendo que a cultura permite criar um terreno de contestação e da acomodação, sendo um espaço onde o sujeito imagina sua relação

com o mundo, produzindo narrativas e metáforas na articulação sobre como as pessoas pensam a respeito de si e de seus relacionamentos com os outros e com o mundo<sup>20</sup> (GIROUX, 2003). Tem-se a ideia de um projeto político comprometido com a ação local, mas que não anule as considerações globais, proporcionando novos espaços de colaboração para uma mudança social, acentuando o campo de ação que atua além do significado de poder e identifique como os textos culturais estruturam a vida cotidiana (GIROUX, 2003). Vale ressaltar que, para Henry Giroux (2003), espaço político é aquele que permite expressar e atuar em diversas tentativas de produzir espaços públicos críticos, independentemente do quão transitório eles possam ser, ou seja, ao nosso ver as práticas políticas realizadas no campo escolar permitem explorar os conceitos pré-estabelecido, formados e estruturados nos espaços de indagação e de reflexão crítica diante as situações do mundo.

### **2.3 Práticas educativas nos Estudos Culturais**

Para compreendemos a relação das práticas educativas no contexto dos Estudos Culturais valemo-nos de algumas ideias e tensões do campo. Ainda pela visão de Henry Giroux (1999, p. 192) os EC oferecem a oportunidade para “repensar a educação como uma forma política cultural que proporciona um discurso de intervenção e possibilidades”, ressaltando as questões de cultura, mudança, linguagem e preocupações de ação e ética. Para o autor, ao compreender a “cultura como local de luta e transformação” (GIROUX, 1999, p. 193), permite explorar os conceitos existentes em uma direção que possibilite suscitar questões sobre as relações entre as margens e o centro de poder e oferecer aos educadores a oportunidade de interpretar os movimentos em sua volta a fim de que desafie ideologias, desconstrua o conhecimento histórico dando visibilidade à uma voz coletiva dos grupos subordinados. As práticas educativas, em uma visão cultural, são problematizadas e analisadas como produtoras de significados, estando imersas em redes de poder e verdades, legitimando diversas representações sociais e componentes curriculares e de educação (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

Ao compreender as possibilidades de análises, críticas e indagações das práticas educativas, notamos as diversas formas de interpretá-las e criar novos meios e maneiras de produzi-las. Os Estudos Culturais em educação permitem produzir ressignificações ou entender

---

<sup>20</sup> Henry Giroux considera de extrema importância questionar a forma como a cultura está relacionada com o poder no sentido de compreender como e por que ela opera de maneira institucional e textual. Para esse autor, o projeto de política cultural é projetado para desenvolver a democracia racial, econômica e política.

as diversas abordagens do campo pedagógico, identificando as questões como cultura, identidade, discursos e representações como tema central da cena pedagógica (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003). Por conseguinte, os ECE possibilitam que repensemos “a natureza das teorias e das práticas educacionais” (GIROUX, 1995, p.88). Considerar a multiculturalidade nos espaços escolares é respeitar a diferença e reconhecer a existência de indivíduos e grupos diferentes que se encontram no mesmo lugar de educação (PILETTI; PRAXEDES; 2010).

Temos como ponto importante de nossa pesquisa a produção de ressignificações. Acreditamos que ressignificar práticas educativas, na perspectiva das práticas culturais, apresenta uma possibilidade de articulação de diversos campos dentro do ambiente escolar: campo artístico, campo científico e o campo da educação não-formal e o fortalecimento de outras noções e entendimentos sobre o conceito de leitura. Assumimos que essa trajetória de articulação pode permitir que a ressignificação ocorra por parte dos sujeitos envolvidos em cena, pois temos como ponto de partida desenvolver uma ação que visa promover formas de protagonismos infantis. Para tanto, temos as ciências naturais como plano de temática central em nossas ações.

Consideramos que a ciência não é neutra, não apresenta um lugar seguro no sentido de ser um lugar que representa uma verdade total (SANTOS, 2000). Compreendemos que a ciência é uma construção e produção dos sujeitos enraizados pelo social e pelo cultural. O campo dos Estudos Culturais da Ciência nos ajuda a refletir como o “campo científico se articula e afirma em seu contexto cultural específico e nas suas traduções e extensões a novos contextos” (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001, p. 8).

Reconhecemos ainda, assim como Wortmann e Veiga-Neto (2001), que no Brasil os termos *Educação em Ciências* e *Ensino de Ciências* são utilizados e compreendidos como sinônimos, o que restringe o pensamento para uma visão de um único campo que visa o desenvolvimento de habilidades e competências nas áreas das Ciências Naturais<sup>21</sup>. Queremos afirmar que nossa pesquisa se envolve com as perspectivas da Educação em Ciências, uma vez que refutamos o intuito de ensinar algo com o objetivo único de desenvolver ações que

---

<sup>21</sup> Maria Lúcia C. Wortmann e Alfredo Veiga-Neto (2001) discutem como os aspectos do ensino de ciências podem ser considerados como reduções epistemológicas, pois apresentam características generalizadas no Brasil. A primeira redução refere-se à aprendizagem das Ciências como uma técnica, por meio de uma metodologia específica dessa área, o que destaca uma necessidade da realização de observação, criação de hipóteses e a execução de experimento. A segunda redução compreende o ensino de ciências como habilidade e desenvolvimento de competências.

promovam o ensino-aprendizagem de conceitos e comprovação da interiorização dos mesmos por meio de avaliações. Temos com isso a pretensão de deslocar a prática e o conhecimento científico, como algo exclusivo daqueles que detêm um capital científico, para aqueles que estão na primeira infância, compreendendo suas particularidades.

Dessa maneira, problematizamos a compreensão de que a ciência só pode ser produzida por aqueles que já detêm um conhecimento vasto sobre o campo, que possuem formação específica para tal e que haja uma estrutura grandiosa para o seu desenvolvimento. Ou seja, deslocamos a ideia da ciência no âmbito exclusivo dos cientistas, nas grandes instituições e de importantes descobertas para a compreensão de que uma criança, na primeira infância, produz ciência a partir de sua relação com o mundo, como parte de sua cultura e seu reconhecimento das relações com o outro, nos diversos espaços educativos do mundo contemporâneo. Neste sentido, assumimos que a produção científica infantil se refere a sua criação no interior das ações lúdicas, no desenvolvimento e produção de novos conhecimentos para um grupo específico de crianças, resultando na solução de uma problemática vivenciada.

Sabemos, é claro, que são diversas as produções científicas existentes e que os conhecimentos<sup>22</sup> são produzidos a partir da interação entre os diversos sujeitos que fazem parte de uma sociedade e de uma cultura. Sabemos, também, que há diferentes formas para essas produções. Mas queremos enfatizar que essas diferenças não podem desqualificar uma ou outra produção. Nossa crítica é que, comumente, as produções geradas pelo universo infantil, incluindo as científicas, são consideradas como algo menor e até mesmo desqualificadas.

Concordamos com os ECC sobre a ideia de afastar a compreensão da ciência como um conjunto de conhecimento em si, como um corpo de conhecimento que desconecta-se das instâncias contingentes (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001). Ou seja, acreditamos que, ao falar de conhecimento científico, esse seja entendido como aquilo que produziu significados pelas interpretações realizadas nas interações com os sujeitos, situações e problemáticas, acontecendo em um local e tempo determinado. Wortmann e Veiga-neto (2001) apontam que as instâncias contingentes referem-se à materialidade que adquire um sentido do conhecimento na medida em que se constitui discursivamente. No entanto, compreendemos que o conhecimento produzido pela criança se apresenta de diferentes maneiras, por meio das práticas

---

<sup>22</sup> Conhecimento é entendido aqui como aquilo que produz significados pelas interpretações realizadas e pela interação com os sujeitos, situações e problemáticas.

discursivas, expressões corporais, produções artísticas, interações e, principalmente, pela presença do lúdico, entre outros.

Assumimos os ECC como um campo comprometido com a prática e também em como se trata uma determinada cultura [...] não fazendo distinção entre “alta” e “baixa” cultura, não estabelecendo qualquer distinção de valor entre “senso comum e “conhecimento científico” (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001, p. 35). Essa perspectiva é importante pois colocamos as crianças da primeira infância como sujeitos ativos e protagonistas em um espaço criativo, investigativo e lúdico, onde assumem uma proposta de interação entre crianças, culturas e sociedade, valorizando suas produções. Dessa forma, entendemos a ciência como produto social e cultural, apresentando relação entre conteúdo científico e as crenças, concepções e explicações científicas por um grupo social (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001).

Por fim, ao considerar o termo Culturas, no plural e adjetivado, compreendemos novas e diferentes possibilidades de sentido, abrindo um leque de sentidos cambiantes (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Nesse sentido, a pesquisa assume como foco a interface entre cultura científica e cultura infantil, compreendendo-as como produções de sentidos diferenciados para cada grupo social, com foco na articulação de suas constituições com as diversas práticas culturais existentes e, nesse caso, com as práticas de teatro de bonecos e contação de história, em seu desenvolvimento no despontamento dos domínios populares.

## **2.4 Cultura científica**

Sabemos que a ciência é uma atividade social cujo objetivo é o desenvolvimento da própria sociedade, estabelecendo laços entre o conhecimento científico e vida social (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001), laços esses que podem ser construídos por meio das aproximações de distintos campos. Em nossa pesquisa propomos associar os campos científico e artístico em decorrência das práticas culturais no âmbito educacional. João Zanetic (2006) defende que a aproximação entre ciência e arte permite a interpretação do mundo bem como sua transformação, favorecendo a construção de “uma educação problematizadora, crítica, ativa e engajada na luta pela transformação social” (ZANETIC, 2005, p.21).

Nesse sentido, entendemos a cultura científica como processo de criação e não apenas um resultado (WAGENSBERG, 2006). Piassi (2007), ao discorrer sobre os aspectos que caracterizam a ciência como cultura e como eles são inseridos no âmbito escolar, compreende que o ponto central está na relação afetiva com a cultura. O autor considera que as pessoas produzem e consomem arte instigados pelas emoções e motivações de caráter afetivo, compreendendo a cultura artística como uma atividade prazerosa. Em contrapartida, quando se

referem à ciência, as pessoas não a reconhecem como uma atividade prazerosa, pois “essa possibilidade não é oferecida na maior oportunidade sistemática de contato com o conhecimento científico, ou seja, a educação formal” (PIASSI, 2007, p.50).

Dessa forma, acreditamos que o campo da educação não-formal apresenta possibilidades que ampliam o contato com as ciências de forma prazerosa. As atividades desenvolvidas com o objetivo de divulgação e popularização científica prezam por ações que visem a articulação dos conceitos científicos por meio de demonstrações de experimentos, atividades lúdicas e divertidas. Os ambientes de educação não-formal como museus, centros de ciências, projetos vinculados, por exemplo, às universidades promovem atividades educacionais por meio de um processo, em tese, prazeroso.

Para compreendermos a dimensão sociológica da ciência e sua constituição na dinâmica entre ciência e cultura, apresentamos a proposta de Carlos Vogt (2006) da espiral da cultura científica. Esse autor considera a expressão cultura científica para referir-se à relação da divulgação científica pelos temas da ciência na sociedade (VOGT, 2006). Para o autor:

o desenvolvimento científico é um processo cultural, quer seja ele considerado do ponto de vista de sua produção, de sua difusão entre pares ou na dinâmica social de ensino e educação, ou ainda, do ponto de vista de sua divulgação na sociedade, como um todo, para o estabelecimento das relações críticas necessárias entre o cidadão e os valores culturais de seu tempo e de sua história (VOGT, 2006, p. 24-24)

Temos assim que a atividade científica engloba diferentes sujeitos, atores, características, instituições e possibilidades de sentido. O modelo criado por Carlos Vogt (2012) é representado a seguir:

Figura 4 - Modelo de dinâmica da Cultura Científica



Fonte: VOGT, 2012.

Esse modelo permite situar nossa pesquisa no terceiro quadrante representado como Ensino de Ciência. Mesmo já tendo discutido anteriormente as concepções dos termos, focamos na compreensão do significado da etapa do quadrante, reconhecida como o momento em que as atividades científicas são direcionadas para o ensino *para ciência* por meio de propostas oferecidas por cientistas, professores e administradores de museus de ciências, destinadas aos estudantes e jovens. Em uma visão adaptada e direcionada do modelo dinâmico da cultura científica, propomos que nossa pesquisa pode caracterizar-se nesse quadrante pois desenvolvemos ações-intervenções enquanto parte do projeto Banca da Ciência, sendo esse um projeto de educação não-formal, de comunicação e popularização das ciências. Temos a ideia de que, ao propor intervenções com temáticas científicas, promovemos a comunicação da ciência, ao mesmo tempo que o público infantil envolve-se com as temáticas, as ressignifica e produz ciência.

Assumimos, portanto, que as relações que poderão ser estabelecidas pelas crianças sobre as temáticas científicas propostas serão diversas, pois como apresenta Marie-Claude Roland (2006, p. 59) “As relações ciência-sociedade são dinâmicas, são interações pelas quais tanto uma quanto a outra se moldam ou são moldadas”. Assumimos que a comunicação científica exige diálogo, ao mesmo tempo que a interação com diversos públicos torna-se uma exigência social, pois, em uma linha dupla, a sociedade precisa de informações sobre a ciência enquanto a ciência precisa se comunicar com a sociedade (ROLAND, 2006; VOGT *et al*, 2006). Reconhecemos que a ideia de democratização da ciência por meio da comunicação e divulgação está centrada no compartilhamento do conhecimento

resultando em novas produções científicas por outros sujeitos. Mas, também revelam as relações de poder estabelecidas pelos diversos meio de produção e reprodução.

Consideramos que, ao promover ações que visem a articulação da cultura científica com a cultura infantil, novas produções científicas são criadas pelos sujeitos da primeira infância, não se desvinculando de suas considerações culturais e sociais. Propomos que as práticas artísticas e culturais articulem as relações científicas por meio de mediações. Pois como arte, exploram conceitos, ideias, percepções e visões de mundo. O que permite, pelo seu caráter lúdico, promover diálogos e ações concretas assumindo características específicas desse grupo, bem como a socialização da ciência.

## **2.5 Cultura infantil**

Consideramos a infância como uma construção social (ARIÈS, 1978) e cultural marcada por símbolos que regulam e determinam a formação das identidades e os reflexos do ser criança a partir das influências do mundo contemporâneo. Entendemos que o sujeito infantil, compreendendo-o como sujeito lúdico, constitui-se “nas práticas culturais de significação em que se articulam, simultaneamente, cultura, economia e política” (BUJES, 2000, p. 206). Sendo assim, os efeitos da formação da identidade desse sujeito, bem como suas dinâmicas políticas interferem em suas produções de sentidos.

Assumindo a percepção de que “o sujeito é produzido nos signos, nas narrativas, nas ficções e fantasia que constituem o mundo social” (BUJES, 2000, p. 222), a cultura infantil é influenciada e produzida pela pedagogia cultural (STEINBERG; KINCHELOE, 2004), como brinquedos, cinemas, propagandas, livros, museus, parques e etc. Esses são os espaços onde são moldadas as identidades e formuladas maneiras e formas de pensar (BUJES, 2000). Nesse sentido, ao considerarmos as perspectivas dos EC, devemos pontuar quem são essas crianças, quais os discursos expressos nas atividades e nesses espaços, quais identidades estão sendo constituídas, qual cultura essa criança está inserida e qual produz, e como as questões de poder e disciplina são fortemente reguladas no ambiente formal e não formal de educação.

Dessa forma, entendemos que os distintos espaços de socialização da criança, bem como os artefatos culturais e as práticas culturais voltadas a ela, atuam como responsáveis em suas relações com o mundo e sua formação. Em nossa pesquisa, propomos uma formulação de uma prática que vise o desenvolvimento da criança enquanto sujeito. Que ela possa pensar e refletir perante a sua realidade, reconhecendo aspectos culturais que atravessam sua formação de identidade e a produção de sua cultura. Acreditamos que, “como qualquer prática cultural, aquelas relacionadas com as atividades lúdicas tornam-se espaços no interior dos quais os indivíduos compreendem a si e ao mundo” (BUJES, 2000, p. 226). Como aspecto importante, neste estudo, entendemos a existência de diversos modos de ser criança, sendo que as suas

múltiplas representações sociais localizam-se em espaços e tempos diferentes e por meio do cruzamento de culturas e da relação com os pares as significações são construídas (SARMENTO, 2004; BORBA, 2005).

Os estudos de Giroux (1999) permitem-nos refletir sobre os processos envolvidos na constituição das culturas infantis e em como são estabelecidas, diante dos aspectos sociais e culturais. O grupo social constitui relações e interações que promovem as primeiras formas identitárias na instituição familiar e, quando confrontadas pelas novas informações e pelo encontro com novos sujeitos na instituição escolar, formam-se novas bases e ressignificações, o que, nos ambientes externos como parques e museus, passa a ser reconhecido por outros grupos sociais. Consideramos que nos aspectos culturais as produções subjetivas se dão pela influência e inserção da criança nas diversas culturas, principalmente a midiática. Nesta pesquisa assumimos que as culturas infantis são constituídas a partir das relações com os grupos sociais, a cultura artística e cultura científica e mediadas pelas relações socioculturais.

No quadro a seguir apresentamos uma sistematização das estruturas da cultura infantil defendida por Manuel Sarmiento (2004) e promovendo articulações com referenciais teóricos que nos permitem criar relações nas considerações dessa estrutura.

Quadro 1- Possíveis estruturas da cultura infantil

<b>ESTRUTURA</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO</b>	<b>AÇÃO</b>
Interatividade	Cultura de pares (criança-criança). Aprendem e assumem relações entre crianças em diferentes contextos da vida cotidiana e nas pedagogias culturais (STEINBERG; KINCHELOE, 2004).	Apropriam, reinventam, reproduzem o mundo.
Ludicidade	Ponto central na vida das crianças constituindo-se como cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998) e definindo os modos do ser infantil. Lugar contínuo, repetitivo e estruturador das atividades das crianças.	Recriam o mundo.
Fantasia do real	Possibilidade de percorrer continuamente os dois campos por meio das brincadeiras infantis. Reproduzem os modelos culturais de forma reinterpretativa ao mesmo tempo que assumem as características próprias do brincar e do jogo lúdico (HUIZINGA, 1971).	Reconstroem o real a partir do imaginário pela sua visão do mundo.

Reiteração	Recriação de mesmas situações e rotinas ao longo do tempo. O tempo da criança e do brincar é marcada por ações recursivas e também de rupturas.	Apropriadem-se das rotinas e formas de várias brincadeiras de vários tempos sociais.
------------	---	--

Fonte: Adaptado de Sarmiento, 2004.

Considerando a participação ativa das crianças na dinâmica sociocultural entendemos que a construção das culturas infantis permeia outras culturas. A partir desse entendimento abordamos duas situações: práticas culturais no âmbito educacional desenvolvidas para crianças, articulando a nossa visão de ciência, sociedade e cultura; e práticas científico-culturais desenvolvidas pelas crianças. Temos, portanto, a compreensão de que nossa proposta de intervenção promove produção para e pelas crianças.

Importante ressaltar que rejeitamos qualquer distinção hierárquica entre cultura adulta e cultura infantil, entre cultura artística e cultura científica, compreendendo que a pedagogia precisa reconhecer as diversas culturas sem definir alguma como algo negativo (GRIGNON, 1995). Sabemos que as produções geradas para e pelo público infantil são consideradas como uma cultura menor devido seu desenvolvimento ser direcionado ou produzido para e por crianças. Por fim, acreditamos também que as práticas culturais do teatro de bonecos e da contação de história foram assumidas de formas distintas quando entendidas enquanto práticas direcionadas para o público infantil e quando desenvolvidas no contexto social, no ambiente formal e não formal de educação.

### **3 TEATRO DE BONECOS, CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E LEITURA: CONCEITOS, CONTEXTOS HISTÓRICOS E PRÁTICAS**

Em nossa pesquisa consideramos o teatro de bonecos e a contação de história como práticas culturais. Sabemos que as práticas culturais geram diferentes significados para os grupos sociais, pois estão inseridos em os diferentes contextos de local e tempo (LARAIA, 2009). Em nossa concepção, para compreendermos o teatro e a contação como práticas culturais faz-se necessário investigarmos os aspectos históricos dos seus desenvolvimentos e, para isso, tentaremos traçar um panorama histórico a partir de um levantamento bibliográfico.

Neste capítulo apresentaremos nosso referencial teórico sobre as práticas do TB, CH e conceito de leitura pois fundamentam a proposta de Leitura Animada. Primeiramente apontaremos algumas considerações acerca do Teatro de Animação e, em específico, o Teatro de Bonecos, elencando o contexto histórico que abrange o seu surgimento, desenvolvimento e o estado atual da prática cultural e pedagógica, descrevendo possíveis direções e críticas. Para discussão sobre Contação de História apresentaremos o contexto histórico do conto oral e as especificidades da literatura oral, apontando as características do contador e as perspectivas da contação de história enquanto prática pedagógica. Por fim, discutiremos e pontuaremos nossas percepções acerca da concepção do conceito de leitura.

#### **3.1 Percorrendo os caminhos iniciais no Teatro de Animação**

No Teatro de Animação a atenção é voltada para um objeto<sup>23</sup> inanimado e não para o ator (AMARAL, 1997). Para Amaral, o “teatro de animação inclui máscaras, bonecos e objetos. Cada um, em separado, pertence a um gênero teatral e, quando heterogeneamente misturados, adquirem características próprias e constituem o teatro de formas<sup>24</sup> animadas” (AMARAL, 1991, p.18). Amaral (1991) considera que há uma distinção entre máscaras, bonecos e objetos, pois cada um indica um tipo de representação e função, como podemos ver no quadro a seguir:

---

23 Amaral considera objeto como todo e qualquer matéria inerte que representa o homem, ideias abstratas e conceitos (AMARAL, 1997).

24 Amaral compreende que o termo “forma” expressa a materialização de uma ideia. Em seu estudo indica que a forma pode ser bonecos e máscaras, como podem ser objetos naturais ou construídos pelo homem que assumem diversas funções que estão ligadas ao movimento (AMARAL, 1991).

Quadro 2 -Funções e representações das formas no teatro de animação

FORMA NO TEATRO DE ANIMAÇÃO	FUNÇÃO	REPRESENTAÇÃO	MOVIMENTOS
Máscaras	Rosto em busca de um corpo; Símbolos; Expressam ideias; Importância no conteúdo visual.	Entidades ou tipos	São ligadas ao corpo do ator. Lentos e sutis, intencionais e nunca aleatórios.
Bonecos	Seres em busca de alma; Símbolos; Expressam ideias; Importância na ação que executam	Homem, animal, reino vegetal e mineral	Há possibilidades enorme de ação, pois essas são ampliadas a partir de um amplo repertório de movimentos que se pode realizar
Objetos	Há energia; Como alquimia.	Transforma o seu objetivo principal de sua função para criação de diferentes personagens	Movimentos para expressar que o objeto está vivo e que cria uma relação com o mundo.

Fonte: Adaptado de Amaral, 1991.

Nesta pesquisa nos atentaremos ao gênero do Teatro de Bonecos. “Boneco é o termo usado para designar um objeto que, representando a figura humana, ou animal, é dramaticamente animado diante de um público<sup>25</sup>” (AMARAL, 1991, p. 69) e cuja especificidade “está no seu não-realismo” (AMARAL, 1997, p. 26). No que concerne ao real e o não-real Amaral (1997) aponta que os espectadores não estariam preparados para as situações de aproximações dos personagens com eles, pois os espectadores têm a consciência de que o boneco é o não-real e é mais compreendido quando os atores manipuladores estão ocultos ou quando visíveis se apresentam como neutros. Propomos uma aproximação do boneco com os espectadores rompendo com a empanada e aprofundando a relação dos bonecos com a criança, bem como do boneco com o cenário que lhe é presente.

Portanto, o TB é anti-realista pois

A ilusão da realidade que nele se busca é muito mais em relação aos mecanismos de manipulação do que em relação às situações que se colocam. É como um jogo com presenças visíveis e invisíveis; ou seja, atores, ora visíveis, ora invisíveis, apresentam personagens humanos concretos e personagens representando espíritos<sup>26</sup> (AMARAL, 1997, p.30).

<sup>25</sup> Amaral considera o Boneco como reflexo humano.

<sup>26</sup> Amaral refere-se em seu livro sobre o Bunraku, dizendo que nele o ator/manipulado deve, antes de mais nada, aprender a ser invisível. O Bunraku é um teatro japonês, considerado como monumento cultural, onde o manipulador é visível mas sua presença é neutra.

Para Amaral (1997) foi no Ocidente que o TB passou a ser constituído com certo realismo, visto que os atores passaram a buscar técnicas e temas realistas, afastando de suas características essenciais. A crítica da autora refere-se ao declínio que esse gênero teatral sofreu após o distanciamento da característica do não-real, fazendo com o que o TB fosse “sendo esquecido e, aos poucos, relegado a mero divertimento de crianças. Enquanto lazer infantil ele se afirma, porque aí suas características de fantasia e não-realismo se mantêm” (AMARAL, 1997, p. 31). A autora vale-se das ideias de Bogatyrev<sup>27</sup> para apresentar dois enfoques do TB: (1) TB como cópia grotesca do realismo, pois substitui o homem pelo boneco por meio da imagem, do movimento ou da voz e (2) TB como aquele que não busca formas realistas e enfatiza o aspecto material da forma, despertando maior curiosidade. Nesse caso o que se encontra no ato teatral, em cena, “é um não-real ou o real abstratamente interpretado, cria-se imediatamente um impacto e tem-se a impressão de se ter um ser vivo no palco” (AMARAL, 1997, p. 32).

Consideramos que as percepções do teatro de bonecos, suas funções e concepções foram modificando-se ao longo do tempo, assumindo características e definições que aproximam daqueles que o fazem. Não pretendemos, por isso, desconsiderar as afirmações de Ana Maria Amaral, mas salientar que as perspectivas culturais do teatro não se afastam do gênero enquanto sua formação. Porém, configuram-se como uma nova prática ao longo de sua história, principalmente para a vertente que visa o desenvolvimento do TB voltado para o público infantil. Entendemos as características do não-real como ponto importante nas considerações para o desenvolvimento desse teatro, pois o boneco continua consolidando-se como papel central das histórias, como algo fantástico e irreal, que assume significados próprios ao mesmo tempo que possibilita a produção de significados naqueles que o assistem.

O ator manipulador desenvolve a forma como o boneco se expressa na cena teatral. Esse ator assume a relação de distinção de sua imagem com a do objeto animado, onde a vida desse objeto é conferida na cena teatral mediante a presença atuante do ator sobre ele (AMARAL, 1997). Para Costa (2008) o ator se expressa por meio de um objeto, constituindo um espaço entre o atuante (ator) e o espectador. É nesse espaço que se situa a manipulação e o exercício cênico intermediado e coparticipado do ator com um objeto (COSTA, 2008). “O objeto se

---

27 Petr Bogatyrev (1893-1970). Esse autor sugere possibilidades de transformações no teatro. A realidade material no teatro de boneco modifica-se, pois o espectador sabe que o ator está no ato teatral como pessoa/ator e como personagem. O real se transforma através das possíveis representações com objetos.

apresenta como meio para aquilo que o artista deseja expressar, e é no espectador que a alteração se processa” (COSTA, 2008, p. 15).

Nesse sentido, no TB, o ator dá vida ao boneco que consolida-se como personagem. A distinção entre o ator e o ator-manipulador refere-se ao fato de que no teatro o ator cria o personagem que será representado, enquanto no TB o ator-manipulador busca por meio de gestos e movimentos animar o boneco em cena (AMARAL, 1991). Para a autora o termo boneco abarca variadas técnicas de produção do TB, cujas terminologias apontam para as diferentes formas de confecção e utilização no campo sociocultural (Quadro 3).

Quadro 3- Tipos e definições de bonecos

TIPOS	DEFINIÇÕES
Marionete	Boneco movido a fios
Fantoche	Boneco que o bonequeiro “calça” ou veste nas mãos. Comumente conhecido nos âmbitos escolares, sendo confeccionado com tecido chamado feltro
Boneco de luva	Boneco que o bonequeiro calça ou veste nas mãos
Boneco de sombra	Boneco que é visível com projeção de luz
Boneco de vara	Boneco que é movimentado por varas ou varetas
Marote	Boneco cujo bonequeiro articula a boca do boneco
Títeres	Termo espanhol que se propagou no Brasil e, em termos gerais, significa Boneco
Mamulengos	Uma forma de teatro de bonecos com características inteiramente populares e nordestinas

Fonte: Adaptado de Amaral (1991).

As diversas possibilidades de técnicas desenvolvidas para a constituição dos diferentes tipos de bonecos não modificam o fato de que todos são animados por meio de movimento e de gestos. O boneco é “por essência, imagem e movimento, ele exige uma dramaturgia específica. Esta não reside em ações e palavras, mas apoia-se muito mais em gestos e em momentos de não ação, seguidos de movimento, nas pausas e nos momentos de silêncio” (AMARAL, 1997, p. 72). Consideramos que o movimento é a articulação mais precisa que o ator-manipulador deve ter em sua relação com o boneco, pois é por meio dele que se dá vida ao boneco.

Para Beltrame (2003) todo tipo de movimento pode fazer parte da animação desde que esse apresente uma intencionalidade. Pode ser um movimento sutil, mínimo ou brusco e até mesmo a ausência dele, como também a representação da respiração que complementa a ideia de movimento e do boneco estar vivo. Vale ressaltar que realizar uma ação não é só transferir o movimento do ator bonequeiro ao objeto, sendo o maior desafio o de não ser um mero objeto

se movendo, mas a possibilidade de promover que uma matéria aparentemente inerte e morta se expresse<sup>28</sup> (BELTRAME, 2003).

O TB, em suas diferentes constituições e técnicas, assume funções dentro de um espaço sociocultural e, desse ponto de vista, consideramos que seu desenvolvimento no Oriente e no Ocidente foram modificando-se de acordo com o grupo que o desenvolvia. Como tentaremos apresentar na seção seguinte, essa evolução de concepções acompanharam as mudanças históricas e sociais de determinados povos.

### **3.1.1 Teatro de Bonecos: contexto histórico**

Sabe-se que o teatro de bonecos tem sua origem na mais remota antiguidade (FERREIRA; CALDAS, 1989). Para apresentar o contexto histórico do TB, valemo-nos do estudo da Ana Maria Amaral (1991) que divide a história desse gênero entre o contexto do Oriente e do Ocidente. No que se refere ao Oriente, o TB era realizado nos cerimoniais e era considerado como uma arte ambígua, pois estabelecia a relação do ser e não-ser, entre realidade e fantasia, representando a busca do homem por uma outra realidade e sua relação com o ser divino nas relações, por exemplo, de céu e terra, homens mortais e almas dos seus antepassados (AMARAL, 1991, p. 74).

Na China, o boneco era utilizado em cerimônias funerárias e, posteriormente, em espetáculos. O TB sempre esteve ligado à ópera e, conseqüentemente, à dança, levando aos espetáculos instrumentos musicais e personagens que representavam pessoas mais velhas, guerreiros, o jovem letrado, mulheres e os palhaços sendo representados por diferentes tipos de bonecos, como de vara, fio, luva e sombras. Os temas das óperas eram sobre mitologia popular e, com passar dos anos e das dinastias, o repertório de temáticas do TB aproximava-se aos dos contadores de histórias, sendo os mitos e as lendas. Mais tarde, esses mitos foram misturados às histórias de amor. (AMARAL, 1991).

Na Índia o TB esteve ligado à religião como ritual e posteriormente como espetáculo. As peças eram longas e descreviam batalhas, viagens, eventos e, como poemas, falavam de deuses, demônios, heróis, vilões e de luta entre diferentes tribos. A temática representada no TB partia das problemáticas sociais da comunidade, onde o boneco utilizado era o de sombras confeccionado com figuras de couro e projetado com candelabros e velas (AMARAL, 1991).

No Japão o boneco assume relação com o texto budista, pois está ligado a cerimoniais xintoístas, continuando presente até os dias atuais nos templos. O boneco japonês era utilizado

---

28 Valmor Beltrame (2003, p.42) considera que “os binômios ação-reação, imobilidade-movimento e silêncio-ruído podem ser referências para o ator-bonequeiro realizar o seu trabalho”.

nos festivais de dança e, com o passar do tempo, foi incorporando gestos mais cuidadosos e dramáticos. O TB no oriente assume a característica de arte narrativa, pois, por meio dele, eram apresentados poemas e lendas com o acompanhamento musical de diferentes instrumentos, possibilitando a criação de diferentes vozes e emoções (AMARAL, 1991).

No Ocidente, o TB “está mais ligado ao povo e à criança. É talvez, por isso mesmo, considerado uma arte medíocre. Reflete a busca do homem em si mesmo, em sua realidade terrena. Principalmente trata das suas relações sociais” (AMARAL, 1991, p. 74). O TB passa a ter diálogo, a representar cenas com diversas problemáticas e conflitos e a importância da ação em cena sobrepõem o texto. Destacamos que, no Ocidente, as várias formas do TB que surgiram em diferentes países representavam as ações sociais de determinadas sociedades. Por exemplo, na Inglaterra a população participava dos dramas apresentados e, na França, o TB surgiu nas ruas, mas assumia a função de divertir a nobreza e os artistas, sendo esse um teatro mais elaborado artisticamente (AMARAL, 1991).

Amaral (1991) também aponta que, no que se refere ao TB contemporâneo, a produção de bonecos iniciou-se em Paris mas atingiu outras regiões como Nova York, Berlim e Roma, onde as peças teatrais passaram a ter uma preocupação maior com as técnicas de formulação e criação. Nesse novo momento o boneco passa a atingir novos lugares de atuação como filmes de animação, televisão, clipes de música entre outros. A crítica apresentada pela autora é de que ao mesmo tempo que a TV popularizou o teatro de animação, passou a apresentar normas para as formulações do teatro.

O TB popular tem como característica o tema “quotidiano do homem, suas lutas em seu meio social, suas ilusões e decepções pessoais” (AMARAL, 1991, p.163). Mesmo que haja essa representação de temáticas sociais, esse teatro não tem a pretensão de fazer uma cópia da realidade, permanecendo no irreal. No Brasil, o teatro popular é conhecido como Mamulengo, considerado como manifestação artística da cultura popular nordestina. Para Santos (1979) é por meio desse boneco que o povo se identifica com suas relações de vida cotidiana, tristeza, alegria, anseios e etc. O Mamulengo possibilita a veiculação de ideias e concepções para o espectador. Nesse sentido, essa expressão pode resultar em dois níveis de situações socioculturais, sendo:

[...] Essas ideias na realidade podem servir como instrumento de dominação, veiculando para o povo apenas o que interessa à cultura dominante, mas podem igualmente ser um instrumento de libertação, dependendo aí das forças que atuam sobre ele, que lhe permitam ficar à vontade com suas raízes e reflexos mais diretos das necessidades do povo a quem ele se dirige, ou que o mantêm

à onipotente vontade dos poderosos. Pois a quem estude o mamulengo, bem clara e evidente fica a sua flexibilidade como elemento veiculador de ideias e também sua força de transmitir essas ideias ao seu público. (SANTOS, 1979, p.16-17).

Por fim, destacamos que, ao longo do contexto histórico, o TB assumiu diferentes funções, formulações e envolvimento com o espectador. Atualmente nos deparamos com o Teatro de Bonecos voltado para as práticas infantis e corriqueiramente, nos ambientes de educação, assumindo novas percepções e, por vezes, distanciando-se das características de formação desse gênero teatral.

### **3.1.2 Teatro de Bonecos como prática pedagógica**

Quando falamos de bonecos e, mais especificamente, de fantoches, direcionamos nosso pensamento para a prática produzida para o público infantil, tanto nos ambientes não-formais de educação e de lazer – como bibliotecas e teatros - quanto nos ambientes formais de educação - escola. Para Beltrame (2003, p.37), no Brasil destacam-se duas ideias estereotipadas sobre o TB: “a primeira, como linguagem artística destinada exclusivamente ao público infantil; a outra, como teatro popular folclórico”. O autor menciona que a propagação da ideia do vínculo do TB com o público infantil ocorre devido ao boneco ser um elemento de aproximação com o mundo da criança, pois ele assume características de brinquedo e de instrumento didático e educativo, “capaz de propiciar o aprendizado de conteúdo ou estimular a fantasia” (BELTRAME, 2003, p. 37). O autor menciona que a problemática dessas ideias é que elas se tornam concepções que são propagadas e aceitas, sem considerar a existência de outras.

Nessa perspectiva, o TB no âmbito educacional (seja ele formal ou não-formal) reflete a sua possibilidade de ser um instrumento de comunicação (BELTRAME, 2003). Portanto, essa pesquisa considera o TB enquanto prática cultural e como possibilidade de representar diversos contextos sociocientíficos com crianças na primeira infância, bem como a valorização dos elementos visuais e estéticos que compõem esse gênero teatral levando em conta a produção teatral, a confecção do boneco, a preparação do ator-manipulador e a relação entre ator-manipulador/ boneco/ espectador. Assim como Amaral (1991), consideramos que a criança estabelece uma relação com o boneco pois ela dá vida a tudo que toca, sendo naturalmente animista. A atenção em cena é voltada ao boneco pois, a partir de seus movimentos, possibilita

a transformação do universo material na perspectiva do não-real, despertando fantasias e a imaginação da criança.

No âmbito educacional os bonecos estão presentes tanto pela manipulação do professor, quanto na manipulação do aluno. No que se refere à manipulação dos alunos, Ferreira e Caldas (1989) apontam que o valor pedagógico nessa função está na perspectiva da comunicação, pois, aos poucos, na confecção do boneco e na tentativa de manipulação, a criança une a palavra ao movimento. Para as autoras os objetivos do TB na educação envolvem vários elementos como: a percepção visual, percepção de sequência dos fatos pela noção de espaço-tempo, expressão gestual, imaginação, memória, socialização e vocabulário.

As autoras referem-se ao boneco como recurso didático, uma vez que consideram que o boneco pode prender a atenção e proporcionar a distração das crianças nas disciplinas escolares. Embora compreendemos que a prática cultural no ambiente educacional assuma diferentes concepções e formas, discordamos das autoras quando o assumem como recurso didático, pois, mesmo que promova percepção visual e formas de expressão, a ideia de “prender a atenção” é uma forma de controle que muda os diferentes agentes. Ainda entendemos que o boneco deve ser considerado em sua essência, assumindo uma personalidade, expressões pelos movimentos e não somente como um brinquedo.

Para Góis (1957), o TB assume o valor pedagógico quando desempenha a função de recrear, educar e instruir. O boneco promove a articulação com as áreas de conhecimento, ao mesmo tempo que “desenvolve a imaginação criadora pela liberdade de autoexpressão, levando os alunos a aprender, inventar e escrever pequenas histórias que, encenadas, constituem verdadeiro estímulo para os pequenos autores” (GÓIS, 1957, p.15).

Essa autora menciona que a interação com os educandos pode ser realizada no decorrer da peça, onde os bonecos realizam perguntas, pedem sugestões, cantam e as crianças respondem. O ator manipulador cria a possibilidade de interação com a criança, uma vez que compreende os momentos exatos para realizar essas interações. Consideramos que essa ideia apresentada por Maria Helena Góis pode ser, por ora, limitada, uma vez que as interações propostas precisam estar em um espaço-tempo limitado, com momentos propícios para acontecer e, mesmo que haja uma certa fluidez e escolha do ator manipulador para que isso ocorra, o texto teatral precisa ter a continuidade e chegar ao ponto final.

Por fim, vale destacar que, em nossa pesquisa, nos deparamos com três obras que apontam o TB na perspectiva pedagógica no ambiente escolar, sendo elas: BAGALIO, 1948; GÓIS, 1957 e FERREIRA & CALDAS, 1989. Destacamos que nessas obras o TB está vinculado ao imaginário da criança, sugestões de estratégias de desenvolvimento da peça

teatral, indicações de roteiros de confecção de diferentes tipos de bonecos, técnicas de manipulação, construção de cenário, palco e propostas de roteiros. Identificamos que as obras apresentam uma perspectiva tradicional do teatro de bonecos, bem como determinam as formas práticas de produção com o objetivo de obter um produto final elaborado pelas crianças. Em nossa pesquisa reiteramos que temos como objetivo apresentar novas possibilidades de desenvolvimento do TB vinculado a outras práticas, permitindo que a criança participe da ação em cena inserindo suas percepções acerca das temáticas envolvidas no enredo em conjunto com o boneco e criando, por ela mesma, as direções da cena teatral.

### **3.2 Conto oral: História, tradição, costumes e práticas**

Assim como o Teatro de Bonecos, a Contação de História teve sua origem em um tempo remoto. Consideramos importante resgatar os aspectos históricos dessa prática pois podemos identificar as diferentes concepções e formulações com o passar dos anos e, assim, tentar compreender como a prática estabeleceu-se no campo educacional. Sabemos que os primeiros eventos dessa prática surgiram a partir da necessidade do homem em explicar sua origem e das coisas ao seu redor, apresentando-se como aspecto essencial o fazer leituras do mundo e ampliar os significados das relações do homem e a sociedade (BUSATTO, 2017).

No Oriente, o conto oral era considerado mais do que um estilo literário para o divertimento dos povos, pois apresentavam todo um arcabouço de conhecimento e ideias de um povo, o que permitia identificar condutas e valores (BUSATTO, 2017). O conto assume também um caráter terapêutico, o que permitia que os povos acreditassem no poder curativo do conto, pois em diversas situações o remédio indicado era ouvir um conto e meditar sobre ele, reestruturando o desequilíbrio emocional do ouvinte (BUSATTO, 2017).

A tradição oral foi sofrendo alterações e modificações ao longo dos tempos, uma vez que esses contos tinham acréscimos de informações referentes à época e, por consequência, dos valores socioculturais. No ocidente o conto oral foi difundido a partir da mitologia grega e dos contos de fadas, sendo a Europa o local onde esses contos foram desenvolvidos com maior ênfase pelo francês Charles Perrault e os alemães Irmãos Grimm. Esses, a partir de contos de tradição oral, escreveram histórias que escutaram do seu filho e de camponeses (respectivamente) (BUSATTO, 2017).

Sabemos que os contos e suas adaptações são influenciados pela visão do contador e, nesse caso anterior, de quem escreve. Martins e Reis (2015) analisaram a contextualização desses contos e sua relação com a indústria cultural, o que permitiu identificar, por meio de

uma comparação, que as versões para um mesmo conto produzido por Perrault e os Irmãos Grimm modificavam o sentido e a imagem principalmente nas questões religiosas. Por exemplo, os reescritos dos irmãos representavam bruxas e magos, por exemplo, como personagens más.

Contemporaneamente os contos de fadas foram adaptados por Walt Disney, representando a mentalidade da classe média patriarcal e capitalista dos Estados Unidos do século XX (CANTON, 1994). Ao considerarmos a influência da indústria cultural nesses contos, sabemos que eles são transmissores de valores morais visando, de modo geral, beneficiar os meios econômicos (MARTINS; REIS, 2015) e reafirmar valores ideológicos.

Canton (1994) aponta, em seu livro, que nas sociedades feudais as narrativas de histórias eram marginalizadas por configurarem-se como uma prática do povo. Os contos do povo foram apropriados e transformados pela aristocracia e pela burguesia e, a partir da expansão das técnicas de impressão e edição, as narrativas orais resultaram em um novo gênero literário, os contos de fadas em literatura infantil.

Em nosso país, a literatura oral deriva de três fontes fundamentais, sendo elas:

A cultura portuguesa, introduzida pelos colonizadores desde o século XVI; culturas africanas, importadas a partir da primeira metade do século XVI até meados do século XIX, especialmente de povos sudaneses (Ioruba e outros) e povos bantos (especialmente de Angola e Moçambique); e culturas indígenas, das quais a mais importante pelos contatos com os colonizadores lusos foi a família linguística tupi-guarani. (MELO, 1976, p.3).

Para Melo (1976) essas fontes influenciaram principalmente as regiões Nordeste e Norte do país, enquanto as regiões Sul e Sudeste sofreram forte influência da colonização alemã, italiana, japonesa e polonesa. Essas culturas, que tiveram extrema importância na influência da literatura oral no Brasil, foram sendo modificadas a partir do processo de aculturação, pois sofreram impactos locais como da ecologia, fauna e flora regionais. Nesse sentido, as histórias narradas com as temáticas e origens de culturas estrangeiras tiveram adaptações a partir das características específicas do nosso país, constituindo os contos folclóricos.

Melo (1976) aponta, em seu ensaio, que o conto folclórico é considerado como qualquer narração anônima de fonte popular, não importando a origem das influências da narrativa. Sabemos que existem variados tipos de narrativas, sendo o mito, a fábula, a lenda e o conto os diferentes segmentos da literatura oral. Esses segmentos (Quadro 4) baseiam-se, de forma geral, na imaginação popular que cria explicações “para fenômenos naturais ou ditos sobrenaturais,

oferecendo exemplos conceituosos, atribuindo a animais virtudes ou vícios humanos, justificando a estrutura física de certos bichos e etc” (MELLO, 1976, p. 4).

Quadro 4 – Os segmentos da literatura oral

SEGMENTO	DEFINIÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Mito	Narração alegórica que explica acontecimentos anteriores aos fatos históricos.	Maravilhoso, fantástico. Apresenta ideias de criação do mundo, do homem, dos animais e vegetais.
Fábula	Narração alegórica que encerra sempre com um fundo moral.	Apresenta uma lição de vida com animais, quase sempre, como personagens.
Lenda	Narração alegórica de acontecimentos fantásticos.	Apresenta acontecimentos de um lugar localizável e em tempo mais ou menos sabido popularmente.
Conto	Narrativa fictícia e anônima.	Apresenta conteúdo de fundo humano ou fantástico com o objetivo de divertir ou fixar a experiência humana.
Conto folclórico	Narrativa anônimo de fonte popular	Remete sempre à uma temática tradicional e popular

Fonte: Adaptado de Mello (1976).

Ao assumirmos o mito, a fábula e a lenda como uma narração alegórica compreendemos a alegoria como a possibilidade de ultrapassar os limites do presente, propiciando um caminho entre o passado e o futuro, conduzindo ao mundo das significações. Portanto, a alegoria pode ser entendida como uma imagem que proporciona vários significados e gera vários pensamentos. Os narradores conseguem aproximar algo distante, produzindo o fascínio e o encantamento dos ouvintes (GAMA, 2016). Dessa maneira, consideramos que uma narração alegórica gera um campo de possíveis significados que parte da relação que o ouvinte tem com a história narrada, ao mesmo tempo que as significações resultam de suas experiências como sujeito social.

Cléo Busatto (2017) aponta algumas características desses segmentos. Para a autora, os contos de fadas apresentam situações que devem ser resolvidas pelo herói ou heroína. Os personagens não apresentam nomes próprios, sendo reconhecidos como príncipe, princesa, rainha, bruxa e etc. Quando o personagem tem um nome, esse é um nome comum, possibilitando a aproximação entre personagem e ouvinte. Por vezes, o conto de fadas apresenta um final feliz e não a solução do problema apresentado inicialmente e nota-se que alguns personagens podem sumir quando cumprirem sua função na narrativa. Notamos que a

problematização apresentada na narrativa indica, via de regra, conflito entre as forças do bem e do mal, sendo sempre solucionado. Atualmente os contos de fadas, por meio da influência americana, são constantemente remodelados conforme os interesses específicos de editoriais, da indústria cinematográfica e de meios de comunicação de massa<sup>29</sup> (CANTON, 1994).

O mito é uma narrativa instável, pois modifica-se ao longo do tempo, acompanhando os momentos socio-históricos e culturais e representa uma história fantástica sobre origens e representações. Por meio dele nos aproximamos dos espíritos, fonte, origem e, em sua estrutura, nos conecta a um deus interior, com as forças internas que nos movimentam. O mito é uma narrativa sobre aparecimento dos seres vivos, homens e deuses, elementos da natureza, representação de fatos ou personagem, tendo como características (1) a expressão da dimensão do mistério e cosmológica, pois mostra as formas do universo; (2) assume um caráter sociológico ao ser considerado como suporte de uma sociedade; (3) função pedagógica pois retrata o dia a dia da vida humana dentre as mais diversas circunstâncias e possibilidades. (BUSATTO, 2017).

Para Busatto (2017) a fábula trata de assuntos da realidade externa do ouvinte, indicando possibilidades de melhorias nas atitudes cotidianas das pessoas, bem como a convivência social e de conduta a partir de outros seres, normalmente os personagens centrais das histórias são animais antropomorfizados. A fábula apresenta uma moral, mostrando como deve ser feito algo e as consequências para o personagem caso ele não assim faça. Nesse sentido, por se tratar de uma narrativa que expressa uma moral existente, essa moral retrata uma época específica, tradições e comportamentos datados.

Por fim, Busatto (2017) aponta ainda que as lendas são narrativas conservadas pela tradição popular, cujos personagens podem assumir uma dimensão histórica ou religiosa. Vale ressaltar que a lenda retrata uma situação específica, em um tempo e espaço definido, mas esses fatos que ocorreram podem apresentar uma relação muito próxima do narrador. As narrativas pressupõem a voz do narrador sendo materializada e os afetos sendo oferecidos aos ouvintes (BUSATTO, 2017). Nas diversas possibilidades de narração, são expressas as capacidades imaginativas do narrador e dos ouvintes, permitindo que eles interajam com a história contada, criem situações e apontem suas próprias visões sobre o ocorrido. Portanto, a narrativa

---

29 A autora apresenta o dois exemplos dessa remodelação: (1) Em um comercial de tevê, Cinderela não se queixa da exploração que sofre em casa, já que pode usar o produto certo para encerrar o chão, o que facilita o seu trabalho; (2) A Bela Adormecida de Disney aceita e aguarda pacientemente o seu destino de ter de dormir durante cem anos, cantando de antemão: “Um dia o meu príncipe virá”. (CANTON, 1994, p.31-32).

apresenta-se com uma marca do narrador que expressa suas percepções e considerações nos diferentes segmentos da literatura oral, assim “imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2009, p.221).

As alterações e modificações da tradição oral caracterizam-se como a prática coletiva que promove, com o passar do tempo, diferentes formatos e meio de repassar as histórias tradicionais para novas gerações, compartilhando ideias e preceitos, bem como a finalidade da prática oral. O contexto histórico ajuda-nos a compreender a formulação e a mudança da prática até os contextos atuais e, dessa forma, consideramos que o conto oral foi ressignificado e, como nova prática, assume a dimensão da contação de histórias em sua forte relação com o contexto infantil.

A partir das considerações de infância como construção social e do sujeito com características próprias e atribuições diferentes de um adulto, começou-se a desenvolver ações que visavam mudar as concepções anteriores, de uma criança com as mesmas especificidades de um adulto, e promover produções direcionadas para o público infantil. Nesse sentido os contos orais, que de forma geral não eram direcionados exclusivamente ao público infantil, tiveram forte influência e contribuições nas primeiras formulações da literatura infantil, sendo essa uma consequência da literatura oral (SILVA, 2016).

Novas perspectivas do conto oral são assumidas. Anteriormente, a literatura oral era apoiada nas produções de discursos, na fala, na experiência do contador e suas perspectivas das situações narradas. Com o advento da literatura infantil o conto passou a ser apoiado nas histórias da literatura escrita<sup>30</sup>. Porém, consideramos que, ao ser narrado, apresenta a característica fundamental que podemos analisar desse contexto histórico: os discursos são produzidos a partir de uma história base, com características sociais e culturais próprias do tempo do narrador, expressando suas ideias e concepções. Dessa forma, o contador de histórias não se apresenta como sujeito neutro na sua oralidade, se expressa pelo uso das palavras promovendo a mediação do texto com o ouvinte por meio da sua voz, sons, silêncios, pausas e movimentos corporais (ARAÚJO, 2009).

---

30 Atualmente há na literatura escrita livros que se dedicam em organizar algumas histórias tradicionais mais conhecidas dos segmentos da literatura oral na forma escrita. Sugerimos: LISBOA, H. **Literatura oral para a infância e a juventude**: lendas, contos & fábula populares no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2002.

### **3.2.1 O contador de histórias**

Quem narra a história é o contador e/ou narrador e é a partir do seu discurso que o ouvinte produz significações, percepções e imaginações sobre a história contada. A forma pela qual o contador expressa os sentidos sobre a história influencia diretamente na recepção dos fatos pelo ouvinte. O contador de história, ao longo dos tempos, “era um sujeito que se valia da narração oral como via para organizar o caos, perpetuar e propagar os mitos fundacionais da sua cultura” (BUSATTO, 2006, p.18). Por meio do conto<sup>31</sup> o contador mantinha presente as características socioculturais de seu povo e, para isso, se manifestava pela fala e pelo corpo receptivo e maleável (BUSATTO, 2006).

O contador de histórias tradicional, como sujeito em um grupo social, promoveu suas narrações influenciadas pelo seu meio, produzindo-as como memória coletiva de sua comunidade e transmitindo as raízes culturais do seu povo. Para Cléo Busatto (2006) os contadores contemporâneos estão inseridos num contexto mediado por novos meios de comunicação e transmissão de saber como, por exemplo, os meios digitais, mas, não se deixam influenciar. Porém, compreendemos que os meios de comunicação da atualidade exercem forte impacto e influência nos sujeitos, atuando nas formações das identidades, nas suas visões de mundo e, como consequência, assumem posições nas histórias narradas.

Como elemento constituinte do ato de narrar o contador abre espaço para que os ouvintes possam interpretar a contação. Nesse sentido, o contador propicia o envolvimento do ouvinte que busca atribuir significados subjetivos a partir de seus referenciais internos. O contador constrói “a sua leitura do mundo a partir da interpretação do universo cultural do qual faz parte para depois compartilhar com seu ouvinte, socializando o saber e caracterizando o ato de contar como um momento de elaboração das suas próprias crenças” (BUSATTO, 2006, p.23).

Ainda quanto ao contador contemporâneo, destacamos que ele utiliza-se de diversos elementos técnicos para realizar a narração. O contador tem a consciência do domínio da sua voz por meio de técnicas bem elaboradas que possibilitam, por exemplo, a mudança do tom de voz de acordo com a história que será narrada. Outra característica que notamos refere-se à utilização de objetos e músicas que incorporam-se na narrativa. Busatto (2006) menciona que poucos contadores contemporâneos exploram as potencialidades do seu corpo e aqueles que o fazem realizam poucos gestos e movimentos.

Busatto (2006, p. 58) considera que o imaginário é amplamente despertado quando o contador narra histórias considerando-as “como um vasto campo de possibilidades, que

---

31 Usaremos a palavra *conto* como sinônimo de todos segmentos da literatura oral.

proporciona, [...], a compreensão e aceitação de diferentes níveis de percepção da realidade, abrindo-se para um sistema participativo, plural, sensível e passível de outras lógicas”. Dessa forma, a partir da imaginação que a narrativa oral promove, o conto acontece e assume significados.

Busatto (2006) aponta três elementos relevantes que são expressos na prática da contação de histórias. O primeiro elemento refere-se às imagens que são proporcionadas ao ouvinte, permitindo que ele construa sua própria representação mental sobre a narrativa contada a partir do seu repertório imagético. As três categorias de imagem que a autora apresenta são: (1) Imagem verbal: aquela paisagem que se forma na mente do contador de histórias mediante a um texto que, ao ser verbalizado, se transforma em imagens para o ouvinte; (2) Imagem sonora: Refletem as onomatopeias, fragmentos sonoros, grunhidos e sons lançados no espaço; (3) Imagem corporal: Ação que o contador realiza no espaço, apresentando formas, contorno, peso, direção e dimensão. Essa movimentação cria cenários, personagens e sequências de ações. O segundo elemento é o ritmo, que desempenha papel importante na narração pois relaciona-se com o tempo em que a narrativa está sendo contada. O ritmo do contador revela a sua condição reflexiva e a sua capacidade de promover significados sobre o conto e propiciar aos ouvintes tal capacidade. O terceiro elemento chama-se intenção e é a partir dele que delimita-se a perspectiva que o contador escolhe para narrar uma história.

Portanto, o contador de histórias abre espaço para ampla imaginação do ouvinte e, mediante aos elementos constitutivos da narração, amplia a possibilidade de interação com a história. Inicialmente, essa interação ocorre entre o contador e o conto e, posteriormente, entre contador, conto e ouvinte.

O contexto educacional, sendo ele formal ou não formal, oferece um espaço rico de possibilidade para a realização da prática de contação de história. Os educadores promovem a prática com estilos diferentes, utilizando objetos, músicas e movimentos corpóreos, narrando contos tradicionais ou com base na literatura escrita. É importante ressaltar que a contação apoiada na literatura escrita abrange, atualmente, outras dimensões, pois não somente são contadas histórias oriundas da literatura oral, como por exemplo os contos de fadas, mas histórias de literatura infantojuvenil.

Assumimos a contação de história como a prática do conto oral contemporânea, pois, embora ainda haja a perspectiva tradicional nos grupos sociais e no ambiente educacional, entendemos que essa prática, ao ser resignificada pelos aspectos históricos e culturais, consolida-se no campo educacional a partir de uma narração apoiada pelo texto escrito em livros infantis, por exemplo. Ambas as perspectivas de práticas têm como característica comum o

contador fazer o uso da palavra para contar uma narrativa para alguém, pois como arte a narração de história é realizada com o harmônico da voz, realizando uma troca de experiência do e no coletivo. (ABRAMOVICH, 1991; BENJAMIN, 2009)

### **3.2.2 Contação de Histórias como prática pedagógica**

Como prática pedagógica a Contação de Histórias pode apresentar-se em duas perspectivas: (1) a contação é desenvolvida pelo educador e (2) a contação é realizada pelo educando. Em nossa pesquisa abordamos elementos da primeira perspectiva como prática de contar histórias para crianças da primeira infância.

Para Busatto (2017, p. 37), o conto de literatura oral no contexto pedagógico pode ser utilizado como elemento de trabalho em sala de aula, promovendo possibilidades de “valorizar as diferenças entre os grupos étnicos, culturais e religiosos”. A abordagem dos contos orais, em relação com as disciplinas escolares, refere-se às temáticas da área como, por exemplo, as ciências naturais, favorecidas ao sugerir que pesquisem o ambiente onde o conto acontece, quais os hábitos das pessoas narradas, entre outros, considerando-o como ponto de partida para investigações (BUSATTO, 2017).

Mencionamos anteriormente que, no campo educacional, corriqueiramente a contação de história é realizada por meio de um texto escrito, sendo que na primeira infância os educadores costumam apoiar-se em livros infantis. A prática comum de contação pelo educador é, por muitas vezes, caracterizada por ele contar uma história em pé ou sentado em frente das crianças, com livro em mão e narrando a história. Ressaltamos que há diferença entre ler o livro para a criança e contar a história para ela. Pois, ao ler o educador se expressa pelas palavras do autor e ao contar ele se coloca como sujeito criativo, criando elementos estéticos e visuais que compõem a narrativa, assim como expressa sua percepção com base em suas experiências de vida. Consideramos, portanto, o espaço educacional como um “espaço de recriação simbólica e estética” (BELLO, 2004, p. 158) onde dinâmicas artísticas atreladas à contação, como prática pedagógica, favorecem o processo de produção e difusão do conhecimento, saberes e fortalecimento de vínculos de interação social (VIEIRA, 2016).

Como estratégia para desenvolver a contação em espaços educacionais, compreendemos a importância de o educador conhecer previamente a história, utilizar-se da voz em suas múltiplas possibilidades – mudando o tom, criando ruídos, onomatopeias e entre outros - e apresentar, quando possível, o livro físico (ABRAMOVICH, 1991). Propomos que o educador analise previamente o livro infantil, identificando elementos ideológicos e aspectos que possam

promover discussões com as crianças, criando um espaço lúdico, criativo, que promova sensações e, ao mesmo tempo, pensamento crítico e reflexivo diante as situações vivenciadas na narração e, especificamente no caso dessa pesquisa, possa promover pensamento científico.

### 3.3 Conceito de Leitura

O terceiro ponto importante para o desenvolvimento da Leitura Animada é o conceito de Leitura. Consideramos que a ideia de leitura não se limita a uma aquisição de instrumentos, de decodificação de códigos e linguagens, pois o leitor interage com o que lê e relaciona com seu repertório sociocultural, produzindo sentidos. Ressaltamos que o ato de ler deve caracterizar-se pela promoção e percepção crítica do leitor sobre si, seus conhecimentos e sua relação com o mundo (FREIRE, 1989).

A partir da perspectiva de que o ato de ler compreende a percepção crítica da relação texto e contexto pelo leitor, nossa pesquisa considera que o sujeito infantil, pelo ato de simbolização e representação de mundo, pode compreender-se no mundo ao mesmo tempo em que descobre novos caminhos pela imaginação e fantasia. Nesse ponto de vista esta pesquisa tem como base teórica as considerações da concepção de leitura de Maria Helena Martins (1984) que inicia seu livro enfatizando a ideia de que a interação das condições interiores (subjetivas) e das exteriores (objetivas) são fundamentais para desenvolver a leitura. Como exemplo dessa afirmação a autora nos diz que a criança, na primeira infância, nos primeiros contatos com o mundo como na percepção do calor, som e cheiro, passa a dar sentido às coisas ao seu redor, assumindo-as como o início da aprendizagem natural do ato de ler.

Para Martins<sup>32</sup> (1984) a leitura assume papel de extrema importância, pois possibilita que o sujeito leia o mundo, descubra características semelhantes e diferentes entre os grupos sociais e as várias culturas valorizando e incentivando a fantasia e ao mesmo tempo a realidade objetiva, entendendo-a como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1984, p. 30).

A partir da Leitura Animada estamos propondo que as crianças leiam por meio de diversas linguagens estabelecidas culturalmente, podendo envolver “componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e

---

32 Vale ressaltar que a autora não desconsidera a leitura na perspectiva de decodificação de signos linguística, pois acredita que tanto a decodificação quanto a compreensão do mundo são necessárias. Em suas palavras “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível” (MARTINS, 1984, p. 32).

políticos (MARTINS, 1984, p. 31) sendo o texto<sup>33</sup> oral, um gesto, escrito ou um acontecimento. Desse modo a autora defende que o ato de ler se configura em três níveis básicos como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 5 – Sistematização do conceito de leitura de Maria Helena Martins

<b>LEITURA</b>			
	<b>SENSORIAL</b>	<b>EMOCIONAL</b>	<b>RACIONAL</b>
<b>Ideia geral</b>	Realiza-se a partir do diálogo do leitor com o objeto lido em um tempo e espaço.		
<b>Texto</b>	Como objeto. (primeira sensação da relação leitor/texto)	Como acontecimento. (o que o texto faz, o que provoca?)	Como produção de sentidos. (quais percepções são geradas? Indagações?)
<b>Leitor</b>	Identifica o que gostou (ou não) no texto sem necessidade de justificar.	Permite se envolver pelos sentimentos que o texto lhe desperta e sua atitude é opiniática.	Quer compreender e dialogar com o texto, apresentando indagações e dando sentido a ele.
<b>Elementos</b>	Respostas físicas ao que nos cerca. Como impressão dos sentidos.	Emerge empatia, com participação afetiva em situações diversas	Reflexivo e dinâmico. Reflexão do mundo objetivo e questionamento do sujeito sobre sua individualidade.
<b>características</b>	Por meio da visão, tato, audição, olfato e paladar promove o prazer singular.	Lida com sentimentos (alegria, tristeza, curiosidade e etc) e estimula a fantasia.	Expressa as emoções a partir da racionalização do meio social, cultural e político.

Fonte: Adaptado de Martins (1984).

Portanto, “o ato de criar e ler concretiza-se, tanto por meio de textos escritos (de caráter ficcional ou não) quanto de expressão oral, música, artes plásticas, artes dramáticas ou de situações da realidade objetiva cotidiana (trabalho, lazer, relações afetivas, sociais)” (MARTINS, 1984, p. 65). Nessa perspectiva propomos, em nossa pesquisa, a elaboração da Leitura Animada considerando que o texto enquanto expressão artística, relacionando elementos da arte dramática e da expressão oral, pode objetivar discussões de temáticas científicas.

33 Para Martins (1984) o texto abrange diversas formas de linguagens sendo escrito, um acontecimento e entre outros.

## **4 LEITURA ANIMADA**

No presente capítulo apresentamos nossas considerações teórico metodológicas acerca da proposta de intervenção lúdico interativa de promoção de cultura científica que denominamos Leitura Animada. Como justificado nos capítulos anteriores, nossa proposta baseia-se nas práticas culturais do Teatro de Bonecos e da Contação de História, bem como na ampliação da noção de Leitura.

### **4.1 Considerações iniciais sobre a Leitura Animada**

A proposta de Leitura Animada foi desenvolvida a partir das observações e análises da promoção do teatro de bonecos e da contação de histórias na perspectiva tradicional enquanto práticas pedagógicas<sup>34</sup>. Identificamos pouco envolvimento das crianças nessas práticas, pois não eram espaços que promoviam a participação ativa e criadora do sujeito no sentido de permitir um maior envolvimento da criança nas histórias, além daqueles momentos já previstos no enredo ou na contação.

A partir desse ponto de partida pensamos em elaborar uma proposta que visou, fundamentalmente, a participação ativa, criadora e reflexiva da criança frente à problemática científica apresentada, favorecendo as produções culturais individuais e coletivas. Consideramos que as articulações das problemáticas científicas realizadas no campo da educação científica possibilitam, ou devem possibilitar, o envolvimento, posicionamento e a participação crítica do sujeito diante dos processos científicos e tecnológicos. Esse envolvimento é o que permite a imersão na cultura científica (VOGT, 2012).

Como discutimos anteriormente, a proposta apresentada por Vogt (2012) de espiral da cultura científica compreende a dimensão sociológica da ciência, constituindo a dinâmica da relação entre ciência e cultura. Para o autor as ações oferecidas pelos professores e administradores de museus e destinadas aos estudantes visam promover um campo científico que permite a articulação dos sujeitos com a cultura. Entendemos que, ao promover práticas nesse âmbito, precisamos refletir acerca das intencionalidades da comunicação científica,

---

<sup>34</sup> Essas observações foram mencionadas na apresentação deste estudo.

pensando em: Qual conhecimento é difundido? Como é difundido? Para quem o estamos direcionamos? Com qual intencionalidade?

Essas perguntas permitem-nos produzir reflexões críticas perante os artefatos culturais e educacionais, bem como os conhecimentos que são definidos como essenciais para o aprendizado em determinadas faixas etárias. Consideramos, portanto, ser essencial a compreensão dessas questões para promover práticas que valorizem o sujeito a se colocar no mundo e, por meio do reconhecimento como sujeito ativo, se posicionar diante das questões de ordem discursiva ou prática da ciência. Nesse sentido, assumimos que a nossa proposta de promover um espaço de produção científica pelas crianças está essencialmente relacionada a outros tipos de produção como de cultura lúdica e cultura infantil, pois assumimos, como ponto central, a valorização dos saberes dos sujeitos infantis e suas visões de mundo, bem como a compreensão de suas particularidades. Antes de formular propostas de *Leitura Animada*, consideramos quais os sujeitos que serão envolvidos, quais temáticas científicas queremos abordar e por qual motivo. Quais características ideológicas estão presentes no artefato que iremos adaptar, no caso, o livro infantil, e quais as possibilidades que o livro infantil nos oferece sobre as ciências naturais.

Em nossa pesquisa consideramos a *Leitura Animada* como prática no campo da educação científica. Ao assumirmos esse campo como um produto cultural e de prática comunicativa da ciência, ressaltamos que suas ações promovem abordagens distintas e de valorização da produção do conhecimento científico. Temos, portanto, a intenção de promover um espaço de investigação científica para as crianças da primeira infância, valorizando suas produções de conhecimento e de culturas a partir de problematizações de questões autênticas. Compreendemos que, ao promover uma ação que articula práticas culturais e a educação científica, devemos planejar um espaço que explore maneiras de apresentar uma problemática e permitir que a criança interaja, nos âmbitos do pensar, sentir e fazer (AZEVEDO, 2004), ao mesmo tempo que possa criar e produzir conhecimento científico.

Portanto, acreditamos que as produções de cultura científica, lúdica e, essencialmente, a infantil pelas crianças são desenvolvidas a partir da interação entre as crianças e sua relação com o espaço cênico e a mediação do contador. A investigação, no espaço cênico, visa explorar a problemática apresentada e permitir que a criança interaja com seus pares e com o contador a partir dos elementos lúdicos buscando criar hipóteses e apresentar soluções no decorrer da história. O envolvimento da criança no espaço favorece seu envolvimento nas expressões

artístico culturais ao passo que explora temáticas científicas e relaciona com as questões do cotidiano.

#### **4.2 Por que Leitura Animada?**

Apresentamos anteriormente as considerações apontadas por Maria Helena Martins (1982) acerca da ampliação da noção de **leitura**. Como motivos que justificam a proposta de ampliação, primeiramente a autora refere-se às concepções de leitura no âmbito da cultura letrada, pois essas são direcionadas e valorizadas para aqueles que sabem ler por meio dos códigos e linguagens. Nessa perspectiva, e de forma geral, os primeiros contatos com a leitura ocorrem no âmbito escolar, cujos livros didáticos são, muitas vezes, elaborados de modo a transmitir uma visão de mundo conservadora, repressiva e a serviço de ideologias autoritárias. Contestando a noção de leitura ser direcionada e realizada somente por esse público, a autora aponta para a importância de pensar em outras possibilidades de leitura. Independentemente do contexto escolar e para além do texto escrito, a leitura possibilitaria a compreensão e valorização das relações do leitor com o mundo, permitindo um pensamento crítico frente as características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais e culturas.

Consideramos, em nossa proposta, que os diversos níveis de leitura estão inter-relacionados, e que “a história, a experiência e as circunstâncias de vida de cada leitor no ato de ler, bem como as respostas e questões apresentadas pelo objeto lido, no decorrer do processo, [...] podem evidenciar um certo nível de leitura” (MARTINS, 1982, p.77). A leitura sensorial, emocional e racional não ocorre de forma separada pois as reações de sensação, emoção e razão do sujeito se expressam como busca de sentidos e a compreensão de si próprio e no mundo, mesmo que a relação do leitor seja dinâmica em relação ao objeto e que determine um nível predominante (MARTINS, 1982).

A partir das considerações da autora, deduzimos que a leitura suscite sensações diversas nos leitores, mesmo quando o leitor leia o mesmo objeto em diferentes momentos. Nesse sentido, consideramos que as produções de leitura na L.A. diferem de acordo com o sujeito envolvido e sua relação com o grupo no qual participa, bem como nas reações estabelecidas com o texto e a problemática apresentada. Em síntese, a leitura como um processo dinâmico pode ocorrer segundo alguns aspectos descritos no quadro a seguir:

Quadro 6 – Aspectos gerais dos níveis de Leitura

<b>LEITURA</b>			
	<b>Sensorial</b>	<b>Emocional</b>	<b>Racional</b>
<b>A S P E C T O S</b>	-Tem um tempo de duração; -Abrange um espaço limitado; -Momento imediato: “Aqui e Agora”.	-Desenvolvida pelas experiências prévias do leitor; - Caráter retrospectivo.	-Transforma o conhecimento prévio em um novo conhecimento ou em novas questões;

Fonte: Adaptado de Martins, 1982, p. 80-81.

Para falarmos do termo **animada**, partimos de duas ideias centrais: A primeira abarca a definição apresentada da palavra *animado* no dicionário michaelis online que, como adjetivo, possui o significado de algo que tem vida e que parece ter movimento. Nesse sentido, o entrecruzamento das temáticas científicas com os movimentos estéticos sugeridos, possibilitariam o envolvimento da criança no plano da leitura, produzindo significados e experiências. A segunda ideia abarca a noção de teatro de formas animadas, tendo papel de destaque o gênero teatral Teatro de Bonecos no desenvolvimento da proposta. Como já mencionado no capítulo anterior, o teatro de formas animadas explora, antes de tudo, o imaginário (AMARAL, 1991) por meio dos movimentos, atos e ações que constituem emoções no espaço cênico.

Portanto, Leitura Animada é, por nós, compreendida como uma proposta que visa articular visões de leitura e expressões artísticas culturais. Para tanto, a LA parte da transcrição<sup>35</sup> do livro infantil com foco na narrativa e ilustrações, expressando as temáticas científicas desejadas pelos elementos do Teatro de Boneco e Contação de História.

35 Optamos por utilizar o termo transcrição ao invés de adaptação. Usamos como base o estudo de Alessandra Ancona de Faria (2002) que aborda as etapas de transformação da narrativa ao texto dramático e, para definições das etapas desse processo, explora as considerações da pesquisadora Lina Hirsh ao apontar que o termo transcrição contém ideias dos conceitos de transcodificação e de criação, em que a obra teatral partiu de outro tipo de obra como origem mas sem haver a necessidade de se ajustar ou seguir as estruturas da obra original.

### 4.3 Ponto inicial da Leitura Animada: Literatura Infantil

Ao considerarmos que o livro infantil é muito utilizado nas rotinas das crianças, tanto na escola quanto no convívio familiar, assumimos que a literatura infantil apresenta, em sua estrutura, possibilidades de aproximação entre o leitor e livro a partir dos elementos que promovem a identificação do leitor e determinam laços que constituem elos entre a criança e o texto (SILVA, 2015). O livro infantil, no âmbito educacional, é assumido, na maioria das vezes, como dever ou tarefa a ser cumprida. Porém, enfatizamos a valorização da literatura infantil como prazer da descoberta e de encantamento (ABRAMOVICH, 2006). Fanny Abramovich (2006) considera que esse gênero literário deve promover uma relação aberta entre a criança e o livro, permitindo que ela toque, manuseie, escolha, desperte a curiosidade e o interesse pelo objeto podendo criar um potencial crítico (pensar, duvidar e questionar).

Diante da perspectiva da literatura como fenômeno comunicativo podemos classificar o texto como codificação plural, uma vez que representa todo sistema cultural de uma sociedade, expressando questões ideológicas, artísticas e culturais e atuando na construção do conhecimento do leitor (COLOMER, 2011). Dessa forma, “as diversas constelações de valores existentes configuram a imagem que as crianças formam de si mesmas e da sociedade em que vivem” (COLOMER, 2011, p. 120).

As crianças se interessam pela narrativa, ilustrações e também pela estrutura física do livro, o que facilita promover ações que visem a articulação de temáticas apresentadas no texto com as práticas educacionais nos ambientes formais e não-formais de educação. O interesse pelo texto expressa a identificação do leitor com a história como, por exemplo, uma ação situacional na narrativa que promove memórias afetivas e pensamento reflexivo diante dos temas expressos na obra. A narrativa infantil consolida-se, atualmente, como uma construção literária que reflete valores culturais e artísticos e, para os primeiros leitores, as obras apresentam temáticas de relações afetivas entre os personagens na vida cotidiana, personagens de animais humanizados, conflitos psicológicos e relações familiares (COLOMER, 2011).

Consideramos que, ao analisar essas temáticas de forma minuciosa, podemos elencar fatores com potencialidade para gerar problemáticas sociocientíficas. Ao promover ações que as articulem com o cotidiano da criança, podemos promover um espaço de percepção crítica do mundo tendo como ponto central a temática científica. Para Faria (2008) identificar a estrutura narrativa dos livros infantis possibilita desenvolver atividades pedagógicas que valorizem o pensamento linear da criança quando esta exercita a compreensão dos momentos da narrativa em relato oral – situação inicial, desenvolvimento e desenlace – como também exploram o

espaço da história, observando os lugares onde se passam as cenas e os acontecimentos. Outra possibilidade apresentada pela autora é a de utilizar o livro infantil para produzir dramatizações com as crianças, uma vez que a estrutura narrativa define os marcos temporais e auxiliam a divisão em sequências e cenas organizadas.

Nesta pesquisa, o livro infantil é utilizado como objeto base para produzir a transcrição teatral, valorizando o potencial científico das obras. Assim como Piassi e Araújo (2012), compreendemos que o livro de literatura infantil permite “apresentar ao aluno um mundo que vai além do aprendizado mecânico de letras, palavras e conceitos (PIASSI; ARAÚJO, 2012, p.76). Mesmo que as Ciências Naturais e a Literatura sejam consideradas como áreas distintas, defendemos a ideia de que essas possam ser interligadas por diferentes práticas culturais e educacionais.

Nesse sentido, como articulação dessas duas áreas e por considerarmos um dos artefatos que mais promovem interesse da criança, sendo pela temática e/ou pelas características estéticas do objeto, optamos por escolher uma obra de literatura infantil que apresentasse em sua narrativa temáticas científicas de forma direta. Entendemos como forma direta aquela história que possui assuntos referentes às ciências naturais incorporando-os como temática da história em sua estrutura narrativa. Outra característica que fundamentou nossa escolha foi em relação às imagens no livro, pois ao considerar que as ilustrações compõem a narrativa pelos detalhes e, por vezes, dispensam o texto escrito (SILVA, 2015), optamos por livros que tivessem a ilustração como proposta de complementar a compreensão da história e assumisse um destaque em relação ao texto escrito.

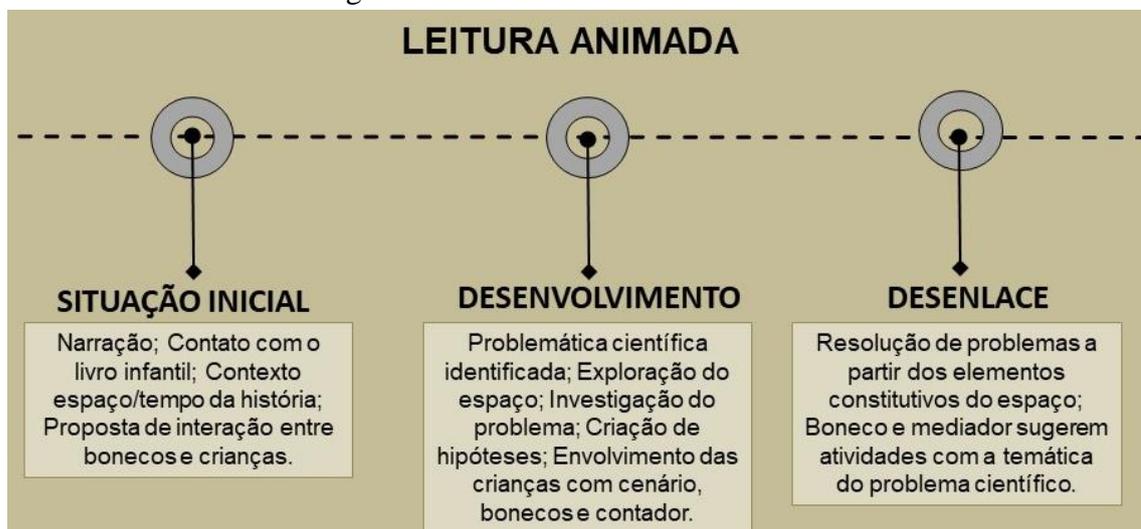
#### **4.4 Elementos norteadores da Leitura Animada**

a) **Enredo teatral:** Texto criado a partir da transcrição teatral do livro de literatura infantil, retextualizando a narrativa em enredo. Adaptação realizada a partir da análise da obra, selecionando uma temática científica apresentada na narrativa e/ou nas ilustrações e formulando um texto que permite alterações no decorrer da apresentação. Definição de problemática científica como ponto central do texto, criação de falas dos personagens, descrições dos movimentos dos bonecos e possibilidades de mediação pelo narrador/contador. Formulação de roteiros de cenas.

b) **Estrutura:** Assemelha-se à estrutura temporal de livros infantis (FARIA, 2008) em: situação inicial, desenvolvimento e conclusão (Figura 5). Roteiro de cena demarca os pontos estruturais da Leitura Animada, apresentando as ações previstas na história de forma detalhada

e a ordem das etapas do circuito em que a história se passa. Promove flexibilidade no texto, pois privilegiamos as ações e atitudes da criança frente ao enredo em que os acontecimentos gerados por ela possibilita criar novas direções no texto.

Figura 5 – Estrutura da Leitura Animada



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2018.

c) **Espaço interativo:** Propomos a criação de um espaço lúdico, interativo e científico, considerando-o como lugar onde os elementos cênicos possibilitem a constituição de um ambiente com condições para que a investigação ocorra. Caracteriza-se como momento da troca de ideias a partir da interação com objetos e cena teatral, permitindo a criação de hipóteses e justificativas. Investigação pautada pela interação com o espaço (personagens, objetos, sons e narrador). A problemática científica deve ser de interesse da criança e estar dentro de sua cultura, permitindo que exponha seus conhecimentos sobre o assunto (CARVALHO, 2013). Espaço como produção de culturas.

d) **Prática da contação de histórias:** Promove um espaço de imaginação a partir de seu processo interpretativo sobre o universo cultural. A produção dos elementos técnicos na narração é realizada pela imagem verbal, sonora e corporal do contador, o que também reflete a sua visão sociocultural sobre a história narrada, assumindo uma intenção e posição. O contador aproxima-se do texto em momento anterior à narração, pois deve conhecê-lo bem para promover formas de contar (ABRAMOVICH, 1991). Promove a organização e aquisição da expressão verbal da criança, bem como seu interesse pelos livros e leitura (ABRAMOVICH, 1991; AMARILLA, 1997; BUSATTO, 2003; MACHADO, 2002), ampliando o universo de interação entre leitor e texto. Valoriza-se o contato da criança com o objeto livro

(ABRAMOVICH, 1997) no decorrer da Leitura Animada. Assume-se o contador como mediador das ações e investigações.

e) **Mediação:** Entende-se como comunicação entre os sujeitos envolvidos na Leitura Animada por meio da relação entre sujeito e enredo – ato de mediar. As mediações são constituídas, na prática, a partir das ações e sentidos que as crianças vão construindo naquele espaço e tempo e carregando sentidos culturais que estão sendo compartilhados. Nesse espaço a mediação ocorre, na percepção do contador, com objetivo de auxiliar o processo de produção de conhecimento da criança. Ato de mediar ocorre a partir dos seguintes elementos: I) Preparar a L.A. antecipadamente e conhecer o enredo detalhadamente; II) Organizar o espaço com cenário e músicas; III) Estimular o grupo na interação com objetos do cenário e os personagens como bonecos.

f) **Prática do teatro de bonecos:** Utiliza-se diversos tipos de bonecos como marionete, fantoche, boneco de luva, marote e entre outros. Teatro como meio de comunicação, o que possibilita representar contextos sociais, culturais e científicos. Movimento do boneco como base da animação (AMARAL, 1991) sendo previamente estudado e elaborado. Porém acrescenta-se a possibilidade da criação de novos movimentos a partir das situações ocorridas em cena. Desenvolvem-se os princípios técnicos do trabalho do ator/animador a fim de que possa expressar os movimentos de maneira mais concisa, sendo um território amplo de experimentações que representam gestos emocionais e/ou estruturais em permanente construção (COSTA, 2008; BELTRAME, 2008). O ator-animador é visível ao público, rompendo com a estrutura da empanada nas apresentações. Baseia-se nos princípios técnicos do trabalho do ator-animador descritos por Beltrame (2008): i) Triangulação: promove o diálogo com o espectador a partir do movimento do olhar entre os bonecos, objetos em cena e espectador, definindo o foco da cena e captando a atenção do público; ii) Subtexto: criação subjetiva do ator-animador a partir das intenções dos personagens na cena e, na Leitura Animada, ocorrendo pelos novos direcionamentos da cena devido a relação com o público; iii) Eixo do boneco e sua manutenção: consiste na fidedignidade do personagem em cena a partir do eixo estrutural do boneco, procurando representar com coerência a estrutura corporal do personagem de origem como, por exemplo, o ser humano ou animal. iv) Relação frontal: manter a face do boneco sempre a vista do público; v) Movimentar é frase: inicia-se o movimento a partir do começo de cada frase, definindo os ritmos de cada ação; vi) Respiração do boneco: movimento que permite expor as emoções do personagem por meio dos gestos da inspiração/expiração, complementando a noção que está vivo; vii) Neutralidade do ator-titeriteiro em cena: consciência do ator sobre estar em cena em que seus movimentos são mais

comedidos e discretos para que remeta a atenção somente no boneco; viii) *Apresentação do boneco*: caracteriza-se pelo caráter silencioso, em que somente com o olhar do boneco direcionado para a plateia (três segundo em média) antes de iniciar suas ações torna-se o suficiente para o público identifica-lo.

g) **Leitura**: Promove-se a leitura sensorial, emocional e racional (MARTINS, 1982). Consideram-se leitura os elementos descritos anteriormente como fatores que a formulam a e desenvolvem a partir desses níveis.

## 5 PLANO METODOLÓGICO

A caracterização dessa pesquisa consistiu no acompanhamento de processos (BARROS; KASTRUP, 2015). O acompanhamento ocorreu nos processos efetivados nos elos criança-criança, criança-boneco, criança-contador, criança-leitura, criança-cultura científica e criança-cultura infantil. Ilustramos o entrelaçamento de fios<sup>36</sup> que nos colocou em contato com as crianças de duas escolas da prefeitura de Guarulhos a partir da proposta de Leitura Animada. Para tanto, consideramos que o processo de intervenção ultrapassa os limites de coleta e análise de informações e atinge o objetivo de investigar o processo e produção em curso, ou seja, uma investigação que abrange os diferentes caminhos percorridos ao longo de todo o processo, denominando-se de processualidade (BARROS; KASTRUP, 2015). Desse ponto de vista nossa pesquisa caracterizou-se sob a linha pesquisa-intervenção. Sabemos que essa metodologia é uma “proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67), ampliando a compreensão da pesquisa como “um caminhar mútuo por processos mutantes [...] e ao operar no plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana” (PAULON, 2005, p.21).

Dessa forma, compreendemos que na pesquisa intervenção, embora o pesquisador delimite seus objetivos previamente, os acontecimentos gerados pela prática de intervenção ampliam os significados podendo fazer com que ele se surpreenda ao mesmo tempo que a acompanha, mudando os rumos da intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003; PAULON, 2005). Os desafios desse campo metodológico referem-se às alterações que instrumentalizam o pesquisador a trabalhar com os processos de subjetivação que o constituem assim como os sujeitos pesquisados (PAULON, 2005). A ideia de subjetividade é gerada pelo efeito de “múltiplas determinações em tensão [...] existindo em permanente conflito no processo de entendimento da vida e, portanto, sem a possibilidade de um estado pleno de lucidez” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p.67).

Consideramos, como ponto relevante em nosso estudo, que a pesquisa intervenção promove uma aproximação entre o pesquisador e sujeitos da pesquisa, ampliando as

---

36 Partimos da ideia que o entrelaçamento de fios constitui-se como uma rede de fios conectados. Ou seja, nessa techedura as interações entre crianças e leitura animada proporcionam um campo de experiências que propiciam as investigações científicas na primeira infância através da imaginação e criação a partir de suas experiências anteriores e novos conhecimentos construídos socialmente.

contribuições da realidade social nas diversas áreas do conhecimento. Embora nossa prática tenha visado a ação de intervenção como um ação pontual, dentro da realidade do dia a dia da cultura escolar, acreditamos que foi possível romper com a ideia de separação entre sujeito e objeto de pesquisa, o que promoveu a ampliação do espaço de discussão sobre a realidade por meio de práticas culturais no ambiente de educação formal. Ao considerar essa metodologia, acreditamos que os sujeitos pesquisador e pesquisado se envolveram com situações que, por vezes, não conheciam (SILVA; SOUTO; LIMA, 2015).

## **5.1 Contexto de pesquisa**

Apresentaremos nesta seção o projeto Banca da Ciência, os sujeitos de pesquisa e o contexto das escolas nas quais realizamos as intervenções. Evidenciamos as etapas de desenvolvimento da pesquisa e nossos critérios de análise.

### **5.1.1 Banca da ciência e projeto J.O.A.N.I.N.H.A**

Esta pesquisa foi desenvolvida enquanto parte do projeto Banca da Ciência. A formulação inicial desse projeto baseou-se nas experiências em projetos educacionais vivenciadas pelos coordenadores<sup>37</sup>. Em 2008, o núcleo de pesquisa INTERFACES recebeu da ONG Educare<sup>38</sup> uma estrutura semelhante a uma banca de jornal, possibilitando a criação de uma central itinerante de atividades científicas e de caráter interdisciplinar para a promoção da comunicação científica. Além de promover atividades científicas de forma itinerante, a BC passou a realizar essas atividades no local fixo da estrutura, no caso a EACH/USP. Atualmente o projeto conta com duas dessas estruturas que encontram-se na EACH/USP e na EFLCH/UNIFESP e onde se realizam intervenções científicas articuladas a questões políticas e culturais por meio de agendamento prévio<sup>39</sup> para grupos escolares e eventos (Figura 6).

A estrutura de banca de jornal propicia ao visitante espaço de experiência cultural e, no caso da BC, as crianças produzem, ressignificam materiais e interagem ativamente com as produções e artefatos científicos culturais por meio de situações problemas (PIASSI, 2016). Nessa perspectiva, os visitantes interagem com os materiais que mais lhe chamam atenção,

---

<sup>37</sup> Coordenadores do projeto: Luís Paulo de Carvalho Piassi, Professor associado da EACH/USP; Emerson Izidoro dos Santos, Professor adjunto do departamento de Educação da EFLCH/Unifesp e Rui Manoel de Bastos Vieira, Professor adjunto do Instituto de ciências ambientais, químicas e farmacêuticas da Unifesp/campus Diadema.

<sup>38</sup> Para informações sobre a ONG acessar [www.redeeducare.com.br](http://www.redeeducare.com.br)

<sup>39</sup> As informações sobre agendamento podem ser encontradas no site [www.each.usp.br](http://www.each.usp.br) e pelo e-mail [bancadaciencia@gmail.com](mailto:bancadaciencia@gmail.com)

podendo contar com mediação de monitores para a compreensão dos conceitos e realização de demonstração e/ou a interação com os experimentos que suscitam a formulação de hipóteses e conhecimento científico por parte do visitante com vistas à compreensão dos fenômenos implicados nos experimentos. Além de experimentos, a BC oferece acesso a livros de ficção científica, histórias em quadrinhos, livros infanto-juvenis e revistas de educação e ciência para o público.

Figura 6 – Apresentação Banca da Ciência na EFLCH/UNIFESP



Fonte: Acervo de imagens do núcleo de pesquisas INTERFACES, 2018.

A partir dessa perspectiva, foram estabelecidas frentes de trabalho/ação para desenvolvimento de atividades sociocientíficas e de comunicação das ciências direcionadas para públicos distintos, o que permitiu as frentes realizarem estudos teóricos e práticos de diversas temáticas voltadas a faixa etária específica. A BC assumiu as seguintes linhas de intervenção-ação: (1) atividades de divulgação científica em ambientes não formais de educação como parques, feiras, estações da CPTM e em suas estruturas fixas; (2) atividades de educação e divulgação científica em escolas das regiões periféricas das cidades de São Paulo e Guarulhos e (3) promoção de cursos de formação continuada para professores da rede pública de educação. Nesse momento, o projeto Banca da Ciência passou a desenvolver ações em dois programas: A.L.I.C.E (Arte e Lúdico na Investigação em Ciências na Escola) voltado para pré-adolescentes e J.O.A.N.I.N.H.A (Jogar, Observar, Aprender, Narrar: Investigações sobre Natureza, Humanidades e Artes), voltado para crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental I.

Inicialmente o J.O.A.N.I.N.H.A foi desenvolvido em parceria com o Pibid-USP, subprojeto Ciências, atuando em duas escolas da rede municipal de Guarulhos e uma de São

Paulo<sup>40</sup>, realizando intervenções com temáticas bichos e gente, astronomia e jogos lógicos visando a articulação ciência e sociedade, bem como ações voltadas para aproximação entre família e escola. Outra ação produzida pelo projeto foi o um curso de formação continuada para professores participantes dessas atividades na escola, realizando oficinas com as temáticas apresentadas anteriormente e aplicadas pelos pós-graduandos e graduandos do núcleo de pesquisa Interfaces. Atualmente o J.O.A.N.I.N.H.A é desenvolvido em parceria com o Pibid Unifesp, subprojeto Pedagogia, promovendo ações investigativas para o público infantil em escolas da rede municipal de Guarulhos<sup>41</sup> e na estrutura física da BC na EFLCH- Unifesp. As atividades têm como princípio ampliar a observação crítica da natureza e gerar reflexões na relação ciência, sociedade e tecnologia a partir das contribuições da divulgação científica e da educação não formal nos espaços escolares.

As frentes de trabalho/ação foram estabelecidas como linhas de pesquisas que abordam temáticas sociopolíticas como ética e direitos dos animais, relações de gênero, astronáutica/robôs, e expressões e artefatos culturais como leitura, música, teatro e o lúdico. No quadro a seguir apresentamos as diversas linhas<sup>42</sup> de pesquisa do grupo:

Quadro 7 – Linhas de pesquisa do núcleo Interfaces

<b>ACRÓSTICO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
A.N.N.A.S.	Atividade sobre a Natureza Norteada por Artefatos Simples
D.I.A.N.	Debates e Investigações sobre os Animais e a Natureza
E.M.M.A.	Estudos da Mulher e das Minorias na Arte-Ciência
L.I.R.A.	Laboratórios de Inclusão em Robótica e Astronáutica
L.U.C.I.A.	Literaturas, Utopias e Cenas na Investigação da Arte-Ciência
M.A.R.I.A.	Manifestações da Alegria e da Recreação na Arte-Ciência
R.I.T.A.	Ritmos na Investigação da Tecnologia e da Arte-Ciência

Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2018.

40 Escolas da rede municipal de Guarulhos: E.P.G. Dr. Vicente Ferreira Silveira e E.P.G. Bárbara Andrade Tenório de Lima. Escola da rede municipal de São Paulo: EMEI Professora Leila Maria Fonteles Farias.

41 E.P.G. Walter Efigênio; E.P.G. Tarsila do Amaral e E.P.G. Sophia Fantazzini.

42 Os nomes das linhas são formados por acrósticos no quais representam nomes de mulheres importantes e com destaquem em suas áreas e que se refere à área pesquisada em cada grupo de pesquisa.

Nossa pesquisa concretizou-se enquanto parte do programa J.O.A.N.I.N.HA e vinculado às linhas de pesquisa L.U.C.I.A e M.A.R.I.A. Consideramos importante vincularmos nossa pesquisa nessas duas linhas, visto que a primeira refere-se aos estudos sobre literatura e suas articulações, enquanto a segunda foca no estudo da prática do lúdico.

### **5.1.2 Caracterização da escola EPG Tarsila do Amaral**

A escola está localizada no distrito Pimentas do município de Guarulhos, região próxima à zona leste da capital paulista, apresentando um dos menores índices de desenvolvimento humano (IDHM) da Região Metropolitana de São Paulo, com valor 0,763 (médio) apurado em 2010, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>43</sup>.

Anualmente a escola atende cerca de 750 alunos da Educação Infantil, compreendendo creche e estágios I e II. Há em torno de 130 funcionários entre docentes e equipe administrativa, gestão e infraestrutura, e sua estrutura física está adequada aos padrões de acessibilidade universal. A arquitetura escolar compreende 11 sala de aulas, parque infantil, berçário, banheiro adequado à educação infantil, refeitório e área verde<sup>44</sup>.

O Projeto Político Pedagógico da escola visa promover uma aproximação entre a instituição escolar e a família, elencando diversas ações com o mesmo objetivo como período de adaptação dos educandos, prevendo articulações por meio de atividades em que a família participe ativamente. A partir das compreensões de educação democrática, a escola tem como ação o conselho participativo de classes e ciclo composto pelos membros da comunidade, equipe gestora e educadores<sup>45</sup>. A E.P.G. Tarsila do Amaral participa como escola colaborativa das instituições públicas Universidade de São Paulo – Escola de Artes, Ciências e Humanidades e a Universidade Federal de São Paulo- campus Guarulhos, recebendo intervenções didáticas vinculadas a grupos de pesquisa e residência pedagógica (programa de estágios do curso de Pedagogia da Unifesp).

---

<sup>43</sup> Dados fornecidos pelo IBGE disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guarulhos/panorama>

<sup>44</sup> Dados disponíveis em <https://www.escol.as/203950-tarsila-do-amaral>

<sup>45</sup> Informações oferecidas pela professora Érika Dias Soares, docente na instituição.

### **5.1.3 Caracterização da escola EPG Walter Efigênio**

Essa escola também está localizada no distrito Pimentas do município de Guarulhos, bairro Parque São Miguel, nas proximidades da divisa com a cidade de São Paulo. A escola atende cerca de 962 alunos, compreendendo a pré-escola, educação infantil e o ensino fundamental I e 71 funcionários, entre docentes, administração e limpeza<sup>46</sup>

Há 15 salas de aulas com arquitetura adaptada para creche, com banheiros e trocadores, parque infantil e espaço azul, sendo denominado assim por seu chão ser pintado de azul, ao ar livre e destinado a prática esportiva. O prédio escolar tem acesso direto ao prédio do Centro de Educação Unificado (CEU) Parque São Miguel, o que possibilita, pela aproximação dos espaços, atividades dos alunos nos dois ambientes de educação.

A aproximação entre a comunidade local está prevista em seu Projeto Político Pedagógico, realizando dias abertos com a família e a comunidade, promovendo ações de arte e educação e apresentações dos trabalhos realizados pelos alunos. A E.P.G. Walter Efigênio participa de cooperações com a Universidade de São Paulo – Escola de Artes, Ciências e Humanidades e a Universidade Federal de São Paulo- campus Guarulhos, recebendo intervenções didáticas vinculadas a grupos de pesquisa e residência pedagógica.

### **5.1.4 Sujeitos da pesquisa: as crianças pequenas**

Como apresentado no primeiro capítulo, consideramos a criança como pertencente e produtora de cultura, constituindo-se nas práticas culturais e pelas dinâmicas do mundo social em que está inserida. Nesse sentido, a pedagogia cultural influencia a formação da identidade e atua nos diversos modos de ser criança, o que podemos relacionar com a ideia apresentada por Corsaro (2011) de que o processo de integração da criança nas sociedades e culturas a afeta e a modifica.

Ao compreendermos a existência de vários modos do ser criança, relacionando-os com as dinâmicas sociais e as culturais, nos permitimos traçar considerações acerca dos grupos de sujeitos participantes dessa pesquisa. Mesmo assumindo que, por conta da localidade de moradia, situação econômica, situação profissional dos pais ou responsáveis, áreas de lazer da região e produção midiática dos canais em TV aberta poderiam ser as mesmas para os sujeitos dos grupos, não podemos afirmar que as mesmas ofertas gerem os mesmos sujeitos. Enfatizamos que a experiência e os reflexos gerados a partir da relação sociedade, cultura e conhecimento em cada criança é diferente, pois “se a experiência não é o que acontece, mas o

---

<sup>46</sup> Dados disponíveis em <https://www.escol.as/269984-walter-efigenio>

que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2002, p. 27). Desse modo acreditamos, assim como o autor, que um acontecimento comum gera, ou pode gerar, saber da experiência diferenciado nos sujeitos, pois produz um saber particular, subjetivo e pessoal.

Portanto, compreendemos a criança como sujeito ativo nas relações sociais, autora de seus processos de saber e sujeito de ação e reflexão atuando por meio das relações sociais e culturais, produzindo percepção de mundo e de cultura a partir de sua relação com o outro (COHN, 2005). Dessa forma, a criança como sujeito lúdico, produz conhecimento e cultura pela sua interação e mediação com sujeitos, situações e práticas culturais e educacionais. Os sujeitos envolvidos na prática dessa pesquisa são crianças de quatro e cinco anos de idade, estudantes das duas escolas mencionadas anteriormente e residentes de uma região periférica da cidade de Guarulhos. Temos as seguintes características dos grupos de crianças: (1) E.P.G. Tarsila do Amaral<sup>47</sup>: 35 crianças, número equivalente entre meninos e meninas; grupo com bom entrosamento, sendo que a maioria das crianças haviam estudados juntos anteriormente; Uma criança com necessidades especiais; (2) E.P.G. Walter Efigênio: 32 crianças; mais meninos do que meninas.

## 5.2 Etapas da pesquisa

Nesta seção apresentamos as etapas realizadas no desenvolvimento desta pesquisa:

I) *Estudo das práticas do teatro de bonecos, contação de história e conceito de leitura*: No momento inicial da pesquisa foram realizados estudos acerca das práticas culturais e do conceito de leitura. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico das obras que apresentavam o contexto histórico das práticas do TB e da CH e elencamos os aspectos que nos permitiram considerá-las como práticas culturais ao pontuar as suas características socioculturais. Ainda, procuramos identificar e definir qual conceito de leitura aproximava da nossa proposta, pois buscávamos um conceito base para corroborar a perspectiva de um espaço lúdico interativo e que valorizasse a leitura do mundo.

II) *Formulação da concepção de Leitura Animada*: Buscamos nesse momento identificar aspectos culturais e de características das práticas, elencando nossa percepção e formulando

---

<sup>47</sup> A relação da pesquisadora com o grupo de crianças dessa escola era mais próxima em comparação com a outra escola, pois participava de atividades vinculada ao PIBID subprojeto Pedagogia-Unifesp realizadas com essa turma.

nossa concepção. Portanto, nessa etapa identificamos as teorias bases para a Leitura Animada, partindo das compreensões realizadas anteriormente e pesquisas das características práticas e de formulação do TB e da CH.

III) *Proposta de L.A Por que as aranhas fazem suas teias?*: Esta etapa consistiu na escolha do livro infantil para adaptação em enredo teatral, produção de bonecos, cenário e pesquisa de elementos auditivos. Como critério de escolha do livro infantil, consideramos que a obra deveria apresentar possibilidades de discussões científicas de forma direta, ou seja, sua narrativa (texto e ilustração) deveria conter elementos que permitissem ao leitor identificar temáticas científicas e que a história discutisse, de alguma maneira, essas questões. Considerando os aspectos apresentados na história, retextualizamos a narrativa em enredo teatral, buscando elencar uma problemática e oferecer elementos na história e nos movimentos dos bonecos que auxiliam a compreensão e elementos que a criança possa interagir e assumir posições diante do problema inicial, bem como ideias prévias de mediação. A confecção dos bonecos, cenário e seleção musical compõem a L.A., identificamos o tipo de boneco que iríamos confeccionar e como eles interagiriam com o cenário e músicas por meio dos movimentos previamente estudados. O cenário em 3D buscou representar a imagem e o espaço de desenvolvimento da história. Nesse momento foi realizada uma imersão cultural em Cuiabá-MT cujo objetivo era fazer um estudo prático do teatro de bonecos, propiciando um aprofundamento nas técnicas de confecção de bonecos, cenário e movimentos do ator-bonequeiro.

IV) *Formulação e aplicação da proposta para o ambiente escolar*: O desenvolvimento da Leitura Animada “Por que as aranhas fazem as suas teias?” compreendeu duas etapas que diferenciaram a sua formulação de acordo com a escola aplicada e seus resultados. As escolas onde ocorreram a aplicação foram a E.P.G. Tarsila do Amaral e E.P.G. Walter Efigênio com crianças entre quatro e cinco anos de idade, alunos do ciclo II da educação infantil. A primeira formulação (E.P.G. Tarsila do Amaral) consistiu no seguinte roteiro de execução: Primeira etapa: Leitura Animada previamente estruturada no espaço direcionado para teatros na escola e preparação da sala de aula para a entrada da mediadora e do boneco. Segunda etapa: Atividade pós L.A. denominada de “confecção de teias”, por meio da exploração de diferentes espaços escolares; Para a produção de dados ser mais efetiva no âmbito de escuta, interação e execução da atividade, essa pesquisa propôs um circuito de atividade onde a turma, dividida em grupos de 6 ou 7 crianças circularam pelas mesas e realizaram diversas atividades por etapas. Sendo assim, foram cinco atividades com a temática aranhas:

Mesa 1: Desenhar uma aranha. Esse desenho será usado na atividade da mesa 2.

Mesa 2: Confeccionar teia.

Mesa 3: Modelando a aranha com massinha.

Mesa 4: Monta-monta da aranha.

Mesa 5: Carimbo da aranha.

Ou seja, essa proposta consistiu em um circuito onde cada grupo passava por todas as mesas e realizaram todas as atividades. Grupo 1 ao término da atividade da mesa um, passava para a mesa dois e assim por diante. Como foco de análise inicial buscamos identificar as produções lúdicas que ocorreram na atividade da mesa 2. Essa atividade teve como ideia principal a confecção de teias de aranha com barbante e elementos que foram apresentados na peça como ovos e insetos, a fim de promover um espaço para sistematização da L.A. e diálogos com temáticas socioculturais.

A segunda formulação (E.P.G. Walter Efigênio) consistiu no seguinte roteiro de execução: Primeira etapa: Desenvolvimento da Leitura Animada em espaço previamente estruturado para a intervenção, sendo a sala de aula e sua zona de anexo. Segunda etapa: Atividade pós L.A.: Modificamos esta etapa pois gostaríamos de promover um espaço aberto para criação lúdica, evitando o direcionamento da ação da criança e/ou de promover uma atividade dirigida. Para tanto, disponibilizamos para as crianças os seguintes materiais: barbante, cola, lápis de cor, giz de cera, palitos de sorvete e a caixa de brinquedos da sala, acrescentando algumas aranhas de brinquedos. Sendo assim, identificamos a importância de modificar essa etapa pois a atividade dirigida assume, em partes, características do ensino de ciências formal quando consideramos que essa modalidade exige um fechamento de ideias e conceitos. Consideramos que, ao estruturar essa nova forma de atividade pós L.A, possibilitamos respeitar o tempo da criança e suas particularidades, compreendendo que o brincar nem sempre exige um fechamento ou que leva a criança para uma direção pré-determinada. A produção de dados ocorreu por meio de registros fotográficos, gravação de áudio e de vídeo para transcrição a partir das produções das crianças.

V) *Análises*: Nessa etapa buscamos estabelecer critérios de análise para evidenciar como a Leitura Animada pode favorecer a educação científica. A partir do destaque de cada critério identificamos relações entre as teorias apresentadas e mesclamos com as transcrições de vídeos.

### 5.3 Critérios de análise

A investigação desse trabalho está dividida em duas partes. A primeira refere-se à análise da formulação de uma proposta de Leitura Animada e a segunda das produções culturais das crianças na Leitura Animada. Dessa forma nossa abordagem teórica-metodologia de análise está definida da seguinte maneira:

#### I) Análise da formulação de uma proposta de Leitura animada

Nessa etapa analisamos a formulação da proposta denominada “Por que as aranhas fazem suas teias?”, compreendendo todos seus elementos formativos. Consideramos importante descrever o passo a passo dessa proposta e analisar sua constituição, pois podemos atingir de maneira mais ampla o primeiro objetivo dessa pesquisa, o de formular a leitura animada. Entendemos que demonstrar o desenvolvimento da Leitura Animada permite relacionar os conceitos e concepções descritos no capítulo três, em que descrevemos a formulação do nosso objeto de pesquisa, e analisar sua materialização na instância de preparação e organização da mesma. Nesse sentido apresentamos os resultados e analisamos os dados das duas etapas de formulação: (1) Transcrição do livro infantil “A curiosidade premiada” (ALMEIDA, 1986) em enredo teatral; (2) Produções dos elementos visuais e orais.

No capítulo dois apresentamos o contexto histórico da prática do teatro de bonecos e da contação de histórias bem como nossa concepção de leitura, o que permitiu gerar reflexões e estudos para o desenvolvimento da prática que denominamos de Leitura Animada. Essas reflexões resultaram na sistematização da prática apresentada no capítulo posterior onde identificamos os elementos culturais, características e definição.

Para pensarmos a produção do enredo teatral propomos analisar a primeira etapa desse segmento que refere-se à adaptação do livro infantil. Sabemos, pelo viés dos Estudos Culturais, que a literatura infantil como um produto cultural se constituiu no mundo ocidental no momento em que o conceito de infância também se consolidou e ao ser reconhecida como uma prática que promove algum tipo de ensinamento é vista como aquela que representa ideologias e estruturas sociais (SILVEIRA, 2000). Consideramos importante refletir sobre o artefato, pois, ao constituir-se como um meio de comunicação para a criança pequena, reafirma valores, concepções e ideologias, atuando na formação identitária do sujeito infantil.

Ao analisar o livro infantil nossa proposta foi produzir interpretações sobre a obra para identificar a estrutura interna do seu discurso em relação às condições socio-históricas de sua produção em um dado contexto específico (SILVA, 2015). Para tanto, identificamos tais aspectos ao relacionar se sua narrativa compreende a estrutura padrão de narrativas de livros

infantis definida por Faria (2008) como expressões temporais de modificações do estado inicial, sintetizando as fases em:

- a) Situação inicial: apresenta um estado de equilíbrio ou já um problema;
- b) Desenvolvimento: o equilíbrio passa a desequilíbrio com o surgimento de um problema. O “miolo” da narrativa concentra as tentativas de solução, com ou sem ajuda de pessoas ou atos reais ou da ordem do maravilhoso;
- c) Desenlace: pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz, há a solução do problema e a recuperação do equilíbrio. No infeliz, o problema não é resolvido e o equilíbrio inicial não é recuperado (FARIA, 2008, p. 24)

Para compararmos a narrativa com as ilustrações, as assumimos como parte essencial da narrativa, pois complementam a história e, por vezes, assumem maior espaço entre as páginas do livro, apresentando ricos detalhes e dispensando o texto escrito (DALCIN, 2012). Desse modo, identificamos quais as representações das ilustrações do livro “A curiosidade premiada” (ALMEIDA, 1986) e como elas compõem a narrativa, quais discursos são expressos e quais elementos são retextualizados para o enredo teatral.

A análise desses pontos auxiliou na transcrição do livro infantil em enredo teatral da Leitura Animada, retextualizando as expressões temporais e a sua composição com as ilustrações. Consideramos que a retextualização é “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem (DELL’ISOLA, 2007, p. 10).

Por fim, verificamos como a análise das características deste livro infantil possibilita a organização e escrita do enredo teatral, considerando os aspectos elencados na constituição do enredo e visando a mediação das temáticas científicas. Sendo assim, como base da leitura nessa etapa, valemo-nos das considerações sobre o conceito de leitura definido por Martins (1982) e que descrevemos em um quadro síntese no capítulo 2, procurando evidenciar quais as características e elementos foram fatores predominantes para a elaboração do enredo e, portanto, construídos nessa pesquisa como pressuposto de favorecimento da mediação de temáticas investigativas.

Quanto à análise das produções dos elementos visuais e orais, consideramos os elementos formativos e as particularidades do Teatro de Bonecos e da Contação de História. Procuramos identificar as teorias de bases conceituais apresentadas no capítulo três e assumi-las como base metodológica na etapa de formulação. Sendo assim, apresentamos os resultados

da produção da Leitura Animada, evidenciando a confecção dos bonecos e do cenário, bem como são constituídos no enredo teatral. Ao considerarmos o TB e a CH enquanto práticas culturais, estamos evidenciando suas estruturas formativas nos ambientes sociais e culturais e como seus elementos compõem a estética de suas produções. Portanto, ao desenvolvermos tais práticas assumimos a importância de analisar e, dessa forma, evidenciar em quais aspectos os elementos constituídos enquanto práticas culturais são desenvolvidas e elaboradas em nossa proposta.

## II) Análise das produções culturais das crianças na Leitura Animada

Nessa etapa buscamos identificar o que foi valorizado e realizado pelas crianças e como relacionam-se com as temáticas científicas e, para isso, focamos nosso olhar nas possíveis estruturas da cultura infantil e da cultura lúdica e sua relação com a cultura científica. Assumimos como referencial de análise as possíveis estruturas da cultura infantil (SARMENTO, 2004) que sistematizamos no quadro 1, no capítulo 2 desse estudo e analisamos se essas estruturas ocorrem e como se vinculam com a cultura científica.

Consideramos que os elementos lúdicos envolvidos na nossa proposta são importantes para o favorecimento do envolvimento da criança com a temática científica e, portanto, compreendemos a L.A. como um espaço lúdico interativo e científico. Para tanto nos apoiamos nas contribuições sobre as características formais do jogo, como expressão lúdica, de Huizinga (1996) e características da cultura lúdica de Brougère (2015) para identificarmos quais elementos lúdicos são envolvidos na Leitura Animada.

Johan Huizinga em seu livro *Homo Ludens* (1996) apresenta a ideia do jogo pelo jogo, ou seja, rejeita a possibilidade do jogo como instrumento ou como objetivo produtivo. O jogo assume uma função significativa, cuja essência está na seguinte frase *há alguma coisa em jogo*, sendo que o “alguma coisa” refere-se a algo que foi acertado ou que foi ganho, apresentando um sentido à ação e significando alguma coisa.

O autor considera as características formais do jogo como

atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a

sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 1996, p. 16)

Assumimos que analisar quais características do jogo estiveram presentes na Leitura Animada pode demonstrar a forma pelo qual o lúdico constituiu essa prática. Portanto, são seis as características fundamentais do jogo elencadas por Huizinga (1997):

1. O fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Não é imposto como atividade e nem como tarefa. Quando o jogo apresenta-se como forma específica de atividade, ele é assumido como forma significante e com uma função social e cultural reconhecida.
2. Como evasão da vida real para um meio temporário de atividade com orientação própria. Apresenta-se assim, a ideia de que o jogo é realizado com intensa seriedade, absorvendo inteiramente o jogador e que toda criança sabe quando está brincando ou fazendo de conta.
3. É desinteressado. A ideia aqui presente, refere-se ao isolamento e a limitação que o jogo promove, sendo uma atividade temporária e como um intervalo na vida quotidiana. Tendo um início e um fim, o jogo ocorre dentro de uma limitação de tempo e espaço e em sua realização tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação e separação.
4. Se fixa como fenômeno cultural. Refere-se ao tempo que ocorre o jogo, onde mesmo chegando ao fim do mesmo, esse permanece como fenômeno e passa a ser conservado pela memória, tornando-se tradição. Apresenta-se o limite de espaço, pois o jogo é realizado em um campo delimitado.
5. Cria ordem e é ordem. Permite introduzir um mundo perfeito de modo temporário e limitado, sendo que qualquer “desobediência” a esta (ou seja, o não cumprimento da ordem), prejudica o jogo, estragando-o e privando-o de seu caráter próprio e qualquer valor. Outros elementos que relacionam com essa questão são: tensão (incerteza e esforço para levar o jogo até o fim), equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. Todos os jogos possuem regras, são essas que determinam o que vale dentro do mundo temporário. O jogador que ignora as regras é considerado como desmancha prazeres pois priva do jogo da ilusão.

Para Huizinga (1997) o divertimento é a essência do jogo, pois este estaria ligado ao prazer, agrado e alegria. Nesse sentido, o jogo baseia-se na manipulação “de certas imagens, numa certa imaginação da realidade” (HUIZINGA, 1997, p.7). Por fim, o autor ainda aponta dois aspectos fundamentais do jogo, sendo o primeiro a ideia de que é uma luta por alguma coisa e segundo como uma representação de alguma coisa. Essa representação significa mostrar, podendo ser uma exibição perante ao público.

Para Gilles Brougère (2015, p. 19) o espaço lúdico permite ao indivíduo criar uma “relação aberta e positiva com a cultura”. Brougère, através da ideia de que o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo e sim uma atividade de significação social que necessita de aprendizagem, extrai o modelo de análise da atividade lúdica. O jogo existe por meio de interpretação das atividades humanas, não havendo um comportamento específico que separa evidentemente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. Essa ideia indica a necessidade de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica, permitindo dar sentido às atividades.

Nesse sentido, para uma atividade ser considerada como um jogo é necessário que seja interpretada como um jogo pelos sujeitos do grupo social. Outra relação apresentada pelo autor é de que a criança deve aprender a brincar, isso significa aprender a reconhecer algumas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, a inversão de papéis, a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade já que se pode voltar ao início e a necessidade de um acordo entre parceiros.

Brougère (2015) propõe que o jogo é o lugar de emergência e de enriquecimento da cultura lúdica e permite enriquecer a atividade lúdica, pois o jogador compartilha essa cultura para poder jogar. O jogo supõe que haja uma cultura geral, sendo essa os pré-requisitos. O autor define as características da cultura lúdica sendo:

1. Conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. É nesse âmbito que o jogo é assumido como uma atividade de rupturas com as significações da vida cotidiana produzindo uma realidade diferente.
2. Dispõe de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser consideradas como tal. Permite fornecer referências intersubjetivas à interpretação, sendo que essa supõe um contexto cultural.
3. Compreende as estruturas de jogo: conjunto de regras voltadas aos participantes de uma determinada sociedade, diversificando conforme grupos sociais em função de seus

hábitos lúdicos e das condições climáticas ou espaciais. As chamadas “esquemas de brincadeiras” trata-se de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que organizam os jogos de imitação ou de ficção.

4. Compreende conteúdos precisos, sendo direcionados pelo interesse da criança, das modas, das atualidades.

Quanto a produção da cultura lúdica, Brougère (2015, p.26) aponta que “é produzida pelos indivíduos que dela participam”. Essa produção assume forte influência da experiência lúdica acumulada da criança por meio das diversas brincadeiras vivenciadas e brincadas desde bebês. As experiências infantis permitem o enriquecimento do jogo e ampliam as interações sociais produzindo a cultura lúdica. O autor ainda menciona que essa produção não está isolada da cultura geral, uma vez que as experiências se baseiam de diversos elementos exteriores do jogo (BROUGERE, 2015). Portanto, “há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Assim ela coproduz sua cultura” (BROUGÈRE, 2015, p. 28). Dessa forma, a cultura lúdica caracteriza-se por ser um conjunto de elementos de que a criança possui e considera para seus jogos.

Portanto, assumimos que para compreender a Leitura Animada como espaço de produção de culturas devemos analisar a proposta em sua relação com o jogo, uma vez que o espaço de ação e protagonismo produzido pelas crianças enquanto jogo é constituída quando as características lúdicas estão presentes, permitindo criar relações entre a LA e a cultura lúdica, infantil e a articulação com a cultura científica. Por fim, para analisarmos como as crianças participam da leitura, vincularemos essas perspectivas com o conceito de leitura de Martins (1982), apresentado no capítulo dois, focando na análise dos tipos de leitura que ocorreram em relação ao texto e o leitor, bem como se relacionam com as produções de leituras.

## 6 RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISES

Neste capítulo apresentaremos os resultados e análises das duas etapas desta pesquisa. A primeira refere-se à formulação da Leitura Animada denominada “Por que as aranhas fazem suas teias?”, identificando as etapas do processo de transcrição teatral do livro infantil “A curiosidade premiada” (ALMEIDA, 1986) e confecção dos elementos teatrais. A segunda refere-se às produções culturais das crianças durante a Leitura Animada e na atividade posterior a ela.

### 6.1 Formulação da proposta de Leitura Animada *Por que as aranhas fazem suas teias?*

Consideramos importante apresentar o processo e os resultados da formulação dessa proposta, pois essa reflexão permite-nos analisar os aspectos estruturantes da L.A. como elementos que possibilitam as produções culturais das crianças.

#### **6.1.1 Produção de elementos textuais da L.A.: Transcrição do livro infantil**

A realização da transcrição teatral do livro infantil “A curiosidade premiada” de Fernanda Almeida (1986) iniciou-se por meio da análise do artefato. Para tanto, buscamos identificar, de forma geral, as representações de estruturas sociais tendo como aporte valores, concepções e ideologias, bem como as condições socio-históricas de sua produção. A primeira edição do livro foi criada no ano de 1978, durante a ditadura militar no Brasil, caracterizando-se pela valorização da criança, de suas infâncias como sujeito crítico em uma sociedade.

O livro conta a história de Glorinha, uma menina considerada impertinente pois tudo o que vê, pergunta. Professores, conhecidos e familiares não sabiam mais o que fazer. Até que encontraram uma senhora sábia que sugeriu os primeiros passos para ajudar nessa questão. A partir da descrição de estrutura básica proposta por Faria (2008) analisamos o presente livro. A figura 7 apresenta a situação inicial da história: Por Glorinha (personagem principal) ser muito curiosa, realiza perguntas para um moço. Este demonstra estar incomodado com a situação enquanto ela corre atrás dele. Destacamos o desejo e vontade da personagem em buscar as respostas de suas perguntas. Para Faria (2008), a *situação inicial* apresenta um estado de equilíbrio ou um problema estabelecido. A autora compreende *equilíbrio* como aquilo que reproduz a ordem adulta da sociedade por meio de normas rígidas de comportamento e o *problema* ocorre quando há quebra dessas normas.

Consideramos que normas rígidas não são apresentadas somente no primeiro momento do livro e sim no decorrer de toda a história, na relação do mundo infantil e o mundo adulto, representando o mundo adulto como não sensível às práticas de observação e investigação da criança e atribuindo aos adultos características de falta de paciência, prepotência, desinteresse científico, entre outros. No decorrer da narrativa notamos respostas enfáticas e que demonstram pouca ou nenhuma abertura para a investigação das questões levantadas, sempre pela personagem Glorinha (Figura 8). As ilustrações ampliam e facilitam a compreensão do texto escrito ao complementar o sentido da narrativa. Dessa forma, observamos que as expressões dos adultos nas ilustrações demonstram reações de impaciência e indignação para com a criança Glorinha (imagem da esquerda e direita, respectivamente, na figura 8).

Figura 7 - Situação inicial: Busca de respostas da personagem Glorinha



Glorinha era uma menina muito curiosa.

Fonte: Página do livro *A curiosidade premiada* de ALMEIDA, 1986.

Figura 8 - Reação dos adultos a partir das perguntas realizadas pela criança



As visitas também não escapavam das perguntas de Glorinha.

— Por que a sua verruga tem cabelinho?  
— Por que você tem dente de ouro?  
Dona Serafina ficou furiosa com a pergunta da verruga.



Fonte: Páginas do livro *A curiosidade premiada* de ALMEIDA, 1986.

Identificamos as categorias de oposição sobre os sujeitos da história, sendo termos que se relacionam e descrevem a narrativa por meio da negação de um em relação ao outro (SILVA, 2015). Portanto, o marco temporal inicial da narrativa se constitui a partir da oposição apresentada no esquema abaixo:

SUJEITO INFANTIL	X	SUJEITO ADULTO
Curioso		Desinteressado
Investigativo		Indiferente
Motivado		Desmotivado

O desenvolvimento, como segundo momento da estrutura narrativa (FARIA, 2008), representa o desequilíbrio pontuado pelo surgimento de um problema e, ao longo da história, as tentativas de solução. O sujeito central sofre a consequência do rompimento das normas, podendo ser doenças, privações, medo, etc. Compreendemos que o desenvolvimento da história analisada não ocorre na forma de narrativa-padrão, pois o sujeito central da história – a criança – continua na busca de resoluções de problemáticas. A mudança ocorre quando os pais de Glorinha, ao serem orientados por uma senhora muito sábia, passam a responder as perguntas e, para aquelas que não sabem a resposta, procuram alguém da área que possa ajudar. Assumimos que não ocorre o estado de *desenlace* - última etapa da narrativa-padrão- pois não há uma norma a ser restabelecida (Figura 9).

Figura 9 - Cena final da narrativa



Fonte: Página do livro *A curiosidade premiada* de ALMEIDA, 1986.

A imagem do sujeito adulto modifica-se ao longo da narrativa, tanto pelos elementos das ilustrações quanto do texto escrito. Os adultos, especificamente os pais de Glorinha,

descobrem a importância das perguntas científicas e passam a procurar respostas em parceria com a menina, tornando-se, também, investigadores. Definimos, portanto, que esse livro não compreende a estrutura-padrão tradicional, pois não segue os padrões de “ [...] educar castigando certos comportamentos – como gula, a curiosidade, o dirigir-se aos adultos sem serem interpeladas – e em valorizar a independência da criança e sua iniciativa pessoal” (FARIA, 2008, p.29). Consideramos, como mensagem desse livro a valorização da pesquisa, da dúvida e da investigação sob as coisas do cotidiano, focando na criança e apresentando crítica quanto ao processo de silenciamento que a sociedade adulta opera nas crianças, devido aos objetivos dos sistemas econômicos e políticos.

Dentre essas perspectivas de análises, o enredo da LA assume-se como um plano aberto de possibilidades de interação entre a narrativa proposta e a criança. Para isso, compreendemos que o texto apresenta condições para estabelecermos um corte na narrativa principal (livro) e desenvolver narrativas em outros aspectos (L.A.), considerando a transcrição teatral (FARIA, 2011). Em nosso enredo pontuamos como momento importante da narrativa o marco referencial da apresentação do boneco em cena: o reconhecimento pelo adulto das necessidades de mediar o pensamento investigativo da criança e considerar-se como sujeito curioso.

Evidenciamos, por meio do texto visual e escrito, que houve a articulação do mundo do adulto e da criança quando estavam todos juntos formulando questões. O silenciamento é quebrado e a atividade investigativa se dirige a todos: crianças e adultos. Dentre as diversas questões investigativas que foram apresentadas no livro (quadro 8), nos atentaremos para a curiosidade apontada pela personagem Glorinha na figura 11: *Como é que aranha faz teia?*

Quadro 8 – Questões científicas apresentadas no livro *A curiosidade premiada*

Questões científicas apresentadas no livro	
Onde o sol estava, quando era de noite?	O que faz o vento ventar?
De onde foi que eu vim?	Por que a rosa primeiro é botão, depois é flor, depois é murcha?
O que é arco-íris?	Onde acabam as estrelas?
Como é que ele (pássaro) faz o ninho?	Como é que aranha faz teia?

Fonte: Adaptado de Almeida, 1986.

O enredo teatral (APÊNDICE A) dessa leitura animada propôs elencar: a) Contação da história no espaço-tempo da narrativa, apontando para as perguntas que Glorinha realiza para os personagens passageiros; b) Livro visível para as crianças até o ponto do corte da narrativa (pais de Glorinha procuram ajuda da senhora sábia para saber o que fazer com uma filha curiosa), respeitando as pausas de silêncio a fim de que a criança pudesse imaginar os

personagens e o espaço; c) Glorinha foi assumida como Maria Lucia. Troca de nome levou em consideração os acrósticos das linhas de pesquisa deste trabalho; d) pergunta norteadora: *Como é que aranha faz teia?* foi ampliada para *Por que as aranhas fazem suas teias?*, pois a abordagem do *por que*, do nosso ponto de vista, abarca a noção do *como*.

Para explorar a questão “Por que as aranhas fazem suas teias?” tivemos como base o livro *Ecologia e comportamentos de aranhas* (GONZAGA; SANTOS; JAPYASSÚ, 2007) para compreensão aprofundada sobre as teias. Escolhemos os seguintes tipos de teias para propor às crianças a investigação da temática: i) abrigo: buraco no solo revestido por seda; b) Berçário: lençóis de seda para fêmea proteger os filhotes e c) Adorno: auxilia na captura de presa. Essa ordem pode ser identificada no enredo da L.A.. Desenvolvemos o enredo aberto para interação direta das crianças participantes, considerando que sua escrita nos auxiliou na definição dos pontos de paradas no circuito, que objetivavam favorecer o envolvimento da criança, quais as possíveis interações e o direcionamento do caminho a percorrer.

### **6.1.2 Produção dos elementos visuais e orais**

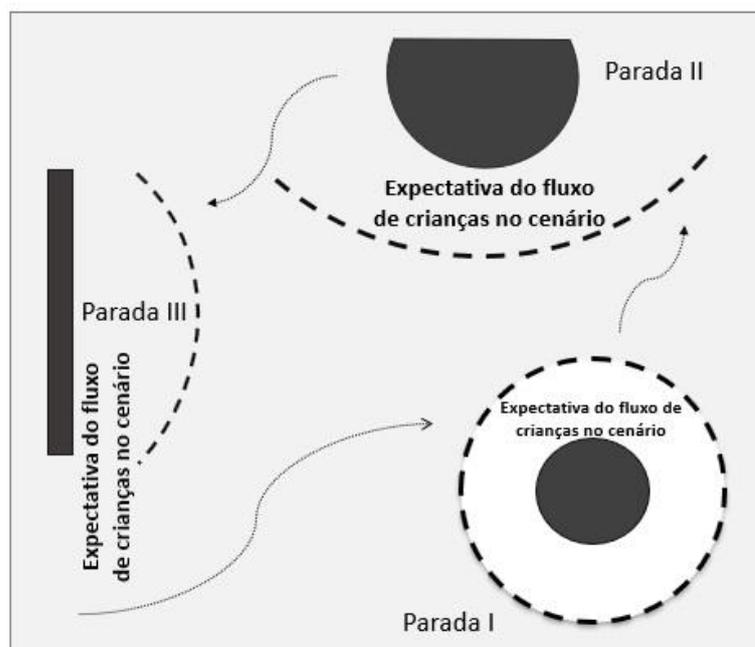
Ao considerarmos as práticas da contação de histórias e do teatro de bonecos para a formulação da leitura animada, compreendemos que a articulação de seus elementos possibilitou o envolvimento das crianças no espaço interativo e investigativo. Para tanto, o estudo das práticas culturais, nos ambientes de educação, amplia a discussão acerca da formulação de um espaço que favoreça as produções culturais das crianças e seu envolvimento científico. Os resultados desse estudo fundamentam a prática da proposta de leitura animada, pois compõem o espaço cênico em que as crianças interagem, pontuando a confecção do cenário e dos bonecos e os estudos práticos das técnicas de contação de histórias e da manipulação dos bonecos.

#### **6.1.2.1 Cenário**

O cenário constituiu o espaço e delimitou o tempo em que L.A. aconteceu. Para o fluxo cênico assumimos dois pontos: i) Área de encontro entre interventora e grupo de crianças. Propomos a organização das mesas e cadeiras, deixando um espaço em que a interventora pudesse locomover-se em cena; ii) Área de exploração dos objetos em cena. Consideramos a ilustração do livro base para representação da história, confeccionando objetos que representaram uma região de mata. Tivemos como intuito criar um cenário que promovesse,

num primeiro momento, a aproximação das crianças com a narrativa por meio da visão, do tato e da audição. Sabemos que a estrutura musical se configura como estrutura dramática, proporcionando ao espectador uma experiência subjetiva (COSTA, 2000). Para a leitura animada selecionamos sons que caracterizavam o interior de uma floresta<sup>48</sup>, representando sons de pássaros, rios e vento, a fim de caracterizar o espaço cênico e promover estrutura rítmica para a encenação da personagem Maria Lucia entre suas palavras, ações e movimentos ao descobrir a área de exploração com as crianças. Na figura 10 representamos o croqui do espaço cênico considerando o segundo ponto (área de exploração), assumindo a ordem das paradas estabelecida no enredo teatral, bem como a expectativa do fluxo de crianças – movimentação – no cenário.

Figura 10 – Organização do cenário no espaço



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2018.

A representação do espaço geográfico no teatro possibilita caracterizá-lo como um espaço social ou um espaço interior, em que os recursos cenográficos também podem ser assumidos no vestuário e na performance do boneco (ESMERALDINHO, 2008). Sendo assim, para essa leitura assumimos que a performance inicial do boneco, ao encontrar esse novo espaço

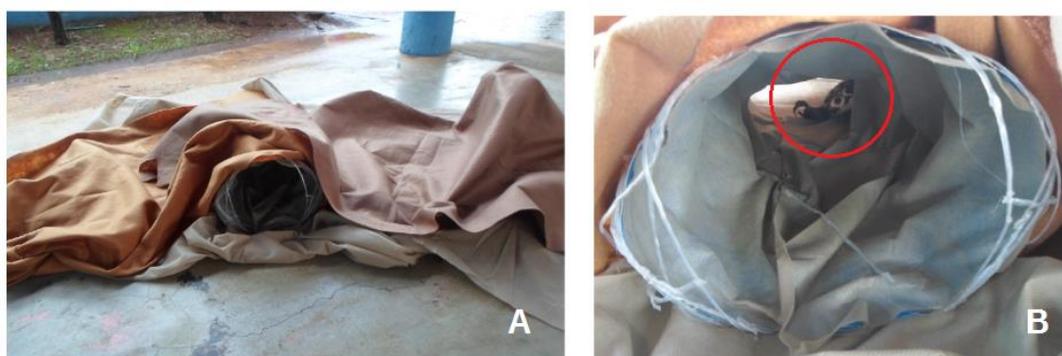
48 Selecionamos a partir do site de compartilhamento de vídeos YouTube sons que aproximavam com a ideia de natureza e mata. Para tanto, escrevemos no campo de busca do site “Som de floresta”. Dentre as disponibilizadas, escolhemos uma que era compatível com o tempo proposto para L.A. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mbrkqeA4Wuc>> Acesso em: fev.2018

de atuação, caracteriza-o ao mesmo tempo que promove a aproximação da criança com o ambiente, propondo que identifique o local onde estão. Apresentamos, a seguir, o cenário das paradas e evidenciamos os elementos que foram confeccionados com o objetivo de favorecer a aproximação da criança com a narrativa.

#### I) Primeira parada: Buraco no solo

Como pode ser observado na figura a seguir reproduzimos, com o tecido feltro e TNT de diferentes tonalidades de marrom, as cores do solo (Figura 11 – A). Com um papel cartão, forrado com TNT de uma das cores apresentadas no exterior reproduzimos o buraco e posicionamos entre os tecidos, buscando remeter à ideia de profundidade. O realce, pelo círculo vermelho, demonstra o local onde a personagem Dona Marronzinha ficou localizada até o momento em que saiu do buraco (Figura 11-B). A reprodução da teia foi confeccionada com cola quente e fixada nas laterais. A criação dessa etapa teve como intuito promover a reflexão da criança sobre por que a aranha saiu do buraco e qual a relação com a teia presente nas extremidades dele.

Figura 11 - Cenário da parada “Buraco no solo”, sendo (A) visão distanciada e (B) visão aproximada do buraco.



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2018.

#### II) Segunda parada: Teia Berçário/ Lençóis de Seda.

A figura 12-A demonstra a etapa II do enredo, caracterizado pela presença de flores, folhas, pássaro e arbusto. O arbusto, localizado atrás das flores, apresenta uma teia lençol, aproximando-se da ideia de emaranhado de fios. Para conseguirmos o efeito, que podemos observar na figura 12-B, utilizamos os fios de cola de isopor, produzido pelo contato direto de duas placas de isopor uma sob a outra e, ao distanciá-la, os fios foram gerados. O recorte para o zoom na figura 12-C demonstra outra técnica de produzir a teia com o aspecto emaranhado. Para isso, fizemos fios de cola quente em uma bancada plana e ao esfriá-los, conseguimos retirar

o padrão que propusemos sem romper. Outro aspecto importante nesse cenário são os ovinhos e a aranha filhote, que foram entrelaçados através dos fios de cola de isopor. Os ovinhos foram produzidos a partir do padrão estabelecido na bancada com cola quente, no caso bolinhas (Figura 12-C (1)), e a aranha foi comprada em loja de brinquedo (Figura 12-C (2)). Para a confecção do arbusto usamos os materiais: E.V.A com diferentes tonalidades da cor verde e marrom, T.N.T na cor marrom e um tripé porta banner para a estrutura onde colamos as folhas. A criação dessa etapa teve como intuito promover a reflexão da criança sobre a presença dos ovos e de aranhas menores na teia, bem como motivo da reação da personagem Senhora Laranjeira quando encontra pessoas próximas a sua teia.

Figura 12 - Visão distanciada do cenário da segunda parada da LA (A), apresentado detalhes da teia lençol (B) e os aspectos da teia berçário ( C – (1) / (2) )



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2018.

### III Parada: Teia captura

Para compor o cenário elaboramos um painel com o tecido chita que apresentava a estampa de flores e folhas. Na figura 13, temos a visão lateral da parada (A) e a visão dianteira (B), que permite a observação da localização da personagem Viúva Eulália no espaço, na parte superior. Podemos destacar a teia de aranha no quadro presente na frente do painel. Para a confecção dessa teia fizemos um quadro com pedaços de papelão, posicionamos sob a bancada plana e, com a cola quente, desenhamos o padrão de teia desejado. Em seguida, colamos as folhas produzidas anteriormente para a parada II em torno do quadro de papelão, cobrindo toda a superfície. Por fim, colamos insetos entre a teia. Tivemos como intuito promover a reflexão do por que dos insetos estarem na teia e a localização da aranha no cenário.

Figura 13 - Cenário da terceira parada da LA com vista lateral (A) e vista dianteira (B)



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2018.

### 6.1.2.2 Bonecos

A participação em oficinas de confecção de bonecos de espuma e manipulação de bonecos<sup>49</sup> permitiu o aprofundamento dos princípios técnicos do ator-animador, criando os movimentos e gestos dos personagens e a neutralidade da interventora. Os personagens são: Dona Marronzinha (parada I) (Figura 14); Senhora Laranjeira (parada II) (Figura 15); Viúva Eulália (parada III) (Figura 16) e Maria Lucia (Figura 17).

Figura 14 - Dona Marronzinha



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2018.

<sup>49</sup> Oficinas ministradas pela bonequeira Deny Alencar, Cuiabá-MT, em fevereiro de 2018.

Figura 15- Senhora Laranjeira



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2018.

Figura 16 – Viúva Eulália



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2018.

Figura 17 - Maria Lúcia



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2018.

## **6.2 Produções culturais das crianças na Leitura Animada**

Nesta seção analisaremos os dados gerados a partir do envolvimento das crianças na aplicação da Leitura Animada e na etapa da atividade pós L.A. Ressaltamos que os critérios definidos para essa análise constituem-se de forma dialogada, identificando as diversas características das produções culturais, bem como a discussão, de forma conjunta, das duas intervenções a fim de que possamos traçar aproximações e distanciamentos. Para identificarmos a qual grupo de crianças e escola estamos nos referindo, utilizamos os termos grupo A para o grupo da E.P.G. Tarsila do Amaral e grupo B para o grupo da E.P.G. Walter Efigênio. Alguns trechos foram transcritos conforme as regras de transcrição do NURC/SP apresentadas em Preti (1999) (anexo B), realizando alterações ortográficas para melhor entendimento do texto.

### **6.2.1 Leitura Animada Por que as aranhas fazem as suas teias?**

O marco inicial da leitura animada foi definido quando a interventora<sup>50</sup> utilizou a frase “Era uma vez”. Nesse momento, as crianças do grupo A ficaram sentadas em seus lugares, direcionaram o olhar para a interventora e ficaram em silêncio, não havendo necessidade de explicar o que aconteceria naquele instante. Ao escutarem a mesma frase, algumas crianças do grupo B correram e sentaram com as pernas cruzadas em frente da interventora, enquanto outras permaneceram sentadas em suas cadeiras. Entendemos que cada grupo assumiu uma disposição e organização própria ao participarem da prática educacional. Porém, todos identificaram o início dela a partir de uma frase já marcada como uma característica cultural, o que define a inserção e o conhecimento da prática de escutar histórias pelas crianças. Compreendemos que, nessa etapa, a estrutura de reiteração da cultura infantil (SARMENTO, 2004) é produzida, pois os dois grupos apropriaram-se da forma organizacional do ato de contar histórias, recriando essa situação a partir das características de cada grupo.

Podemos identificar, no quadro 9, a transcrição do vídeo do grupo B, relatando o momento descrito no parágrafo anterior e a escolha das crianças em participarem da leitura. Percebemos que o envolvimento das crianças com a história ocorreu desde o marco inicial. Mas a aproximação com a narrativa se deu quando se identificaram como curiosos, assim como a personagem principal.

---

50 Usaremos o termo interventora como sinônimo de contadora-animadora. Consideramos interventora porque é a pessoa que faz a mediação da intervenção ao mesmo tempo que assume a função de contadora de histórias e atriz-animadora.

Quadro 9 – Transcrição do bloco temático curiosidade

T	PARTICIPANTE	DISCURSO	COMENTÁRIO
1	interventora	:::Era uma: vez	
2	Criança 1	[era uma vez::::]	Levanta e vai na direção da interventora
3	Criança 2	[era uma vez:::]	Caminha e senta ao lado
4	Criança 3	Hoje vai ter história?	Levantando a mão
5	interventora	Vai ... “A história que vou contar para vocês chama a curiosidade premiada”	Mostra a capa do livro
6	Criança 4	::::ahn? (risos)	Outras crianças repetem a mesma expressão
7	interventora	“Essa é a história da Maria Lucia ... Ela ... como outras crianças gostava de saber de tudo ... Por onde passava fazia perguntas e questionava sobre todas as coisas.”	
8	Criança 1	[no::ssa ... de tudo?]	
9	Criança 5	[xi:.....]	
10	interventora	Por onde ela passa ... ela faz perguntas... “aonde você vai?... o que tem nessa bolsa?”	Abre o livro. Perguntas do livro
11	Criança 6	[prô ... prô ... então eu acho que ela é curiosa]	
12	Criança 1	Ela é curiosa...e eu também sou curioso	Levanta a mão para mostrar que está falando
13	Criança 3	(...) saber de tudo... Eu procuro tudo também	
14	Criança 6	Eu gosto de ser curiosa	
15	interventora	Quem aqui é curioso?	
16	crianças	::::::::::eu	Várias crianças falam ao mesmo tempo e levantam as mãos
17	Criança 1	[eu sou (...) vou mesmo (...) quero saber]	
18	Interventora	Como vocês sabem que são curiosos?	Colocando a mão na cintura e inclinando a cabeça
19	Criança 3	Eu sou ... eu procuro igual ela	Aponta para o livro
20	Criança 7	[eu que sou igual ela ... eu quero saber de tudo]	Cruzando os braços
21	interventora	Do que vocês querem saber?	
22	Criança 2	De tudo prô ... de tudo aqui	Aponta para o livro e para a bolsa atrás da interventora

Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis. 2019.

Os turnos (T) seis, oito, nove e dezesseis do quadro anterior expressam as reações de curiosidade, surpresa, dúvida e de entusiasmo das crianças ao iniciarem a leitura. Por meio da visão e da audição as crianças produziram impressões de sentidos que caracterizaram seus envolvimento com a narrativa em que o texto, assumido nessa etapa como objeto, promoveu as primeiras sensações entre o leitor e o texto (MARTINS, 1984) e, de forma conjunta, passaram a estabelecer espaço e tempo delimitados referente à história que estava sendo contada.

A figura 18 representa o momento em que o grupo A de crianças demonstram o interesse em participar da leitura animada, levantando as mãos e expressando verbalmente o interesse

por meio de frases como “Quem é essa Maria Lucia?” / “Quero escutar a história”. Notamos que a maioria das crianças estão com os braços esticados e com os dedos levantados, indicando a vontade de participar da proposta, enquanto outros não expressam reação de forma clara.

Figura 18 – Reação das crianças no início da leitura animada



Fonte: Acervo de imagens do núcleo de pesquisas INTERFACES, 2018.

Durante a apresentação do livro, contextualização da história e identificação da personagem principal, as crianças mantiveram-se atentas às falas e tempos de silêncio produzidos pela interventora. Tanto as falas como os silêncios tinham como objetivo proporcionar e estimular a construção da personagem e/ou a situação apresentada no imaginário das crianças. Sabemos que, ao narrar a história “A curiosidade premiada” em suas linhas iniciais, traduzimos oralmente as imagens contidas no texto, permitindo que a criança criasse, em sua mente, os personagens o cenário e possíveis situações de curiosidade a partir de seus referenciais (BUSATTO, 2017).

As relações estabelecidas entre as crianças e a estrutura organizacional do início da leitura animada remeteram a uma similaridade com a ação de contar histórias e, portanto, o grupo assumiu que participaria de uma atividade de contação. Essa associação foi realizada pois sabemos que as crianças dispõem de referências, a partir de um contexto cultural, que permitem interpretar as atividades com as quais se envolvem e assumi-las como queiram e compreendem (BROUGÈRE, 2015).

O desfecho da primeira sequência de cena é finalizado quando as crianças identificam o problema que Maria Lúcia enfrenta: ela pode inchar, até explodir, caso não consiga ter respostas acerca das suas indagações. Quando a interventora pergunta às crianças se gostariam de conhecer e ajudar a personagem, de imediato os dois grupos dizem que sim. Verificamos que a reação que cada grupo expressa, embora tenham um objetivo em comum, diferencia suas ações e atitudes frente à leitura animada. O grupo A expressou alegria e reações de risos ao conhecer o boneco da personagem Maria Lucia, interagindo com cada pergunta dela e aceitando a proposta de apresentarem a escola para a personagem.

Na figura 19 evidenciamos esse momento, em que as crianças levam a personagem pelos corredores, apontam para lugares e explicam cada detalhe da escola (lugar onde comem, brincam, assistem filmes e etc). Notamos os sorrisos das crianças e os olhares atentos para o boneco. Nesse momento verificamos se o acordo pedagógico realizado na primeira etapa estava sendo cumprido como descrito no enredo da L.A. Quando a Maria Lucia parou no meio do caminho, todas crianças pararam e esperaram alguma reação da personagem. Ao explorarem a escola, a fim de conhecerem novos lugares com a Maria Lucia e com o intuito de chegarem no segundo campo da L.A., as crianças apontaram para o parque e mencionaram “*é onde a gente brinca*”. Reconhecemos dois aspectos: a) as crianças estão inseridas na L.A. e compreendem que são parte ativa da proposta uma vez que interagem com o boneco contando e identificando a proposta que lhes foi apresentada para que saíssem da sala de aula. Elas quiseram compartilhar uma informação já comum a todos para aquela que seria uma nova integrante do grupo, a Maria Lucia; (2) Crianças já definem os espaços escolares desde a primeira infância, compreendendo o brincar como algo externo da sala de aula.

Figura 19 – Crianças apresentando os espaços escolares para Maria Lucia



Fonte: Acervo de imagens do núcleo de pesquisas Interfaces, 2018.

O envolvimento do grupo B quando o boneco apareceu pode ser observado pela transcrição apresentada no quadro 10. Identificamos que a leitura sensorial e emocional foi produzida quando as crianças ficaram entusiasmadas e surpresas pela cena, evidenciada nos momentos dois a onze.

Quadro 10 – Transcrição do bloco temático Conhecendo a Maria Lucia

T	PARTICIPANTE	DISCURSO	COMENTÁRIO
1	interventora	“Vocês querem conhecer a Maria Lucia?”	
2	crianças	[sim:::.....]	Todas respondem em conjunto
3	interventora	Ah::: ela está / olha quem (...) eu trouxe aqui	Retirando da bolsa de pano o boneco
4	Criança 8	[oh:::	Levanta e vai em direção do boneco
5	Criança 2	[::nossa	Levanta
6	Criança 7	[trouxe:?	Levanta
7	Criança 9	[oh...my...fucking...god	Balança os braços
8	Criança 2	[Maria Lucia:::	Levanta e fica pulando
9	Crianças	[Maria Lucia:::	Levantam, gritam o nome e pulam
10	Criança 10	[EU NÃO ESTOU CONSEGUINDO VER...	
11	Crianças	Maria Lucia:::	Sentam com as pernas cruzadas
12	Criança 1	[Ela é um fantoche ...]	
13	Criança 10	É mesmo	
14	interventora	Um fantoche?	
15	Crianças 1 e 10	É:::	
16	Criança 11	Um fan/ fanto/Ele (faz assim) com a mão	Levanta o braço esquerdo e abre e fecha e mão
17	Criança 8	( ) mão/ Não fala mal dela não/ é uma criança só ...	Levanta, toca no boneco e vira em direção ao grupo para falar
18	Criança 1	Ela é de papel	Levanta e, em seguida, senta
19	Criança 11	Que papel o que ...	Bate a mão na mesa
20	Criança 8	Ma/Ma/Maria Lucia	
21	Crianças	Maria lucia:::	Levantam e vão em direção a boneca

Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2019.

O texto provocou entusiasmo das crianças em conhecer a personagem, ao mesmo tempo que parte dos alunos mostraram-se surpresos quando viram que a Maria Lucia apareceria. A organização espacial foi modificada em todo momento pelos próprios sujeitos em cena, uma vez que levantaram, sentaram e interagiram com o boneco de forma conjunta. Como descrito no momento 10 do quadro 6, a criança avisou para os colegas que não estava conseguindo enxergar devido aos movimentos do grupo na tentativa de chegar mais próximo do boneco e,

logo em seguida, as crianças sentaram para dar continuidade ao desenvolvimento da história. A relação estabelecida entre as crianças foi de compartilhamento de expectativas, visto que todas buscavam identificar o mesmo objeto e, para isso, precisaram se organizar de forma que todos do grupo pudessem ver o que estava acontecendo na cena. Como analisado anteriormente, as crianças assumiram o espaço da Leitura Animada como o de contação de histórias e, portanto, estabeleceram o conjunto de procedimentos desta prática no interior da L.A.. Acreditamos que o conjunto de procedimentos (BROÛGERE, 2015) que se estabeleceu nesse momento refere-se às formas que foram presenciadas e vivenciadas na contação de histórias pelas crianças em relação com um adulto, muito provavelmente com a professora de cada turma. A definição do espaço pela criança é produzida a partir do lugar contínuo e estruturador das características das atividades das crianças e definindo por ela própria, no interior da atividade, as características culturais do ato de escutar histórias e como vivenciam este momento em sua vida escolar.

Os turnos de 11 a 21, apresentados no quadro anterior, referem-se à conversa gerada no grupo B, onde discutiam se a personagem era um fantoche ou uma criança expressando-se a partir das interações verbais e não verbais. A percepção gerada pelas crianças nesse momento relacionou os três níveis de leitura em que as emoções vivenciadas por conhecerem a personagem que naquele instante materializava algo e até então presente apenas em suas imaginações, produziram inquietações sobre a forma do objeto boneco. A investigação sobre a forma do objeto foi realizada a partir de suas referências sobre o teatro de bonecos, provavelmente pelo contexto escolar, inferindo semelhanças com o objeto fantoche.

No momento 21 as crianças passaram a chamar a Maria Lúcia como forma de retornarem para o espaço da leitura animada e, ao seguir com o enredo, a criança 1 distanciou-se da personagem e da interventora e buscou o boneco Tiago. Esse boneco é frequentemente animado pela professora da turma e, portanto, faz parte da rotina escolar do grupo. A apresentação do Tiago para a Maria Lucia demonstrou dois aspectos: a) a criança 1 não estava convencida com a afirmação da criança 8 e para comprovar sua hipótese, de que a personagem era um fantoche, buscou o fantoche conhecido tanto por sua personalidade quanto como objeto fantoche, por todos eles; b) possibilidade de recepção e integração da Maria Lucia no grupo, uma vez que apresentou-lhe “algo” com características estéticas similares, o que promoveria o reconhecimento da personagem como parte do grupo.

O segundo aspecto pode ser assumido, pois, após a apresentação da personagem e sua interação com o grupo por meio de perguntas pré-estabelecidas no roteiro, a criança 1 participava da cena segurando o boneco Tiago apresentando-o, de forma silenciosa, como novo integrante da cena. Vale ressaltar que, na Leitura Animada, a apresentação dos bonecos, em sua

maioria, é formulada no caráter silencioso (BELTRAME, 2008). Porém, nessa intervenção, a personagem apresentou-se com seu nome, pois a discussão sobre sua forma promoveu ruptura no enredo fazendo com que a interventora utilizasse de outras técnicas para formular reconfigurações do texto.

Compreendemos que os dois aspectos apresentados caracterizam elementos das produções de culturas. A criança 1 buscou comprovar a percepção de que Maria Lucia não era algo real ao comparar e apresentar um boneco conhecido por todo o grupo. Por meio da leitura racional distancia-se do espaço de interação criado pelo grupo. Após apresentar o boneco Tiago para a Maria Lucia e mostrar para todo o grupo, a criança 1 começa a ter outra relação com o texto. A criança, voluntariamente assume-se como jogador, estabelece novas relações no espaço e tempo definido pelo grupo e integra o boneco Tiago à cena e, portanto, como característica lúdica, promove a suspensão temporária da realidade, absorvendo as crianças para o espaço da Leitura Animada em que reconhecem esse movimento.

“O teatro de bonecos, por essência, é anti-realista. A ilusão da realidade, que nele se busca, é muito mais em relação aos mecanismos de manipulação do que em relação às situações que se colocam” (AMARAL, 1997, p 29). Nesse sentido, compreendemos que a interventora, ao assumir a posição de ora animadora e ora contadora, teve que articular as técnicas de atuação para que os espaços não fossem confundidos e delimitados. Consideramos que na leitura animada o espaço não foi fragmentado e constituiu-se como um ambiente em que as técnicas das duas produções culturais se intercalaram e possibilitaram a mediação dos saberes das crianças de forma integrada.

A etapa posterior diferiu de acordo com cada grupo. Ao saírem da sala de aula e percorrerem os espaços escolares, cada grupo interagiu de uma forma e escolheu a ordem das paradas no circuito criado, o que diferenciou da previsão considerada na elaboração da sequência. O grupo A escolheu a parada III como o primeiro contato, esse era o cenário que mais demonstrava a temática da investigação, pois tinha uma aranha (Viúva Eulália) e sua teia em evidência. Ressaltamos que a L.A. assume o enredo de forma aberta e, portanto, as criações das crianças são consideradas relevantes na proposta e assumimo-las como parte da cena.

A primeira etapa para investigação do “por que as aranhas fazem suas teias?” deu-se pelo reconhecimento do cenário, a interação com ele e com os personagens envolvidos. Como podemos analisar, pela figura 20, as crianças insistiram em apontar para a aranha como sinal de alerta para Maria Lucia que, até naquele momento, não havia percebido a presença da aranha.

Figura 20 – Crianças do grupo A alertam a Maria Lucia sobre a presença da aranha



Fonte: Acervo de imagens do núcleo de pesquisa Interfaces, 2018.

A transcrição do bloco “grupo A: percepção da aranha na parada III” apresenta as expressões verbais e as não-verbais (Quadro 11). O primeiro contato com o espaço resultou em euforia, com gritos de susto, medo e tensão, o que explicitou a incerteza sobre o que poderia acontecer com a personagem e com eles. O medo, expresso pelos gritos e pela expressão de tensão ao apontarem para cima na tentativa de avisar a Maria Lucia do perigo, define a leitura emocional e, ao racionalizar os possíveis danos que poderiam acontecer caso a personagem não identificasse rapidamente a aranha, promoveu a leitura racional como forma de percepção do perigo. A tensão e a incerteza (HUIZINGA, 1997) do que poderia acontecer nos remete à característica da cultura lúdica.

Quadro 11 – Transcrição do bloco temático grupo A: percepção da aranha na parada III

T	PARTICIPANTE	DISCURSO	COMENTÁRIO
1	crianças	Olha	Falam ao mesmo tempo
2	crianças	[ai:::: (gritos)	Falam ao mesmo tempo, se aproximam do cenário
3	Criança A	[uma ARANHA	
4	Crianças	Olha Maria Lucia	Frase simultânea
5	Maria Lucia	Mas o que temos aqui?	Mexe a cabeça de um lado para o outro
6	Crianças	ARANHA	
7	Criança B	Olha a teia/ é grande a teia	Aproxima da teia e toca
8	Crianças	[Olha:: ... olha :::	Tocam na Maria Lucia e apontam para cima
9	Maria Lucia	Eu não estou vendo nada aqui	Mexe a cabeça
10	Crianças	[Ali::::	Apontam para cima
11	Crianças	[ai:: ... ah::	Apontam para cima
12	Maria Lucia	Ah::::	Assusta quando olha para cima
13	Crianças	Ha : (risos)/ ai::	

Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2019.

As reações das crianças do grupo B foram similares (Quadro 12). A parada III foi investigada como segunda etapa do circuito, promovendo espanto, medo e tensão assim como no grupo A. Acreditamos que a tensão gerada nos dois grupos ocorreu devido ao boneco da personagem Viúva Eulália ser maior comparado com as duas outras personagens aranhas, estar bem visível e sua forma se aproximar das características de uma aranha real. Como descrevemos na primeira parte dessa seção, não tivemos interesse em produzir uma cópia fiel da natureza, pois sabemos que isso resultaria em “(...) uma figura grotesca e caricata” (AMARAL, 1997, p. 31). A reação de susto dessas crianças demonstrou que a leitura emocional foi amplamente realizada, pois a sensação de medo e ansiedade foi imediata.

Quadro 12 – Transcrição do bloco temático Grupo B: percepção da aranha na parada III

T	PARTICIPANTE	DISCURSO	COMENTÁRIO
1	crianças	Vamos ali ... ali::	Falam ao mesmo tempo e saem correndo
2	crianças	[ai:::: (gritos)	Aproximam-se do cenário antes da Maria Lucia, pulam e gritam olhando para a aranha
3	Criança 12	[olha isso	
4	Maria Lucia	Por que vocês estão gritando?	Mexe a cabeça de um lado para o outro
5	Criança 1	Tem uma aranha	Aponta para cima
6		[Ali:: ... em cima	Puxa a Maria Lucia
7	Criança 8	[Ela está na teia de aranha	
8	Crianças	[Ali em cima	
9	Crianças	Ai:: (gritos)	
10	Maria Lucia	Onde?	Mexe a cabeça de um lado para o outro
11	Crianças	Ali .... Olha	
12	Maria Lucia	Aranha? ... ai (gritos)	
13	Crianças	Ai:: (gritos)	

Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2019.

Nos dois grupos as crianças interessaram-se pela investigação dessa teia, envolvendo-se pela curiosidade em descobrir o novo objeto em cena e caracterizando os elementos de tensão e incerteza no encontro com a personagem da aranha Viúva Eulália. Evidenciamos que a questão “Por que a aranha fez essa teia?” foi indagada pela personagem Maria Lúcia no grupo A, sendo a primeira parada do percurso por escolha das crianças. A problemática foi realizada pelas crianças no grupo B, uma vez que se constituiu na segunda parada do grupo e, portanto, já haviam identificado e estabelecido a problemática do percurso da leitura animada.

Com base nos quadros 11 e 12 verificamos que a interação da criança com o espaço e, especificamente com essa parada, foi realizada principalmente a partir do reconhecimento de uma aranha. Compreendemos que o turno 7 do quadro 11 aponta para a primeira observação

realizada pela criança B, ao descrever a teia do cenário como grande e ter se aproximado e tocado como forma de reconhecer e experimentar o que seria a teia daquela aranha. A criança, portanto, estabelece relações com a pergunta central da Leitura Animada ao descrever a teia, embora não tenha expressado muitos detalhes. Identificamos que essa ação, de caracterização e observação da teia, por meio da linguagem oral compartilhada com seus pares, tenha feito parte da produção do conhecimento da criança sobre a temática da L.A.

No quadro 13 elencamos questões formuladas pelas crianças a partir do envolvimento com o espaço cênico, demonstrando que a percepção do cenário e a interação com o boneco favoreceram o pensamento investigativo das crianças, a elaboração de ideias e a criação de relações para interpretar os elementos da leitura.

Quadro 13 – Questionamentos e afirmações das crianças na parada III

<b>Grupo A / Grupo B</b>
Olha essa teia
Tem alguma coisa na teia
Você mora aqui? Essa teia é sua?
Por que você tem essas coisas aqui?
Sente fome?
Tem uma borboleta na teia!
Você matou a borboleta?
A teia não deixa a borboleta respirar.
Você está guardando ela?

Os questionamentos realizados pelas crianças e descritos no quadro 13 demonstram o envolvimento com os conceitos científicos. Reconhecemos que as questões e as afirmações criadas pelas crianças refletem a leitura da situação vivenciada e materializam, por meio da linguagem oral, as formas de organização de seus pensamentos científicos. Compreendemos que as relações estabelecidas pelas crianças a partir do espaço cênico da L.A. possibilitaram a criação das formulações científicas, o que auxiliaram na constatação da representação da teia, função da teia, insetos ali presentes para alimentação e atuação da aranha sobre eles. Assumimos, portanto, que a curiosidade expressada pelas crianças refletiu no processo integrante e de extrema importância de criação científica a partir de questões, reelaborando os processos cênicos. Esses processos foram desenvolvidos a partir do estímulo da imaginação atrelada a curiosidade da criança.

Quando as crianças identificavam as respostas de suas indagações, parte delas saíam da parada do circuito e procuravam novos elementos no espaço, o que direcionava o restante do grupo, inclusive a Maria Lucia, para uma nova parada. Essa situação ocorreu nos dois grupos.

A parada seguinte (parada I no enredo) chamou a atenção das crianças do grupo A devido aos elementos proporcionarem dúvidas sobre o que estaria ali. A parada representava um buraco, sem que fosse possível identificar o que teria em seu interior. Na figura 21 percebemos a atenção voltada das interventoras, personagem e crianças para a interlocução de uma criança participante da L.A.

Figura 21 – Interação da criança com os elementos cênicos



Fonte: Acervo de imagens do núcleo de pesquisas Interfaces, 2018.

Nesse momento, a questão apresentada era “O que será que tem dentro desse buraco?”, o que promoveu a curiosidade das crianças em tocar, olhar e chamar para o que estaria em seu interior. A interação com o cenário, boneco e com a interventora promoveu a descoberta de uma nova questão. Pois, ao “baterem” com as mãos fechadas (como se estivessem batendo em uma porta), solicitaram que o personagem aparecesse e, pela imaginação proporcionada pelos elementos cênicos, sentiram uma vibração no solo o que permitiu comprovar a ideia de que algo estaria dentro do buraco.

Realçamos com círculos vermelhos, na figura 21, o gesto que a criança interlocutora fez ao identificar que a aranha saia do buraco, compondo a situação com a fala da criança ao dizer “*uma aranha, uma aranha*”. Compreendemos que esse gesto feito refere-se ao filme e desenho Homem Aranha, pois o herói protagonista produz o mesmo gesto ao lançar suas teias pelo pulso, que usa como estrutura de locomoção e defesa. A criança, por meio da interatividade, apropriou-se de conceitos estabelecidos por ela nas pedagogias culturais e os reproduz em suas relações na vida cotidiana. Consideramos que a influência do meio midiático forneceu referências intersubjetivas entre o sujeito e o objeto promovendo uma interpretação que se baseia em seu contexto cultural. A produção dessa criança, naquele momento, nesse espaço e tempo definido

pelo grupo corresponde gerou uma interpretação que relacionou um personagem muito bem conhecido com o novo, que se apresentou, pelas suas similaridades.

A relação do grupo B com essa parada, foi diferente, se comparada com o grupo A. O grupo B assumiu que nessa parada apareceria uma aranha. Isso porque identificaram que era a última etapa do circuito que ainda não tinha sido investigada e seu entusiasmo refletiu na gritaria e na procura desse personagem. Antes da interlocução da Maria Lucia ou da interventora, as crianças passaram a bater na parte superior do buraco e olhavam para dentro, o que causou tumulto em volta do cenário. A maioria das crianças se queixaram pois não conseguiam ver e participar da cena, enquanto outros chamavam incansavelmente a Maria Lucia para informar que tinham encontrado a aranha. A seguir, no quadro 14, apresentamos as investigações realizadas pelas crianças e a relação com o espaço cênico nos dois grupos:

Quadro 14 – Percurso investigativo dos grupos na parada I do enredo

Grupo A		Grupo B	
1. Convidam M. Lucia para investigar novos espaços. Apresentam dúvida sobre o que há dentro do buraco	4. Identificam a teia como produtora da vibração	1. Convidam M. Lucia para investigar a última etapa. Assumem que há uma aranha.	4. Relacionam essa aranha com as outras que encontram no circuito.
2. Tocam e Olham no cenário como forma de investigação	5. Tocam na teia e chamam a personagem do buraco	2. Pedem que a aranha apareça. Curiosidade em saber as características dessa aranha.	
3. Movimento cênico “vibração do solo” gera dúvidas nas crianças sobre o que há dentro do buraco	6. Conhecem a nova personagem e indagam sobre a sua presença no buraco.	3. Movimento cênico “vibração do solo” causa expectativa e medo em conhecer a nova personagem	
<b>Indagações e afirmações realizadas:</b> O que tem aqui? / Chama que aparece / Puxa a teia/ Ela está cansada/ A gente acordou você/ Toquei a sua campainha. Produzem referências a partir do mundo exterior.		<b>Indagações e afirmações realizadas:</b> A gente já avisou que estamos aqui / Coloca a mão que ela sai/ A gente encontrou outras amigas sua. Comparam as personalidades das aranhas da leitura.	

Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2019.

Portanto, o pensamento científico desenvolvido em cada grupo diferenciou-se de acordo com o percurso estabelecido pelas próprias crianças na leitura animada em relação com o espaço cênico. O conhecimento científico das crianças foi construído pelas experimentações do espaço que geraram significados distintos por cada grupo, em que as observações e envolvimento com a leitura promoveram interpretações sobre a temática científica, fundamentando a fala, dúvidas e os saberes gerados pelas crianças. Como evidenciado no quadro 14, cada grupo de crianças

desenvolveu uma forma de produzir significados científicos na L.A., o que nos permite assumir que cada grupo gerou sua cultura científica a partir de suas relações estabelecidas na parada da L.A., bem como na construção de seus discursos e saberes científicos. As experimentações do espaço promoveram a leitura sensorial e emocional pois, por meio da visão, tato e audição tiveram o primeiro contato com o texto nessa parada e envolveram-se pelos sentimentos gerados. A interpretação dos acontecimentos produziu a racionalização do texto, indagando e buscando soluções sobre ele, resultando na leitura racional.

Embora o grupo B tenha demonstrado entusiasmo e expectativa para conhecer a nova personagem, parte do grupo promoveu a desunião no jogo. No decorrer da prática as crianças criaram regras para compartilhar o divertimento na leitura, organizando-se em volta do cenário voluntariamente, de modo que todos pudessem observar e atuar. Porém, a desunião ocorreu quando parte das crianças desfez essa organização prévia, passando a mexer e interagir com o boneco e com o cenário de forma individual. Huizinga (1997) considera como desmancha prazeres aquele que priva o jogo da ilusão. Ou seja, parte dessas crianças, ao tentarem se relacionar com o texto de forma particular, impediam que outras crianças continuassem participando da leitura animada como sujeitos ativos, que tomam decisões e criam novos elementos do texto, para transformá-los em espectadores de plateia.

Como última parada no circuito o grupo A encontrou novos elementos que fizeram suscitar novas indagações. A parada II do enredo foi estabelecida como desfecho para esse grupo, favorecendo a investigação por meio da observação e contato tátil com o cenário. Na figura 22 observamos as expressões das crianças, Maria Lucia e da interventora sob a fala da personagem Senhora Laranjeira que apareceu expressando braveza e irritação com as crianças, pois elas “mexeram em seus filhos”. A reação das crianças quanto às expressões da aranha pode ser observada na figura 22, onde as faces demonstram surpresa e curiosidade. A organização espacial coletiva, onde algumas crianças estão sentadas bem na frente do cenário, outras logo atrás de joelhos e outras mais ao fundo em pé, demonstra a relação que o grupo assume com o espaço e com outros sujeitos envolvidos, movimentando-se e alternando-se para que todos participem da experiência. Essa organização foi realizada pelas próprias crianças, não havendo intervenção da personagem, da interventora ou da professora.

Figura 22 – Organização espacial do grupo A



Fonte: Acervo de imagens do núcleo de pesquisas Interfaces, 2018.

Essa parada foi a primeira etapa do circuito em que o grupo B interagiu. Por ser a primeira, as crianças mostraram-se agitadas e curiosas para tocar em tudo. Observamos que a leitura sensorial foi estabelecida de forma imediata ao entrarem no ambiente preparado para a leitura animada. Como descreve o turno T 1 (quadro 15) as crianças, ao se depararem com as teias de aranha, começam a gritar e em seguida tentam avisar a personagem Maria Lucia, indicando o que encontraram, no caso as teias. Evidenciamos no quadro 15 o momento do primeiro contato das crianças com o espaço cênico, em que a leitura sensorial possibilitou o interesse pela temática científica.

Quadro 15 – Transcrição do bloco temático Grupo B: primeiro contato com o circuito

T	PARTICIPANTE	DISCURSO	COMENTÁRIO
1	crianças	Ah::: (gritos)	Falam ao mesmo tempo e saem correndo
2	Maria Lucia	Olha, mas o que é isso?	Com voz de surpresa
3	Criança 12	[O que está acontecendo?	
4	Criança 1	[Cuidado ... Cuidado	
5	Criança 4	Maria Lucia ... MARIA LUCIA	
6	Criança 8	[Ah:: são teias de A-RA-NHA	Coloca a mão na cabeça
7	Criança 10	Maria Lucia olha aqui	Aponta para os ovos na teia do cenário
8	Crianças	[ah::: (gritos)	
9	Criança 9	Tem aranha? / Ah::: ... são teias	
10	Crianças	[Ah::: (gritos)	
11	Criança 7	( ) fez isso?	Aponta para a teia
12	Maria Lucia	São teias de aranhas?	
13	Criança 8	Aranha (fez) tudo	
14	Crianças	[ah::: (gritos)	

Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2019.

Ainda nesse quadro, os turnos 6, 7, 9, 11, 12 e 13 demonstram a relação identificada pelas crianças que as teias foram produzidas pelas aranhas e a comprovação de suas hipóteses de que os ovos, localizados na teia, apresentavam relação com a aranha e com a teia. Entendemos que essa percepção foi aprofundada quando ocorreu a interação com o boneco em cena, permitindo com que ampliasse as compreensões infantis sobre a reprodução da aranha e a necessidade da teia para esse momento. Frases como “*Essa aranha fica muito brava só porque estamos com seus filhos*” e “*Os filhotinhos precisam descansar*” retratam essa relação estabelecida pela criança com a leitura animada, formulando suas argumentações acerca da situação vivenciada por eles e pelos personagens.

O momento em que cada grupo interagiu com a parada produziu significados diferentes. No grupo A, por ter sido o último momento, discutiram sobre as diferenças das teias encontradas no cenário. É válido afirmar que essa discussão foi proposta pela personagem Maria Lucia, mas que por meio da interação entre personagens e grupo, sistematizaram as formas de teias, diferenças de aranhas e situações vivenciadas. No grupo B as crianças ficaram entusiasmadas com o novo espaço e a discussão sobre as diferenças das teias não foi ampliada.

A finalização da leitura animada ocorreu após os grupos passarem pelas três paradas do circuito, interagirem com cada elemento proposto e investigarem as problemáticas. A personagem Maria Lucia, no final, retomou com cada grupo os três momentos das paradas e as novas descobertas e, ao se despedir, recebeu o carinho de algumas crianças enquanto outras se direcionaram novamente para os espaços da L.A., mexendo nos objetos do cenário. Essa situação aconteceu tanto no grupo A quanto no grupo B. Identificamos que, nesse momento, mesmo que a Maria Lucia não tivesse saído de cena por completo, as crianças assumiram o fim do jogo, rompendo com o espaço lúdico.

Sabemos que “o jogo tem sido definido como uma atividade que tem um fim em si mesma, em oposição a outras atividades que têm um objetivo externo” (DELVAL, 1998, p.90) e, embora assumamos a leitura animada como atividade de investigação científica, em que há uma problemática para ser resolvida (nesse caso por que as aranhas fazem suas teias?), consideramos que o problema surge no interior do jogo, sendo evidenciado pelas próprias crianças. Os elementos lúdicos do teatro e da contação favoreceram o envolvimento das crianças com a temática científica apresentada (produções de teias pelas aranhas). Essa proposta considerava que a mediação do interventor fosse uma ação imprescindível, porém verificamos que a quantidade de vezes que fora necessário realizar mediações diminuiu a partir do momento em que a interventora assumiu o papel de ora contador e ora como atriz-bonequeira. A relação das crianças com o boneco da personagem principal foi intensificada quando ocorreu algumas

transformações das situações vivenciadas em sala de aula como, principalmente, os educandos enquanto pesquisadores, exploradores e investigadores da cena em ação, assim como Maria Lucia.

Por fim, a partir das relações estabelecidas entre criança-criança, criança-leitura, criança-culturas e criança-interventora, identificamos etapas do processo de investigação científica desenvolvida pelas crianças na leitura animada, sendo essas etapas: a) Exploração do espaço cênico (texto, objetos, bonecos); b) Produção dos primeiros significados sobre o espaço; c) Identificação das problemáticas; d) Elaboração de hipóteses com base nos objetos em cena; e) Relação estabelecida com novos personagens a fim de testar suas hipóteses; f) Observação da cena teatral; g) Comprovação ou refutação pelos elementos cênicos. Compreendemos que essas etapas refletem no conjunto de procedimentos produzidos por esses grupos de crianças em relação ao campo científico, o que gerou formas particulares de produção de conhecimento sobre a temática da L.A., a partir das linguagens infantis na produção cultural científica.

Ao longo desse processo o elo entre a criança e a história foi estabelecido pela relação de afeto que fora construída no percurso entre a criança e a personagem principal, a Maria Lucia. As observações, comentários e posicionamentos das crianças na L.A. foram realizadas a partir de suas preposições, ou seja, relacionados com seus conhecimentos e saberes estabelecidos anteriormente.

### **6.2.2 Atividade pós Leitura Animada**

Essa atividade foi realizada a fim de promover um espaço de reflexão das crianças sobre as temáticas vivenciadas na leitura animada, possibilitando ampliar o espaço de discussão sobre questões de aspectos sociais e culturais. Como mencionamos anteriormente, modificamos a formulação dessa atividade pois assumimos como objetivo oferecer um espaço livre para criança, favorecendo o desenvolvimento da imaginação.

No grupo A as crianças produziram teias de aranhas com materiais pré-estipulados sob mediação da interventora. Duas temáticas em comum com a L.A. apareceram: alimentação e relação parental. Quanto ao tema de alimentação, as crianças representaram, nas teias, suas comidas favoritas como pizza, macarrão e ovo. Na figura 23 apresentamos duas produções das crianças que representaram a aranha com outras aranhas, o que as crianças definiram como família. Ressaltamos, em um círculo na imagem da esquerda, a representação da “aranha-mãe” com a “aranha-bebê” como denominado pela criança K. A criança ressaltou que as aranhas

estão sempre juntas, em todos os momentos do dia. A figura da direita representa a “família da aranha” produzida pela criança B.

Figura 23 – Produções das teias de aranhas pelas crianças do grupo A



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2018.

As conversas entre as crianças, mediada pela interventora, tiveram as seguintes temáticas: i) Alimentação da aranha; ii) Medo de aranha; iii) Amizade com a aranha; iv) Funções da teia; v) Desenho do Homem-Aranha. Quando as crianças discutiram sobre alimentação relacionavam com a sua própria alimentação e, em um momento específico, vincularam com o desenho do Homem Aranha, como demonstramos no quadro 16.

Quadro 16 - Transcrição do bloco temático Homem aranha

T	PARTICIPANTE	DISCURSO	COMENTÁRIO
1	Criança C	Ei (respira fundo) sabia ... as aranhas ... elas comem ... (para virar) o homem aranha (na gente) e depois quando ela morde a gente vira o homem aranha	Faz sinal com as mãos referindo-se ao Homem Aranha
2	interventora	Ah é?	
3	Criança C	E depois ela vai ficar comendo bicho	
4	interventora	Homem aranha come o bicho?	
5	Criança F	não	
6	Criança E	O homem aranha não come bicho pequeno	
7	Criança L	Come sim	
8	Criança M	Come (igual) a aranha	
9	interventora	Mas a aranha come o que?	
10	Crianças C/E/L	[inseto...	
11	Criança F	[guarda o inseto pra comer mais tarde	

Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2019.

Acreditamos que foram atribuídos novos significados às ideias prévias das crianças sobre o tema aranhas, uma vez que relacionaram seus saberes anteriores como, por exemplo, acerca do personagem Homem-Aranha para criarem novas compreensões da temática. No

quadro 16 podemos verificar que as crianças produziram compreensões sobre a alimentação de aranhas ao compararem a alimentação do personagem Homem-Aranha com a alimentação da personagem Viúva Eulália da L.A.. As falas descritas nos turnos nos evidenciam que as discussões estabelecidas, a partir da interação social, que as crianças criaram relação com a alimentação de aranhas e pelo personagem do desenho a partir de suas similaridades. Embora tivessem assumido a semelhança, a criança F nega a ação do homem aranha comer a mesma coisa que uma aranha, mas, após a afirmação da criança M e das C, E e L, modifica sua compreensão, sendo convencido da relação existente entre o personagem e o inseto. Entendemos que houve uma ruptura do pensamento da criança F a partir de compreensão da semelhança entre o personagem do desenho animado e o inseto, promovendo articulação entre os dois a partir da interação com seus pares, proporcionando a reorganização do pensamento a partir de sua experiência e reflexão crítica da situação.

Consideramos, portanto, que os saberes prévios das crianças influenciam na produção de seu conhecimento, ou seja, o sujeito não deve ser considerado como uma tábua rasa sobre a qual o educador possa impor os conhecimentos corretos (DELVAL, 1998) sem compreendê-lo como produtor de conhecimento e, neste caso, de ciência. As crianças questionaram-se e refletiram sobre questões científicas, no caso a alimentação das aranhas, a partir de seus conhecimentos prévios e na reelaboração de conceitos.

No grupo B, ao disponibilizarmos diversos materiais, as crianças ressignificaram e brincaram com eles, criando suas histórias. A maioria das crianças decidiu produzir desenhos no qual identificamos, apoiados em seus relatos e descrições, as seguintes situações: i) Representação da Maria Lucia; ii) Teias como casa da aranha; iii) Aranhas na casa das crianças; iv) Representação de floresta; v) Momentos da leitura animada; vi) Tipos de aranhas; vii) Gênero das aranhas. Consideramos que os desenhos produzidos expressam saberes que as crianças desenvolveram no decorrer da leitura, suas interpretações sobre os acontecimentos vivenciados por meio da leitura racional e relações com seus respectivos cotidianos e conhecimentos prévios, pois “o desenho não é uma cópia da realidade, mas uma cópia do modelo interno que o sujeito possui e que é o que aparece ali” (DELVAL, 1998, p. 94). Portanto, a criança desenhou aquilo que sabia sobre o objeto no qual se relacionou e não sua representação no sentido daquilo em que se viu (DELVAL, 1998), pois “a situação criada pela criança necessita de sua experiência anterior” (VYGOTSKY, 2009, p.12) considerando suas experiências para sua criação.

As crianças produziram teias com barbante e cola, vinculando com os brinquedos de dinossauro, carros e aranhas. Reproduziram momentos da leitura como, por exemplo,

confeccionando um buraco e brincando com esse objeto e a aranha (Figura 24). Notamos algumas crianças brincando com as suas mãos, simulando ser uma aranha subindo pelas mesas, cadeiras e paredes, como também a produção de uma marionete de aranha.

Figura 24 – Representação do cenário por uma criança do grupo B



Fonte: Anna Cecília de Alencar Reis, 2018.

Compreendemos que o brinquedo possui valor cultural pois carrega significados em sua materialidade (BROUGÈRE, 2008). Embora não saibamos se esse brinquedo era comum na rotina escolar e como as crianças interagiam com o brinquedo de aranha, acreditamos que, naquele momento, estabeleceu-se como representação do momento vivenciado anteriormente, com significados particulares das culturas produzidas na leitura animada. O brincar das crianças, a partir de suas elaborações com o desenho, com brinquedos e com o corpo, apresentaram elementos do cotidiano, principalmente relacionados à alimentação e moradia.

No grupo A as produções realizadas foram, unicamente, as construções de teias, o que possibilitou a discussão, de forma sistematizada, da problemática principal do enredo. Reconhecemos, assim como apresenta Kishimoto (1996), que a interação do professor, nesse caso da interventora, auxilia a criança na ampliação do conhecimento do mundo, bem como amplia as qualidades das brincadeiras. Notamos que, no grupo B, as produções do brincar possibilitaram a reorganização de ideias e dos conhecimentos prévios sobre a temática, bem como a identificação do momento mais relevante pelas crianças no percurso da prática.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como problemática a seguinte questão: *Como a Leitura Animada, enquanto ação do campo não-formal de educação, pode favorecer a educação científica na primeira infância?* Para realizarmos tal investigação produzimos intervenções no ambiente formal de educação considerando práticas que são desenvolvidas no âmbito da educação não-formal, especificamente enquanto parte do projeto Banca da Ciência. Para tanto, a formulação da prática de L.A. fundamentou-se no estudo das práticas de leitura numa perspectiva sociocultural, identificando as potencialidades do desenvolvimento da transcrição teatral a partir do livro infantil e dos aspectos formativos e constitutivos do teatro de bonecos e da contação de histórias. Consideramos que o estudo de confecção dos bonecos, cenários, manipulação dos bonecos, exercícios do contar, bem como a compreensão dos aspectos históricos e culturais dessas práticas, possibilitaram o desenvolvimento do conceito de Leitura Animada.

A Leitura Animada refere-se à criação de um espaço lúdico investigativo que visa articular Arte e Ciências Naturais em uma perspectiva investigativa e exploratória por meio de seus elementos estéticos. Para tanto, consideramos a Leitura Animada como forma de articular as práticas culturais do teatro de bonecos, contação de histórias, leitura e educação científica, ao passo que a criança assume o papel de protagonista no decorrer das ações, interagindo com o espaço cênico, seus pares, personagens em bonecos e com as temáticas científicas.

Como apresentado no desenvolvimento desta dissertação, a Leitura Animada compreende diversos elementos norteadores que ampliam o envolvimento da criança com a Arte e a Ciência, sendo estabelecidos pelo enredo teatral a partir da transcrição de um livro infantil, considerando a estrutura de desenvolvimento da L.A. em situação inicial, desenvolvimento do enredo e desenlace no decorrer de um espaço interativo. Esse espaço caracteriza-se como ponto importante na proposta, pois, a partir dele, é estabelecido como lugar onde os elementos cênicos possibilitam o desenvolvimento do percurso investigativo da criança. Como já mencionado, o desenvolvimento dos princípios técnicos do teatro de animação, princípios estruturais do teatro e da narração de histórias permitem ampliar e promover a imaginação da criança, contextualizar a história da L.A. e promover a mediação. A mediação é realizada no interior da L.A. a partir das ações e sentidos que as crianças vão construindo ao se relacionarem com a temática da investigação científica. Essa estrutura propicia a realização da leitura dos sujeitos envolvidos e, portanto, consideramos que atingimos nosso primeiro objetivo: formular o conceito de Leitura Animada.

Para analisarmos como as crianças da primeira infância interagem, participam e atuam na Leitura Animada, sendo esse o segundo objetivo, e como as crianças relacionam-se com o conhecimento científico na L.A., sendo esse o terceiro objetivo, propusemos a elaboração e a aplicação da L.A. “Por que as aranhas fazem suas teias?” com crianças de quatro e cinco anos de idade. Os dados resultantes das duas intervenções realizadas apontaram para a formação do espaço lúdico pelas próprias crianças, o que consideramos como ponto essencial para o envolvimento da criança com as temáticas científicas. As crianças se colocaram como curiosas ao longo de todo o processo, no qual compreendemos que a interação com a personagem principal possa ter estimulado a curiosidade desses sujeitos, ao passo que a leitura, como um todo, potencializou esse estado e a vontade de conhecer, interpretar, analisar e investigar as ações no espaço cênico. Assumimos, portanto, que fora a partir dessa curiosidade que as crianças produziram culturas.

Consideramos que os elementos lúdicos formulados para compor a leitura animada, compreendendo o espaço cênico como todo, favoreceram a produção de cultura lúdica e cultura infantil articuladas a produção da cultura científica. Notamos que o envolvimento das crianças na L.A. foi intensificado, principalmente quando se relacionaram com os elementos do teatro de bonecos. Tínhamos como proposta estratégica inicial que a interventora exerceria a mediação ao longo da leitura animada, enquanto o boneco assumiria suas cenas pré-estabelecidas pelo roteiro de cenas e enredo teatral. Porém, verificamos que as próprias crianças assumiram a personagem Maria Lucia como mediadora e companheira de cena, como parte do grupo que investigava.

A criação dos elos criança-criança, criança-boneco e criança-espaço cênico favoreceu a produção de conhecimento científico, no sentido de que a partir das relações estabelecidas nesses elos, as crianças realizaram descobertas sobre as teias de aranhas, investigando em conjunto com seus pares, pelos elementos teatrais e por meio da mediação estabelecida como forma de auxiliar o aprofundamento das questões elaboradas pelos grupos. A criação de elos ocorreu principalmente quando assumiram as explicações sobre as temáticas apresentadas a partir de suas compreensões de mundo, pelo compartilhamento de ideias e saberes do grupo, como os sentimentos e emoções de medo, tensão e curiosidade sobre os personagens das aranhas na L.A. e as explicações científicas. Essas explicações foram, por vezes, relacionadas com filmes e/ou desenhos que apresentam o personagem de uma aranha como, por exemplo, o Homem-Aranha. Nesse sentido, verificamos que os problemas científicos foram reconstruídos e/ou ressignificados a partir do imaginário, criatividade e pela visão de mundo da criança. Consideramos a ciência como elemento integrante e de extrema importância do imaginário

infantil, o que favorece a busca por explicações científicas pela criança sobre o mundo em sua volta.

A percepção de um espaço lúdico pelo sujeito infantil contribuiu no desenvolvimento de sua curiosidade e em sua formulação de questionamentos, em que as experiências vivenciadas, na leitura animada, possibilitaram a compreensão da narrativa. Seu envolvimento com as formas artísticas, enquanto sujeitos ativos no processo, permitiu que as direções do enredo teatral fossem construídas em conjunto entre a interventora e as crianças. Embora tivéssemos uma problemática para ser resolvida e uma expectativa de exploração do espaço lúdico, a organização fora refeita a partir do envolvimento ativo das crianças. O espaço, bem como a sua articulação com os elementos da contação e do teatro, possibilitou o posicionamento das crianças por meio da produção das leituras sensoriais, emocionais e racionais, o que as articularam nas produções das culturas e no estabelecimento da investigação da temática científica.

Acreditamos que a mediação da interventora-pesquisadora com os grupos, principalmente nas atividades realizadas posteriormente a L.A., ampliou a reflexão das temáticas quando as crianças puderam relacionar seus saberes com as experiências vivenciadas naquele momento. Consideramos que os sentidos gerados pelas crianças, por meio de suas experiências na leitura, foram expressos pelos gestos, manifestações corporais e sentimentos que tornaram física a ação teatral da criança, explorando as cenas das ações originadas do enredo para os novos direcionamentos da prática.

Portanto, a leitura animada, como espaço teatral, revelou a autonomia desses grupos, ao passo que estabeleceram regras entre eles para interagirem no momento lúdico, vivenciarem e compartilharem as experiências, constituindo relações simbólicas individuais. O espaço da educação formal fora ressignificado pelo grupo, sendo que os locais partilhados no cotidiano assumiram novos significados quando interagiram com a prática. Assumimos que os efeitos que a leitura provocou nas crianças acompanharam o percurso criado por elas e as tomadas de decisões nas cenas teatrais, quando suas experiências foram fundamentais para o envolvimento crítico diante a temática científica, desenvolvendo habilidades de questionar, formular hipóteses e fazer previsões.

Por fim, consideramos que esse estudo apresentou uma proposta para a articulação de práticas culturais e educacionais, ao mesmo tempo que sistematizou estratégias de formulação, desenvolvimento e aplicações nos ambientes de educação. Atualmente, estamos desenvolvendo, no âmbito do projeto Banca da Ciência, outras possibilidades de produzir a leitura animada, considerando outros gêneros de literatura como ponto de partida para a

transcrição teatral. Esperamos que os resultados de nossa pesquisa possam auxiliar educadores e professores no desenvolvimento de práticas culturais na educação científica, promovendo reflexões sobre a relação entre arte e ciência na primeira infância e proporcionando o desenho de novos espaços de criação e reflexão do sujeito infantil.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- AFONSO, M. A. V. Formação do professor: contação de histórias e mediação da leitura. In: ENLIJE - ENCONTRO DE LITERATURA INFANTO JUVENIL E ENSINO, 2012, Campina Grande: Editora da UFCG, 2012. v. 1.
- ALMEIDA, F. L. **A Curiosidade premiada**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- AMARAL, A. M. **Teatro de formas animadas**: máscaras, bonecos, objetos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991. (Coleção texto e arte, 2).
- AMARAL, A. M. **Teatro de animação**: da teoria à prática. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997.
- AMARILLA M. **Estão mortas as fadas?**: Literatura infantil e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- ARAÚJO, A. N. B. de. **A narrativa oral literária na educação infantil**: quem conta um conto aumenta um ponto. 2009. 202 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, Recife. 2009.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- AZEVEDO, M. C. P. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 19-33.
- BAGALIO, A. S. **El Teatro de títeres en la escuela**. 3. ed. Buenos Aires: Kapelusz & Cia, 1948.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 69-128.
- BARROS, L. P. de.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, Virgínia.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.
- BARROS, L. M. R.; BARROS, M. E. B. de. Pista da análise: O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUO, V.; TEDESCO, S. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 175-202.
- BELTRAME, V. N. O trabalho do ator-bonequeiro. **Revista Nupeart**, v. 2, p. 33-52, 2003.
- BELLO, S. C. Por que devemos contar histórias na escola? In: **Baú e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Sesc-SC, 2004. p. 158.
- BENJAMIN, W. **História e narração**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BLOIS, M. M.; BARROS, M. A. F. **Teatro de fantoches na escola dinâmica**. São Paulo: Ao livro técnico S.A., 1967.
- BORBA, A. M. A participação social das crianças nos grupos de brincadeira: elementos para a compreensão das culturas da infância. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 139-159, 2009.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko, M. (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p.19-32.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: Pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BUJES, M. I. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p. 205-228.

CARVALHO, A. M. P. **Ciências no ensino fundamental**: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, A. M. P. de. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensino de ciências por investigação: considerações para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-20.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 12-65.

CHARPAK, G.; LÉNA, P.; QUÉRÉ, Y. **L 'enfant et la science L'aventure de la main à la pâte**. Paris: Odile Jacob, 2005, p. 146-173.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

COSTA, F. S. da. **A poética do ser e do não ser**: procedimentos dramaturgicos do teatro de animação. 2000. 275 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COSTA, F. S. da. Algumas PALAVRAS sobre a arte da manipulação (ou da animação) ou conforme os desideratos de cada qual. In: BELTRAME, V. N. (Org.). **Teatro de Bonecos**: distintos olhares sobre teoria e prática. Florianópolis: UDESC, p. 36-61, 2008.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.

DELGADO, M. Una ilusión hecha realidad. **Fantoches**, n.0, 2006.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELVAL, J. **Crescer e pensar**: A construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOMINGUEZ, C. R. C. **Rodas de Ciências na educação infantil**: um aprendizado lúdico e prazeroso. 2001. 174f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, I. L.; CALDAS, S. P. S. **Fantoches & Cia**. São Paulo: Scipione, 1989.

FRACALANZA, H. **O ensino de ciências no primeiro Grau**. São Paulo: Atual, 1986.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1989. (Polêmicas do nosso tempo; 4).
- FREITAS, M. C. (Org). **História social da Infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2011.
- GAMA, J. C. M. **Alegoria em jogo: a encenação como prática pedagógica**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- GIROUX, H. A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995, p. 85-103.
- GÓIS, M. H. **Teatrinho de fantoches**. Rio de Janeiro: SIA- Serviço de Informação Agrícola, 1957.
- GONZAGA, M.; SANTOS, A.; JAPYASSÚ, H. **Ecologia e comportamento de aranhas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2007.
- GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995, p. 178-189.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.
- HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1971. p. 03-15.
- KIRCHOF, E. R.; SILVEIRA, R. M. H. Contação de história: uma análise da escolha de histórias em um recorte de experiências gaúchas. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 203-214, 2009.
- KISHIMOTO, T. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.
- MACHADO, A. M. **Como e Por Que Ler os Clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2002.
- MANDAJI, K. C. **Projeto “Brincando com a Luz” na Educação Infantil**. 2015. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- MARTINS, M. A. S. R.; REIS, G. M. Os contos de fada e sua contextualização: os clássicos e a indústria cultural. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 27/28, p. 139-149, 2014/2015.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura?**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

- MATTELART, A.; NEVEU, É. **Introdução aos estudos culturais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.
- MELO, V. de. **O conto folclóricos no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da educação e cultura, 1976. (Cadernos de Folclore, nova série, 11).
- MOLINA, D. **A narrativa e a construção do conhecimento histórico**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- NELSON, C.; TREICHLER, A.; GRASSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PAULON, S. M. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 18-25, 2005.
- PIASSI, L. P. de C. **Banca da ciência - difusão dialógica da ciência na primeira infância e na pré-adolescência**. Projeto de pesquisa submetido ao CNPq. Produtividade em Pesquisa – PQ – 2016 – Divulgação Científica. São Paulo, 2016.
- PIASSI, L. P. de C. **Contatos: A ficção científica no ensino de ciências em um contexto sócio cultural**. 2007, 443 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PIASSI, L. P. de C.; SANTOS, E. I. dos.; VIEIRA, R. M. B. Banca da ciência: experiências na interface da comunicação científica itinerante com a escolarização regular. In: GIORDAN, M.; CUNHA, M. B. (Orgs.). **Divulgação científica na sala de aula: perspectivas e possibilidades**. Ijuí: Unijuí, 2015.
- PILETTI, N.; PRAXEDES, W. **Sociologia da educação: Do positivismo aos estudos culturais**. São Paulo: Ática, 2010.
- PORTO, C. de M. (Org.). **Difusão e cultura científica: alguns recortes**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- PRETI, D. (org.). **Análise de Textos Oraís**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999, p. 7-12
- PRONOVOST, G. **Introdução à sociologia do lazer** São Paulo: Senac São Paulo, 2011. p. 43-54 / p. 119-123.
- RAMOS, A. C. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, ciência e profissão**, vol. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.
- ROLAND, M. C. Convite aos pesquisadores para uma reflexão sobre suas práticas de pesquisa. In: VOGT, C. (Org.). **Cultura Científica: desafios**. São Paulo: Edusp, 2006.
- SANTOS, F. A. G. **Mamulengo: um povo em forma de bonecos**. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1979.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SILVA, T. P. **Mamãe galinha, menina joaninha**: representações dos animais no livro infantil e suas possibilidade na educação científica. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, T. P.; PIASSI, L. P. C. Ensino de Ciências nas séries iniciais: adaptações a partir da literatura infantil. **Revista eletrônica Ensino, Saúde e Ambiente**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 79- 89, 2012.

SILVA, C. O. da.; SOUTO, A. P.; LIMA, K. M. N. M. A pesquisa intervenção em Psicologia do Trabalho em um aporte que toma o desenvolvimento como método e objeto. **Revista de Psicologia**, v.27, n.1, p. 12-15, 2015.

SILVEIRA, R. H. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. In: COSTA, M. V. **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRS, 2000.

SIMON, R. I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 61-84.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Tradução: George Eduardo e Japiassu Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 11-57.

VIEIRA, V. F. Contação de histórias: contando histórias, tecendo saberes. In: CARVALHO, C. A. da S.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Práticas artísticas do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e a arte na infância**. Portugal: Relogio d'agua, 2009.

VOGT, C.; KNOBEL, M.; CASTELFRANCHI, Y.; EVANGELISTA, R.; GARTNER, V. SAPO (Science Authomatic Press Observer): Construindo um barômetro da ciência e tecnologia na mídia. In: VOGT, C. (Org.). **Cultura Científica**: desafios. São Paulo: Edusp, 2006.

VOGT, C. **A espiral da cultura científica**. 2012. 1 figura. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/espiral-cultura-e-cultura-cientifica/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Temas & Educação).

ZANETIC, J. Física e literatura: construindo uma ponte entre as duas culturas. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 13 (suplemento), p. 55-70, 2006.

ZANETIC, J. Física e cultura. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 3, p. 21-24, 2005.

## **APÊNDICE A - ENREDO DA LEITURA ANIMADA: POR QUE AS ARANHAS FAZEM SUAS TEIAS?**

Interventor deve ir ao encontro das crianças, se apresentar e iniciar:

Eu vou contar a vocês uma história que se chama “A Curiosidade Premiada”. **(mostrar o livro para as crianças)**. “Era uma vez uma menina que chamava Maria Lucia. Ela como outras crianças gostava de saber de tudo! Por onde passava fazia perguntas e questionava sobre todas as coisas. **(ler as primeiras perguntas que a personagem faz no livro)**

Cansados de tudo isso, seus pais procuraram a Dona Domingas, uma senhora já bem velha mas muito sabida, que morava com seu cachorro e suas plantas. **(fazer pausa em silêncio entre as características apresentadas e somente ao fim delas mostrar o livro)**.

Os pais da M. Lucia queriam saber o que poderiam fazer pra que ela parasse de perguntar taaanto.

A resposta de Dona Domingas foi direta **(voz calma)**: “Maria lucia sofre de curiosidade acumulada!”. Domingas ainda disse que se não comessem a responder as perguntas de Maria Lucia, ela podia ficar entupida de perguntas sem respostas atééééééééééé explodir! **(primeira sequência de cenas; Fecha o livro, olha para as crianças e pergunta:)**

interventor: *Crianças...Será que a gente consegue ajudar a Maria Lucia com a sua curiosidade? Vocês querem conhecer a Maria Lucia?* **(aguardar se há interação das crianças e tirar a M. Lucia de uma sacola/mala/bolsa)**

interventor: *Olhaaa gente, quem apareceu aqui!!!* **(com voz surpresa e entusiasmada)**. Ao tirar a Maria Lucia da bolsa fazer movimentos de observação, olhar diretamente para as crianças e começar a fazer várias perguntas:

Maria Lucia: *Por que seu cabelo é assim? Por que o uniforme da escola é azul? Por que a cor dos seus olhos são castanhas? Por que vocês são baixinhos? Por que??* **(observar as características e situações ao redor e perguntar. Essas perguntas devem ser feitas em**

**seguida, sem intervalo para respostas, demonstrando entusiasmo e curiosidade em saber sobre as coisas bem rápido)**

Maria Lucia: *Gente, gente, gente, que tal a gente andar por aí? ver os espaços, conhecer novos lugares? Vocês querem? A gente pode professora? (aguardar interação com as crianças)*

interventor: *Eu acho bem legal essa ideia e eu quero ir com vocês também, mas pra isso precisamos lembrar que não podemos correr e estar sempre acompanhando a Maria Lucia, se ela parar a gente para e se ela andar a gente anda. Combinado? (informes das regras para que a leitura no segundo espaço aconteça).*

Sair da sala e ir andando em direção ao espaço preparado para a continuação da história. Nesse percurso, verificar se as regras comentadas já estão sendo seguidas: Parar no meio do caminho e ver se as crianças param ao lado dela também, fazer alguma pergunta referente o que estão vendo na escola: É aqui onde vocês comem/ brincam? (**perguntas abertas**). Quando estiverem chegando no espaço preparado, fazer voz de espanto e surpresa:

Maria Lucia: *Noooooossaa, o que é aquilo? Vamos olhar com calma?*

Ao chegar no ambiente:

Maria Lucia: *Onde estamos? Que lugar é esse? (esperar as crianças responderem e apontar para o som que está sendo reproduzido: sons de animais e água).*

Esperar para ver se as crianças percebem as teias de aranhas e em seguida:

Maria Lucia: *gente, olha aqui.. encontrei um buraco! O que será que tem nesse buraco? Será que podemos colocar a mão aí? ( Inclinando a Maria Lucia próxima ao buraco e reproduzir tentativas de colocar a mão dentro do buraco).*

Maria Lucia: *Nossa, pera, eu vou tentar... ai, será que coloco mesmo..? (Tirando a mão pergunta para as crianças:) Quem quer tentar? (organizar as crianças para que elas fiquem em volta do cenário e interajam com o cenário, mão no buraco).*

interventor: *o que será que tem aí?* (Bater no buraco como se estivesse batendo em uma porta) *Vamos pedir pra sair?* (esperar a reação das crianças) *Aparece, aparece, aparece* (repetir com as crianças).

Maria lucia: O que é isso? (apontar para a teia)

Perceber se as crianças tocam na teia ao tentar entrar no buraco. Se sim, puxar a aranha até que saia completamente do buraco. Caso isso não aconteça, Maria lucia toca na teia e diz: *“Aiiinn, eu senti uma vibração, acho que tem algo aí dentro. Alguém toca também?”* (**expressar tensão na voz**) Quando a criança tocar, a aranha sai. Cada vez que alguém tocar na teia, a aranha andar um pouco dentro do buraco.

**(Esperar a reação das crianças. Quais as reações que as crianças esboçam? As falas das crianças direcionam a fala do contador e da Maria Lucia. A aranha Dona Mattonzinha aparece.**

Aranha Dona Marronzinha: *Quem mexeu na minha teia? Eu estou com muuuuuuito sono e quero voltar a dormir.* (**fazer voz de sono e cansaço**).

Maria Lucia: *Vamos pedir desculpas pra dona aranha crianças.* Olhar para a aranha e dizer: *a gente não vai mais te acordar, ok?*

Vamos criançaas, olha aquilo alii.. olha essa árvore, UAL, olha todas essas folhas, esse tamanho, essa essa essa... essa teiaaaa! Mas por que a aranha fez essa teia? Uma teia que envolve tudo. Nossa, quanta coisa, ufa! E essas coisas aqui (apontando para os ovinhos)... o que parece? O que é? (**Fazer voz e movimento de entusiasmo**)

Aguardar a interação com as crianças.

Maria Lucia: *O que a gente vai fazer pra tentar descobrir?*

interventor: *Se lá* (apontar para a etapa anterior) *apareceu uma aranha, será que aqui....* (antes de terminar a frase, a aranha aparece).

Aranha Senhora Laranjeira: Mas é só eu dar uma voltinha que já chega alguém pra mexer com os meus filhinhos, ai ai ai. (**voz brava**).

Maria Lucia: *Filhinhos?* (indaga para as crianças). Aguardar os comentários das crianças.

interventor: *Ih gente, eu escutei falar que a Senhora Laranjeira é bem brava, acho melhor a gente deixar os filhotes dela descansando aí.*

Maria Lucia: *É crianças, acho melhor a gente não mexer muito aqui...*

*O que podemos conhecer mais por aqui?* (esperar pra ver se as crianças identificam a última parada) Caso não identifiquem:

Maria Lucia: *Olha gente, acho que encontramos mais uma.... Mas por que será que a aranha fez essa teia?* (Esperar a reação das crianças e suas falas). *Eu não estou vendo nada nessa teia, vocês estão vendo? Onde?* (esperar as crianças apontarem, falarem). *Ahhhh, agora eu vi.. mas o que é isso?* (Esperar as crianças falarem).

interventor: *M. Lucia, crianças, eu sei que aqui mora a Viúva eulália.. acho que se a gente chamá-la, ela aparece.*

Maria Lucia: *Viúva eulália (sussurrando).. me ajude crianças..*

Aranha Viúva Eulália: *Quem me chamou?*

Maria Lucia: *Eu e meus amigos queremos saber.. ain, o que queremos saber mesmo?*

(verificar se as crianças lembram e citam a presença do inseto na teia. Caso não lembrarem, fazer a pergunta) *Ah, queremos saber o que é isso aí na sua teia.*

Aranha Viúva Eulália: *Ah pessoal, isso aí é a minha comida.. Eu comi tanto agora no café que estou guardando pro almoço. (dar uma risadinha) Desculpe-me não oferecer, mas só tenho essa comida pra mais tarde..*

Maria Lucia: *não tem problema viúva eulália, a gente vai comer mais tarde, nossa comida tá garantida né crianças?*

**(Verificar se as crianças mencionam algo sobre a aranha e a estrutura da teia).**

Maria Lucia: *Mas nossa, sua teia é grandee..(olhando para a personagem Viúva Eulália)*

Aranha Viúva Eulália: *Nem me fale menina, eu trabalhei muito pra construir essa teia. (movimentar o boneco de maneira que as fiandeiras sejam visíveis).*

(esperar a reação das crianças e os seus comentários)

Maria Lucia: *Obrigada Viúva. Nós já andamos por tudo por aqui, nós já estamos indo embora!* (**Direcionando os movimentos para as crianças, M. Lucia encaminha para o final da leitura**) *Crianças, nós vimos tantas coisas hoje, tantas teias de aranhas.. vocês gostaram do que viram?* (esperar resposta). *Agora eu preciso ir embora.. Obrigada crianças, adorei vocês.* (**acenar para as crianças**).

Interventor guarda a Maria Lucia na bolsa e propõe que as crianças voltem para a sala e realizem atividades a partir da leitura animada.

## **ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O projeto Leitura Animada: elementos do teatro de bonecos e da contação de história na perspectiva da educação científica, gostaria de convidá-lo a participar das pesquisas que serão realizadas durante as atividades desenvolvidas pelo projeto no período abaixo especificado. O objetivo dessa é o aperfeiçoamento de práticas educativas no ambiente escolar por meio do desenvolvimento de atividades com temáticas artísticas e de ciências naturais e supervisionadas pela professora responsável, com a devida autorização da direção da unidade escolar e da Secretaria de Educação a ela vinculada, conforme especificado abaixo. O projeto é desenvolvido sob responsabilidade da pesquisadora Anna Cecília de Alencar Reis pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – USP Leste, situada à Rua Arlindo Bettio, 1000 – Ermelino Matarazzo – CEP 03828-000; Residente à Rua Agrolândia, 44, Itaim Paulista- CEP 08121-210, telefone (11) 995864922. O projeto prevê a realização de atividades didáticas, sendo desenvolvido enquanto pesquisa de Mestrado e vinculado com o grupo de pesquisa INTERFACES, nas linhas de pesquisas: (1)L.U.C.I.A – Leituras Universais e Criatividade na Investigação da Arte-Ciência e (2) M.A.R.I.A – Manifestações da Alegria e da Recreação na Arte-Ciência. A fim de resguardar os direitos de todos os participantes listamos as condições a serem obedecidas durante a realização da pesquisa:

1. O presente documento possui duas páginas e será rubricado na primeira folha e assinado na página final.
2. O participante ou seu responsável legal será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela equipe escolar.
3. Os benefícios para os envolvidos na pesquisa serão referentes ao aumento de conhecimento sobre questões científicas e ambientais, aproximação com práticas artísticas culturais, desenvolvimento do pensamento crítico sobre sua própria realidade, bem como interagir a partir de novas formas com colegas em um posicionamento mais ético e crítico.
4. Os riscos envolvidos na pesquisa são aqueles normalmente decorrentes de atividades didáticas realizadas no contexto escolar, dentro ou fora de sala de aula, e incluem possíveis desconfortos gerados pela exposição e confronto de diferentes ideias e valores favorecidos pela natureza das atividades educativas propostas. Em todos os casos, as situações serão mediadas pelos responsáveis da pesquisa junto à professora da escola responsável pela turma, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela escola e pela secretaria da educação e previamente informada às famílias.
5. Não serão divulgados por qualquer meio os nomes nem qualquer informação que permita a identificação dos participantes da pesquisa nem de seus responsáveis legais.

6. A finalidade do projeto é estritamente científica e não prevê, entre as partes envolvidas, nenhum tipo de pagamento, despesa, contrapartida, vantagem ou de relação comercial, bem como nenhuma forma de cessão de direitos de autoria ou de imagem.
7. A coleta de dados para a pesquisa será realizada exclusivamente durante a realização das atividades e poderão ser realizadas somente por fotografias, filmagens, gravações e transcrições de falas dos participantes em atividade, bem como pelo registro de seus textos, desenhos e trabalhos manuais realizados durante as atividades. Não serão realizadas quaisquer outras formas de coleta de dados.
8. As crianças terão contato com a pesquisadora responsável pelo projeto exclusivamente na presença da professora responsável pela turma, em circunstâncias estritamente relacionadas ao desenvolvimento pedagógico de aula ou de atividades didáticas extraclasse previstas no planejamento escolar ou autorizadas pela escola. Os responsáveis podem solicitar a qualquer momento informações pertinentes a respeito das pessoas envolvidas na pesquisa. Não haverá nenhuma outra forma de contato das crianças com a pesquisadora.
9. Os participantes terão contato e farão uso de materiais de caráter estritamente didático, pedagógico, cultural e recreativo fornecidos pela pesquisadora, unicamente por intermédio ou supervisão da professora responsável, e por ela previamente aprovados, tais como brinquedos (bonecos), materiais escolares (tintas, pincéis, papéis, isopor), livros, músicas e dispositivos eletrônicos (computadores, câmeras, instrumentos musicais e aparelhos sonoros).
10. Nenhum tipo de material, produto ou recurso será exibido, oferecido, prometido ou fornecido pela equipe de pesquisa de forma permanente ou temporária à criança, exceto aqueles previstos no item anterior, com a devida anuência da professora, estritamente durante o período previsto para a realização das atividades.
11. As imagens, gravações e transcrições coletadas somente poderão ser exibidas, na íntegra ou modificadas, e sem a identificação nominal dos participantes, em produções de caráter estritamente científico (relatórios, teses, projetos, artigos e pôsteres) e produções com finalidade de divulgação pública institucional das ações do projeto, em caráter estritamente científico, gratuito e não-comercial. Nenhuma outra forma de exibição será realizada.
12. Os participantes ou seus responsáveis legais poderão ter acesso a qualquer momento a qualquer material documental, impresso ou videográfico que inclua imagens ou voz dos participantes, ainda que modificadas, podendo vetar seu uso ou divulgação, mediante solicitação formal escrita.

## **DADOS DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Local de Realização:

Endereço:

Data de início:

Data de encerramento:

Professora Responsável:

**PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Nome do aluno:

---

Nome do responsável:

---

R.G. do responsável: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

## ANEXO B – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

## Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do nives de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comê/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.