

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THAÍS LAGO



FE

TCC/UNICAMP L137L

LITERATURA, MEMÓRIA E ELABORAÇÃO DE CONCEITOS

CAMPINAS

2009

UNICAMP - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Thaís Lago

Literatura, memória e elaboração de conceitos

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de
Educação da UNICAMP, como
exigência parcial para a conclusão do
curso de graduação em Pedagogia,
sob a orientação da Profa. Dra. Ana
Luiza Bustamante Smolka.

Campinas

2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	Faculdade de Educação
	L137L
V:	EX:
Tombo:	4568
PROC.:	134/10
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	09/04/10
CÓD TÍTULO:	474935

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

L137L Lago, Thais
Literatura, memória e elaboração de conceitos / Thais Lago. – Campinas, SP:
[s.n.], 2009.

Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Literatura. 2. Memória. 3. Conceitos. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-400-BFE

Dedico este trabalho aos meus pais,

Clóvis e Edina.

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Luiza Bustamante Smolka por orientar esse trabalho, compartilhar conhecimentos e pelo carinho.

À professora Lillian Lopes Martin da Silva por contribuir como segunda leitora.

Aos meus pais pelo amor incondicional, por sempre me apoiarem, darem sustentação e força.

À minha irmã por compartilhar todos os momentos da minha vida.

Às minhas amigas, Ana Cláudia, Juliana, Paula Oliveira, Paula Trento e Priscila, por compartilhar momentos de alegria e tristeza, conhecimentos, emoções, risadas, almoços, diversão e, principalmente, uma verdadeira amizade. Obrigada por esses quatro anos inesquecíveis e muito especiais de graduação e amizade!

Aos familiares que acompanharam minha trajetória, incentivando e desejando sucesso.

Ao meu namorado, Sylvio.

À Isuany pela colaboração, paciência, aprendizados e carinho.

As crianças da EMEF Edson Luiz Lima Souto por todo o carinho, amizade, experiências e aprendizados.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo o estudo teórico e empírico das relações entre literatura, elaboração de conceitos e memória. A pesquisa tem como fundamentação teórica a abordagem histórico-cultural, que tem na obra de Lev Vigotski seu maior aporte. Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um trabalho empírico, com registro em diário de campo e vídeo gravação de situações de sala de aula, que priorizaram as atividades de leitura e produção de texto. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo o acompanhamento de um grupo de crianças com idades entre 6 e 7 anos de idade, cursando do primeiro ao segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campinas - SP.

Tomando como ponto de partida o trabalho com a literatura realizado em sala de aula, as questões norteadoras da pesquisa foram: Que temas e conceitos emergem e são trabalhados a partir das leituras dos textos? Como os textos mobilizam as experiências e as memórias das crianças? Que palavras e conceitos podemos traçar no diálogo de professor e crianças com a literatura? Como as crianças respondem ao texto lido? Como o texto se articula com as experiências das crianças?

Palavras-chave: Literatura; Memória; Elaboração-conceitual.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	1
2. METODOLOGIA.....	3
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
3.1 MEMÓRIA INDIVIDUAL E COLETIVA	8
3.2 ELABORAÇÃO CONCEITUAL.....	10
4. POSSÍVEIS RELAÇÕES.....	12
5. NA ESCOLA.....	16
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36
8. BIBLIOGRAFIA	40
ANEXO.....	42

1. APRESENTAÇÃO

A leitura sempre foi uma das minhas atividades preferidas. Mesmo antes de ser alfabetizada, sempre pedia para minha mãe ler histórias e me esforçava para entender o que estava escrito. Esse gosto pela leitura cresceu comigo e influenciou, de certo modo, a escolha do meu curso de graduação. Ingressando no curso de Pedagogia, passei a me interessar por questões do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, que envolviam conhecimentos na área da Psicologia, na sua relação com a Educação. Foi a partir das diversas disciplinas cursadas, que a questão da “memória” despertou minha curiosidade e emergiu como um foco de interesse de pesquisa. No trabalho de levantamento bibliográfico e na ampliação das leituras que fui realizando, outras questões e interesses também foram surgindo, como por exemplo, a elaboração de conceitos pelas crianças. Procurando pensar as possíveis articulações entre memória e conceito, fui levantando algumas perguntas: Os conceitos, científicos ou não, por serem conhecimentos acumulados ao longo da história do Homem, podem ser considerados uma espécie de memória coletiva? Com a elaboração de conceitos, a memória se modifica? Como podemos relacionar a memória e a elaboração conceitual com a leitura e a literatura? Como a literatura, como fonte de preservação da cultura e da memória e como fonte de conhecimento, se relaciona com a elaboração dos conceitos, e de que modo ela pode transformar a memória individual?

A partir dessas indagações preliminares, a relação entre literatura, memória e elaboração de conceitos, começou a se configurar para mim como um problema de investigação. As leituras de autores que trabalham na perspectiva histórico-cultural

contribuíram para aprofundar os estudos e a aguçar a curiosidade pelas possíveis relações.

A busca para compreender as relações existentes entre literatura, elaboração de conceitos e memória gerou uma pesquisa de iniciação científica que, por sua vez, trouxe novas indagações. Portanto, esse trabalho procurou aprofundar a pesquisa inicial e explorar os novos questionamentos que surgiram, tais como: Como a ilustração dos livros (aquilo que não é narrado) afeta a memória e a elaboração conceitual? Como a imagem contribui para a elaboração de conceitos? No que as crianças prestam atenção quando uma leitura está sendo realizada? Como o texto oralizado e a imagem se articulam? Como a imaginação se relaciona com a memória e a elaboração conceitual? De que forma o imaginário da criança interfere sobre uma determinada estória e, conseqüentemente, seu modo de ser narrado e recordado? Como os valores e as crenças sociais interferem na compreensão/interpretação de uma estória, sua recordação e o modo de recontá-la?

2. METODOLOGIA

Segundo Lüdke e André, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (1986, p.1), portanto, para a realização da pesquisa foram adotadas duas linhas articuladas de trabalho: uma teórica e outra empírica. Primeiramente, foi realizado um aprofundamento teórico da perspectiva histórico-cultural e depois foi realizado o trabalho em campo. A escolha dessa seqüência de trabalho justifica-se pelo fato do conhecimento da teoria contribuir para realizar um trabalho em campo mais focado, além de ajudar a embasar a análise das situações vivenciadas e provocar questionamentos que podem enriquecer o trabalho em campo.

A parte empírica foi desenvolvida a partir de visitas semanais a uma classe, que no início da pesquisa estava no 1º ano do Ensino Fundamental, da EMEF Edson Luis Lima Souto, localizada no bairro San Martin, na cidade de Campinas. Nessas visitas foram realizadas observações e gravações em vídeo, particularmente em situações de leitura de livros de história, trabalho com textos, e conversas com as crianças. A pesquisa tem um caráter qualitativo e de tipo etnográfico, pois privilegia a descrição dos acontecimentos e não a quantificação dos mesmos.

O trabalho com crianças constitui-se um lugar de investigação e análise interessante dos processos de elaboração de conceitos, de apreensão de um sistema simbólico (a escrita) e de transformação da memória (que poderá começar a utilizar signos, elementos mediadores, como a linguagem escrita). Dentro das inúmeras possibilidades da literatura, o trabalho com a mesma é extremamente

interessante e rico, pois ela coloca as crianças em contato com práticas sociais, mobilizando, pela leitura, conhecimentos e memórias, nos níveis individual e coletivo.

Dentre os inúmeros métodos de pesquisa, escolhemos a observação participante por ela apresentar certa flexibilidade. Podemos definir a observação participante como

o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquela associação. (LOFLAND e LOFLAND apud MAY, 2004, p.177).

No caso dessa pesquisa, fiquei em contato com o grupo em que fiz as observações por cerca de um ano, como estagiária e pesquisadora. Sendo assim, tive um relacionamento relativamente longo com o grupo.

De acordo com May (2004) a observação participante possui certos aspectos positivos, tais como:

- Menor possibilidade de o pesquisador impor sua realidade sobre o grupo social que pretende pesquisar;
- O processo de ação não é omitido;
- Podem-se expressar diferenças de linguagem e cultural durante as entrevistas;
- O pesquisador pode utilizar suas experiências para entender o universo cultural do grupo pesquisado.

Esses aspectos positivos foram decisivos para a escolha por esse método, além do fato de a presença em campo ser um fator importantíssimo para a coleta de dados. De acordo com Gold (apud MAY, 2004), o pesquisador nesse método pode assumir quatro papéis:

- Participante completo: o pesquisador busca inserir-se totalmente no grupo pesquisado e seu papel é ocultado, pelo fato de não explicitar suas intenções.
- Participante como observador: o pesquisador explicita suas intenções e sua presença para o grupo pesquisado, buscando estabelecer relações com os sujeitos de modo que estes se tornem informantes e respondentes.
- Observador como participante: exige mais “observação formal do que observação informal ou participação de qualquer grupo” (GOLD apud MAY, 2004, p. 184).
- Observador completo: o pesquisador não possui um papel participante.

Esses dois últimos papéis, May salienta que não podem ser considerados, estritamente, como observação participante.

Pensando nos papéis apresentados anteriormente, na pesquisa desenvolvi o papel de *participante como observador*, pelo fato de desde o início, minhas intenções e minha presença no grupo terem sido explicitadas para o mesmo e pelo fato de eu ter estabelecido uma relação com os sujeitos.

Apesar de, segundo May, as entrevistas não-estruturadas serem uma rotina na observação participante, nessa pesquisa não utilizamos esse recurso, pois, como o grupo pesquisado tratava-se de uma classe, que no início das observações estava no 1º ano e no final da pesquisa estava no 2º ano do Ensino Fundamental, e como minha presença no grupo era de pesquisadora e estagiária, julgamos não necessário realizar entrevistas. Além disso, a perspectiva teórica que fundamenta a pesquisa é a abordagem histórico-cultural, desse modo, buscamos compreender o

objeto de estudo na dinâmica das relações entre os sujeitos, na qual eu estava inserida. De acordo com Whyte (apud VALLADARES, 2007):

A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa (p. 303). As entrevistas formais são muitas vezes desnecessárias (p. 304), devendo a coleta de informações não se restringir a isso. Com o tempo os dados podem vir ao pesquisador sem que ele faça qualquer esforço para obtê-los.

Com essa citação, reforçamos a justificativa para não fazer uso das entrevistas, já que os dados da pesquisa puderam ser coletados fazendo uso dos sentidos e da observação das situações e relações ocorridas e estabelecidas no grupo.

Nesse método, as anotações de campo são realizadas de acordo com a preferência do pesquisador, mas o importante para todos é tentar organizar essas anotações e que possuam consistência e acessibilidade. É importante destacar que a observação participante tem estrita relação com a etnografia, entretanto, é importante ressaltar que em Educação não existe pesquisa etnográfica e sim do tipo etnográfica.

Para reforçar o entendimento do pesquisador e a validade da pesquisa que utiliza esse método, listam-se seis índices, chamados de "adequação subjetiva":

- Tempo: quanto mais tempo o pesquisador gasta com o grupo, mais conseguirá alcançar adequação.
- Lugar: considerar a influência do ambiente físico sobre as situações observadas.
- Circunstâncias sociais: quanto mais o observador puder se relacionar com o grupo de formas variadas, melhor será o entendimento que terá do mesmo.

- Linguagem: o observador que estiver mais familiarizado com a linguagem do grupo pesquisado interpretará melhor as situações observadas.
- Intimidade: quanto mais envolvido com o grupo o observador estiver, melhor será sua capacidade de entender as ações, significados e situações.
- Consenso social: através dele, o pesquisador pode compreender "como os significados na cultura são empregados e compartilhados entre as pessoas" (MAY, 2004, p. 190).

De fato, com a minha presença no grupo como *participante como observador*, percebi que essa adequação subjetiva realmente faz diferença para a coleta dos dados e para a compreensão dos mesmos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 MEMÓRIA INDIVIDUAL E COLETIVA

A memória, por muito tempo, foi compreendida como apenas um fenômeno biológico. A partir da década de 20, autores como Halbwachs, Bartlett e Vigotski começaram a questionar essa tendência do estudo da memória e trouxeram ao debate outro enfoque, que atribuía à memória um caráter cultural e social.

Bartlett (BRAGA, 2000) trata a recordação como uma função interdependente em relação à percepção, imaginação e ao pensamento construtivo. A percepção é o ponto de partida da recordação e a imaginação contribui com os processos mnemônicos. Ele afirma que o conteúdo e o modo de recordação são, na maioria das vezes, determinados por influências sociais. Tendências sociais persistem e podem influenciar o modo de recordação individual.

Halbwachs (HALBWACHS, 2006) considera a memória humana essencialmente coletiva. Para ele a memória se constitui a partir de testemunhos externos que a confirmam e sustentam. Nesse contexto, Halbwachs coloca o grupo como algo fundamental, pois ele é o ponto de contato entre as memórias individuais, ele possui noções comuns que todos os membros do grupo partilham, são convencionalizações que incluem as formas de recordar, os meios auxiliares e a própria memória a ser recordada. Assim, a memória liga-se a grupos. Quando nos lembramos, nos deslocamos de um grupo a outro mentalmente. Se a memória liga-se aos grupos, o esquecimento seria o desapego a estes. Quando deixamos de participar de um grupo, não temos mais contato com seus membros, deixamos também de ter contato com sua construção coletiva de noções comuns, de

convencionalizações e de sua construção da memória. Quando isso ocorre, a memória dos eventos que envolviam este grupo passa a ser uma vaga lembrança.

Vigotski (1998b, p.52) distingue dois tipos de memória: a memória natural e a memória mediada. A primeira é mais elementar e é resultado dos estímulos externos sobre o indivíduo. Ela é a retenção das experiências reais, porém não é mediada.

Segundo Braga, podemos dizer que a memória natural "se trata da lembrança pura, quando algo é recordado mediante a apresentação do estímulo" (BRAGA, 2000, p.83). A segunda é mediada por signos e, justamente por isso, é mais poderosa. Nela a ação voluntária do indivíduo está incluída, pois ele usa elementos mediadores para auxiliá-lo a lembrar de algo específico, como, por exemplo, o uso de anotações para não se esquecer de algo. Desse modo, a memória mediada permite que o ser humano controle seu próprio comportamento.

No decorrer do desenvolvimento a memória vai sofrendo transformações. Na infância, ela é uma das principais funções psicológicas e característica marcante dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. Como Vigotski demonstra,

para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver a conexão íntima entre as duas funções psicológicas. (VIGOTSKI, 1998 b, p.66).

As crianças pequenas usam a memória natural, pois não possuem recursos que as façam ir além das lembranças. Com o tempo, a memória vai se tornando mais lógica e a possibilidade de ir além das recordações se amplia, pois a memória mediada passa a ser utilizada. Assim, a memorização tem um caráter simbólico, pois os signos passam a impregnar o ato de lembrar.

A partir do que foi exposto fica claro que a memória humana não é, simplesmente, uma reprodução de experiências, mas, sim, uma (re)construção dessas experiências, que se fundamenta na sociedade e na cultura.

3.2 ELABORAÇÃO CONCEITUAL

Segundo Marta Kohl "(...) os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo do seu processo de desenvolvimento" (OLIVEIRA, 1992, p.28). Essas construções são fornecidas aos sujeitos através do grupo social e cultural que ele está envolvido. Nesse ínterim, o processo de formação dos conceitos é guiado pela linguagem desse grupo, pois os significados das palavras já estão previamente determinados na linguagem dos adultos.

O desenvolvimento da elaboração de conceitos ocorre, segundo Vigotski (2001), através do pensamento por complexos e conceitos potenciais, ambos fazem parte dos conceitos cotidianos. O primeiro é a base da generalização e o segundo está na gênese da abstração. É a união de ambos que permite que a criança se desenvolva para chegar aos conceitos científicos. "Somente o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexos em sua fase mais avançada, permite à criança progredir até a formação dos conceitos verdadeiros" (VIGOTSKI, 2000, p.98).

Os conceitos cotidianos são elaborados através da interação social imediata, ou seja, através do uso da linguagem nas relações do dia-a-dia. Segundo Góes e Cruz:

Os conceitos espontâneos são sempre impregnados de experiência no enfrentamento da criança com as coisas. A criança não tem consciência deles, pois centra-se nos objetos a que se referem e não no seu próprio ato de pensamento. Ela usa a palavra de forma adequada, mas não pode ainda utilizá-la com consciência e deliberação. (GÓES e CRUZ, 2006, p.35).

Os conceitos científicos tem sido objeto de estudos e discussões. Para Vigotski (2000, p.108), esses conceitos, diferentemente dos conceitos cotidianos, são elaborados, adquiridos, através de uma mediação deliberada, que pretende fazer com que a criança aprenda conhecimentos sistematizados. Essa mediação é feita através da educação formal

Desse modo, o aprendizado de conceitos sistematizados na escola transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, na medida em que pode acrescentar-lhes sistematicidade e reflexividade. Portanto, os dois processos diferem, mas ocorrem em paralelo, pois afetam-se mutuamente durante o desenvolvimento. (GÓES e CRUZ, 2006, p. 35).

Nesse contexto, os conceitos cotidianos também se transformam, pois ganham reflexividade e sistematicidade. Desse modo, percebe-se que os conceitos científicos e os conceitos cotidianos se relacionam de forma a se transformarem reciprocamente.

4. POSSÍVEIS RELAÇÕES...

Segundo Oliveira (1993, p.38), o desenvolvimento humano é mediado pela cultura, pela produção histórica do homem. A criança, quando nasce, não se relaciona diretamente com o mundo, mas está imersa num mundo de práticas, artefatos e sentidos, dos quais vai se apropriando nas relações com os outros. Assim, o conhecimento do mundo passa necessariamente pelo outro, sendo que os processos de ensino e apropriação das práticas vão possibilitando sempre novas condições de aprendizagem, e novas práticas.

Para Vigotski (1998 b, p.35), existem mediadores simbólicos que funcionam como instrumentos psicológicos. Esses mediadores são chamados de signos e auxiliam o homem nos processos psicológicos. Os signos são orientados para o próprio indivíduo, servindo como uma marca externa, que auxilia o ser humano em tarefas que exigem atenção e memória. Conforme o sujeito se desenvolve, ocorre o processo de internalização, que faz com que este deixe de necessitar de marcas externas e passe a utilizar signos internos. Esses instrumentos psicológicos são construídos socialmente e culturalmente, e, de acordo com o contato com o mundo e com as formas culturalmente determinadas de organização do real, o indivíduo vai construindo sistemas simbólicos, que organizam os signos.

A linguagem é um sistema simbólico – o mais importante. “Vigotski trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de intercâmbio social” (OLIVEIRA, 1993, p.42). Tal função serve para os indivíduos se comunicarem uns com os outros, mas para uma comunicação mais sofisticada é necessário utilizar signos que sejam compreensíveis por outras pessoas. A outra função é a de

pensamento generalizante, na qual "a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual" (OLIVEIRA, 1993, p.43). É essa segunda função que permite que a linguagem seja um instrumento do pensamento, porém essa forma de utilização da língua só é possível se ela sofrer um processo de internalização.

De acordo com Palangana: "A linguagem encerra em si o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, por isso participa diretamente no processo de formação do psiquismo desde o nascimento" (1995, p. 23). Ela reorganiza processos de percepção do mundo exterior, muda os processos de atenção, altera a memória, permite o surgimento da imaginação e reorganiza a vivência emocional. Somente com ela, formas complexas de pensamento abstrato e generalizado se constituem. De acordo com Luria (1979, p. 81), a linguagem é o meio mais importante do desenvolvimento da consciência, pois ela penetra em todos os campos da atividade consciente.

Outro sistema simbólico é a escrita, que media a relação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento, além de estender a capacidade de memória, de registro e de comunicação do sujeito. Segundo Oliveira,

a principal condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de signos que não têm significado em si. (1993, p.68)

Ou seja, a significação daquilo que se aprende ouvindo, vendo, escrevendo, etc., é produto de um longo processo que não acontece de forma direta, ela acontece mediada pelas relações sociais e é constituída pela linguagem. No caso específico da linguagem escrita, a especificidade dessa construção humana deve-se ao fato de ser um trabalho de comunicação que não conta com a entonação ou os

gestos para ajudar na significação para o outro. A escrita depende da capacidade do sujeito em colocar em palavras todas as informações e desejos que se quer transmitir sem os recursos auxiliares da presença daquele que fala. Isso implica no fato de reconhecer que esta atividade representa um processo diferente da linguagem oral não apenas por sua apresentação para o outro, mas, também, por sua especificidade com relação ao desenvolvimento psicológico daquele que escreve.

A memória está relacionada à linguagem e à escrita. Como já foi explicado, Vigotski (1998 b, p.52) distingue dois tipos de memória: a memória natural e a memória mediada. A primeira é mais elementar e a segunda é mediada por signos. Esta permite que o ser humano, através do uso de elementos mediadores, como a escrita, amplie sua memória e controle seu próprio comportamento, por exemplo, utilizando agendas (escrita) para programar, lembrar e controlar suas atividades ao longo de um mês ou de um ano.

O desenvolvimento do ser humano, então, ocorre através das relações do sujeito com o outro, com a cultura e com o social. A mediação, como foi exposto anteriormente, é fundamental para esse desenvolvimento e a escola é o local onde esta pode ocorrer de forma mais sistematizada. A educação formal ajuda o sujeito a organizar e a elevar o nível da atividade consciente através da elaboração de conceitos, que, como já foi abordado, podem ser científicos ou cotidianos.

Os conceitos científicos são conhecimentos acumulados pelo ser humano ao longo de séculos. Sua transmissão permite que o ser humano não estagne e possa avançar no seu desenvolvimento. Por ser uma produção social e cultural, e por serem transmitidos através de uma interação social (uma mediação), os conceitos,

tanto os científicos quanto os cotidianos, seriam uma espécie de memória coletiva, que passa a ser compartilhada por aqueles que os adquirem. Segundo Fontana, os conceitos

carregam consigo as marcas e as contradições do momento histórico em que se desenvolveram e consolidaram, os movimentos de re-elaboração e de re-articulação no jogo das forças sociais... Marcas que estão impressas na própria palavra (1991, p.10).

A linguagem escrita, como forma de registro, é utilizada para sustentar esses conhecimentos, como uma forma de memória, que possibilita certas formas de conservação e transmissão. De acordo com Smolka, "a palavra oral e escrita, é um instrumento de desenvolvimento cultural e do pensamento" (1989, p.27). Nesse contexto, a literatura (palavra escrita) é um meio de preservação e transmissão da cultura, ou seja, de memória, e também é um instrumento que transmite os conhecimentos que foram acumulados ao longo da história da humanidade, portanto, contribui para a elaboração conceitual. Por essa razão, a literatura na sala de aula, pode ser utilizada como fonte de estudo da memória coletiva e individual, assim como pode ser fonte de estudo da elaboração de conceitos e da relação desses com a memória.

5. NA ESCOLA...

A literatura, em todas as situações apresentadas nessa pesquisa, serviu como ponto de partida das conversas realizadas com as crianças. Ela mobilizou a elaboração de conceitos, a imaginação e a memória individual e coletiva das crianças.

A situação apresentada a seguir aconteceu após a leitura do livro "A primavera da lagarta", de Ruth Rocha. A partir da leitura, discutiu-se com as crianças o que seria "metamorfose".

Situação 1:

Thaís: Gente! E vocês sabem como é que chama essa transformação que a lagarta sofre pra borboleta?

Crianças: Não.

Thaís: Chama metamorfose. (Crianças ficam em silêncio) É uma palavra estranha, né?

Leonardo: Tem um nome assim dos mutantes¹, que chama assim...

José: Metamorfo.

Leonardo: É, metamorfo.

Thaís: Ah, então, metamorfose quer dizer: transformar de uma forma (Leonardo fala junto) pra outra. Isso aí, Leonardo.

¹ Mutantes era uma novela que passava na Rede Record e que, praticamente, todas as crianças da turma assistiam.

Leonardo: Igual mostrava é... no Dragon Ball Z² que o, o dra... o Gorran vira saya...o Goku vira sayadin.

Rodrigo: Igual a um bichinho que...

José: Não. Quando o Goku vira diferente.

Rodrigo: ...fica diferente a cor.

Na situação, ao ouvir a palavra “metamorfose”, Leonardo de imediato a relacionou com uma palavra conhecida, no caso, “metamorfo”, que também era uma palavra compartilhada por outra criança, José. De acordo com o que eles conheciam desses personagens da novela, que modificam a sua aparência para parecer com a de outra pessoa, Leonardo entendeu que se tratava de uma transformação de uma forma para outra. Mas será que de fato ele entendeu o que era metamorfose no sentido que a pesquisadora estava explicando? A resposta está na continuação do diálogo, na qual ele, a partir do entendimento que “metamorfose é mudar de uma forma para outra”, relaciona com um desenho, em que os personagens também sofrem uma transformação física, mas não uma metamorfose.

A partir dos conceitos cotidianos que possuía, das experiências vivenciadas e da memória, Leonardo fez uma tentativa de apreensão do conceito de metamorfose. Segundo Fontana (1993, p.123), “Frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados”. No caso, o menino podia não ter a compreensão do significado de metamorfose tal qual estávamos apresentando,

² Desenho japonês que passa na televisão.

entretanto sabia o que é “transformação” e, tendo como base esse conceito, ele tenta apreender o novo.

Apesar da explicação do que é metamorfose, as crianças deram sinais do que, de fato, elas apreenderam, como mostram as situações 2 e 3, na qual a perguntamos para as crianças se elas conheciam outros animais que faziam metamorfose.

Situação 2:

Thaís: Ah, então. José, que que é que cê falou, que lembrou de outro bicho que faz metamorfose?

José: É...o pintinho. O pintinho é pequenininho depois vira um...um...

Thaís: Ahhh, mas ele muda de forma? Ele já é...

José: Ele virá...ele...vira um pin...ele é um pintinho e vira uma galinha.

Thaís: Mas ele não é diferente que nem a lagarta, que é compridinha e depois vira um bicho que voa. Não é? Ele muda, a lagarta, ela muda completamente o jeito dela.

José: Ah, então não é.

Situação 3:

Leonardo: Eu sei um! Eu sei um! Eu sei um! O...o leão! Por causa que, quando ele é pequeno ele não tem barba. Quando ele cresce, ele tem barba assim (faz gesto mostrando como é a juba do leão).

Thaís: Ah, mas também não é uma metamorfose isso.

Leonardo: É... é...

Thaís: Porque o leão pequenininho já parece um leão...

Leonardo: Ahm?

Thaís: ...grande.

Leonardo: Não, ele não tem a barba.

Thaís: Mas, ó, o homem também não tem barba?

Leonardo: Sim, só quando ele é grande.

Thaís: Então, mas você vai sofrer uma metamorfose então, quando você crescer?

Leonardo: Não.

Thaís: Então! Então o leão também não vai sofrer uma metamorfose.

Percebe-se claramente nas duas situações que as crianças relacionaram metamorfose com uma transformação, com crescimento. As crianças associaram qualquer mudança física com o conceito de metamorfose. Admitimos que na escola existe uma mediação deliberada na elaboração conceitual, na construção do conhecimento, entretanto, apesar dessa intencionalidade, não podemos controlar os sentidos que as crianças construirão, mas podemos orientar, restringir esses sentidos:

Especialmente no âmbito das relações de ensino, podemos dizer que a elaboração conceitual implica um trabalho de apropriação (tornar adequado, tornar próprio) e de restrição de sentidos – “Não é nesse sentido”; “Pode ser isso também, mas aqui não é...”; “Não foi isso que eu quis dizer” – relacionado à possibilidade de ampliação de conhecimento (de várias ações, fatos, designações, proposições, por exemplo), que pode resultar em aprofundamento ou refinamento categorial. (SMOLKA, 2000, p.98).

Assim, mesmo as crianças tendo compreendido, de certo modo, o conceito de metamorfose, a pesquisadora, como mediadora que possuía uma intencionalidade, buscou orientar e restringir os sentidos que as crianças construíram para tal conceito.

No processo de elaboração conceitual, a criança utiliza a memória, suas experiências, experiências dos outros, para compreender ou explicar algum conceito. Podemos observar isso na Situação 1, na qual, após o conceito de metamorfose ter sido explicado, Leonardo o relaciona com um desenho animado de seu conhecimento, como forma de exemplificar o que foi apreendido. Outra situação mostra a tentativa da explicação de um conceito através da memória:

Situação 4:

A professora da turma perguntou o que é uma peça de teatro e uma das crianças, Rafaela, para responder, começou a contar uma peça de teatro que ela havia assistido.

Diário de Campo, dia: 08 de outubro de 2008.

Essa situação nos permite perceber que o pensamento da criança é marcado e determinado pela memória:

Um dos exemplos citados por ele [Vigotski] refere-se à determinação do conceito nas crianças. Ao lhe perguntarem o que é um caracol, ela responde que é pequeno, escorregadio e pode ser esmagado com o pé; o que é uma avó, responde que tem um colo macio. O ato de pensar então se dá pela recordação de dados concretos e não ainda pela estruturação lógica; o pensamento infantil é sincrético e dependente da memória. (BRAGA, 2002, p.29).

A memória ao longo do desenvolvimento vai assumindo diferentes papéis. Como vimos, para a criança pequena a memória tem uma função central, pois ela pensa lembrando (VIGOSTKI, 2000), mas com o decorrer do desenvolvimento, a memória vai se logicizando e ganhando outras funções.

Assim, para Vigotski, o processo possibilitado pela palavra, pelas suas características, implica necessariamente modificações na memória, em função das transformações das relações entre todos os processos psicológicos. E esse processo é possibilitado pela participação em práticas sociais (ele ressalta as práticas escolares, pelo seu caráter de sistematização). Nesse sentido, sobretudo a ênfase da escolarização formal em usar a linguagem para falar sobre a linguagem contribui para a emergência de "conceitos científicos", o que tem uma significação fundante na evolução dos processos psíquicos superiores, já que os conceitos científicos necessariamente envolvem realização consciente, controle voluntário e relação entre signos (BRAGA, 2002, p.30).

Portanto, a relação da memória com as outras funções é extremamente importante, pois à medida que a criança vai apreendendo conceitos científicos, ela passa a exercitar a abstração, o que influencia na memória, que vai se logicizando e adquirindo outro papel no pensamento na criança. Nesse sentido, os signos e a escola possuem um papel fundamental para esse processo.

A escrita, como um sistema simbólico, ajuda e se apóia na memória, já que pode ser utilizada como um instrumento auxiliar da mesma. As crianças, principalmente no processo de alfabetização, vão se dando conta dessa possibilidade aos poucos, conforme o professor mostra essa função de auxiliar. Três situações ajudam a elucidar essa questão:

Situação 5:

As crianças foram brincar no parquinho da escola juntamente com outra turma de 1º ano. Após voltarem, a professora sugeriu aos alunos que escrevessem um texto coletivo sobre esse fato. As crianças concordaram e começaram a contar o que tinha sido interessante no parquinho, o que fizeram lá e etc. No final, a produção ficou da seguinte forma:

Hoje a nossa turma e a da professora T. foi legal

Lá brincamos no gira-gira e deu para balançar

pois arrumaram a balança teve castelo de areia

É interessante ressaltar que o texto foi copiado da forma exata como estava na lousa, inclusive sem as pontuações.

Diário de Campo, dia: 31 de julho de 2008.

Situação 6:

Após ler a lenda para as crianças, a professora solicitou que desenhassem e escrevessem a parte que mais gostaram da lenda. Logo em seguida, a professora e as crianças produziram um texto coletivo recontando a estória. O texto é:

Vitória Régia

Era uma índia apaixonada pela lua.

De tanto amor ela pulou no lago para encontrar a lua.

Ela morre e a lua faz uma homenagem criando a flor do lago chamada Vitória Régia.

Diário de Campo, dia: 18 de agosto de 2008.

Ambas as situações mostram momentos de recapitulação, de recordação de algo. Na primeira situação, as crianças lembraram o que aconteceu no parquinho, para, a partir disso, registrarem através de um texto escrito esse momento. A segunda situação mostra as crianças retomando o texto lido pela professora e registrando através de um texto coletivo o que a turma se lembrava da lenda. Nota-se que a estrutura do primeiro para o segundo texto é diferente. No primeiro há a ausência de pontuação, o que não significa que a mesma não esteja lá. A construção do mesmo transparece um momento de dinâmica, em que as crianças foram falando enquanto a professora organizava e registrava o que elas diziam. Já o segundo texto possui pontuações e uma estrutura mais parecida com o texto escrito da própria lenda.

O segundo texto foi construído a partir dos elementos que já haviam sido dados pela lenda, portanto, as crianças precisaram apenas retomar os mesmos. Já o primeiro texto foi construído a partir da experiência das crianças. Com a produção do mesmo, elas puderam perceber que podemos colocar em palavras escritas a nossa vida, as nossas experiências. A linguagem

(...) não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história. (SMOLKA, 2000, p.187).

A situação a seguir se deu após a leitura do livro "Guilherme Augusto Araújo Fernandes", que trata da questão da memória, do esquecimento, das lembranças. A professora estava discutindo com as crianças formas para auxiliar a memória:

Situação 7:

Professora: A...a máquina de memória é mais difícil da gente fazê uma, tem que ser cientista, mas, o que que a gente poderia fazê pra ajudar a nossa memória a não se esquecer das coisas? Shiii, Valéria!

Tamires: Escrevê!

Professora: Escrever? Ó, um recurso. Escrever no papel.

Nota-se que Tamires demonstra a compreensão da escrita como um instrumento (signo) para auxiliar a memória. Nas três situações a professora mostrou para as crianças uma das funções da escrita, que é a de auxiliar a memória, como uma forma de registrar um acontecimento, como forma de preservá-lo como lembrança, memória, e como um modo para que outras pessoas possam tomar conhecimento dele a partir da leitura do texto. Desse modo, as crianças vão compreendendo que o ser humano possui a capacidade de, através de signos como a escrita, se lembrar ativamente de algo. Isso é o que Vigotski (1998 b) denomina de a verdadeira essência da memória humana. É importante ressaltar que

A palavra como signo por excelência, constitui modos específicos de ação significativa, de modo que a memória humana e a história tornam-se possíveis no/pelo discurso. Assim, onde existe *imagem, imaginação, memória*, aí incide necessariamente o *signo*, e mais particularmente, a palavra – *verbum* (SMOLKA, 2000, p.185).

Situações como a 5 e a 6 são importantes, pois a narrativa

(...) é uma das formas de lembrarmos o passado, de falarmos sobre nossas lembranças. As histórias que cotidianamente contamos e ouvimos contar, histórias tecidas e retecidas como o manto de Penélope, ou desfeitas...participam da dinâmica de nossa existência, do conhecimento que temos do mundo e de nós mesmos (BRAGA, 2002, p.43)

Nesse contar e recontar lembranças, histórias e estórias, as crianças vão discutindo e ampliando o conhecimento do mundo.

A seguinte situação, no entanto, nos leva a problematizar essas relações, apontando para algumas dificuldades encontradas:

Situação 8:

Eu estava sentada no fundo da sala observando um grupo de meninas que conversavam animadamente. Comecei a prestar atenção no assunto da conversa. Uma das meninas, Rafaela, estava contando algo que não consegui entender o que era, quando começou uma discussão sobre uma palavra que elas não conheciam. A palavra era “estupro”. Elas foram tentando buscar de várias maneiras o significado dessa palavra. Uma das meninas, Bianca, disse que estupro devia ser bater. As outras meninas discutiram, dizendo que não achavam que era isso. Enquanto discutiam se Bianca estava ou não certa, fui ficando apreensiva, pois sabia que mais cedo ou mais tarde, as meninas iriam me perguntar o que era. Não sabia ao certo o que iria responder e também queria ter cuidado com minha reação para não colocar nenhum tipo de pré-conceito com relação à palavra.

Não demorou muito e Tânia me perguntou: “Thaís, o que é estrupar?”. Perguntei onde ela havia escutado isso. Ela me disse que foi Rafaela quem falou a palavra para ela. Chamei Rafaela e perguntei

onde ela ouviu a palavra. Ela respondeu que ouviu num programa de TV. As duas me pediram para explicar o que é estuprar. Pedi que elas esperassem um pouco e fui até a professora da turma. Conteí a ela a pergunta das meninas. A professora demonstrou ter ficado preocupada, sem saber ao certo como responderia à dúvida. Depois de alguns minutos, ela chamou Tânia e Rafaela para conversar fora da sala.

A professora, então, perguntou onde elas ouviram a palavra. Tânia, novamente, disse que Rafaela falou para ela. Rafaela, por sua vez, contou que ouviu a palavra no filme "Lendas Urbanas", que assistiu junto com a mãe e, como Tânia não pôde ver o filme, ela o estava contando.

Rafaela contou que no filme havia uma cena em que os personagens conversavam sobre um homem que pegava crianças e estuprava. Ela não perguntou para mãe o que era estuprar, pois, aparentemente, essa dúvida surgiu apenas quando Tânia a questionou sobre o que era isso.

A professora, então, disse que estuprar é quando forçam uma criança ou um adulto a fazer uma coisa que só adulto faz. Ela perguntou para as meninas se elas entenderam, mas, como responderam negativamente, a professora explicou que "tem coisa que criança não faz, mas que o adulto faz quando casa ou namora e, quando um dos dois não quer fazer, isso é um estupro". As meninas ainda pareciam não ter compreendido.

Diante dessa situação, a professora decidiu não explicar exatamente o que é estupro. Ela pediu para as meninas contarem para suas mães a sua explicação e solicitar às mesmas para explicar o que é estupro. Depois que conversassem com as mães, as meninas deveriam contar qual foi a explicação dada, para poderem conversar novamente sobre a questão. Elas concordaram e entraram na sala.

Dois dias depois, quando voltei à escola, a professora pediu para Rafaela e Tânia irem conversar comigo para contar qual foi a explicação dela sobre o que é estupro. As duas se atrapalharam e acabaram dizendo que não se lembravam da explicação. Então, a professora contou que as meninas conversaram com as mães. Segundo ela, a mãe de Rafaela explicou que estupro é uma coisa que dois adultos fazem, mas que um é forçado. A de Tânia disse que é uma coisa que um adulto força uma criança a fazer. A partir das respostas, a professora explicou que dois adultos fazem uma coisa para ter filho e que quando um adulto força uma criança ou outro adulto a fazer essa coisa, isso é um estupro. Mesmo após a explicação das mães e da professora, as meninas pareciam ainda não ter compreendido completamente o que é um estupro.

Diário de Campo, dia: 17 de novembro de 2008

Essa situação nos permite refletir sobre diversas questões. A partir do recontar de uma estória, no caso, o enredo de um filme, surge a dúvida sobre o que significa uma determinada palavra. As crianças buscaram um significado através do

repertório de conceitos que possuíam. Sem encontrar uma resposta nas conversas entre si, as meninas buscaram a mediação do outro/adulto.

No entanto, a palavra em questão - estupro - não se esclarece também na conversa com os adultos. Pelo contrário, vem cercada de “não-ditos”, vai se tornando mais obscura em termos de conceito, mobilizando, por outro lado, a imaginação das crianças (esse é um ponto que requer maior aprofundamento).

Aqui, podemos indagar: o que será que as meninas Tânia e Rafaela conseguiram compreender nas conversas com os adultos? Qual a significação que deram para a palavra “estupro” a partir das (meias?) palavras dos adultos? Que coisa é essa que criança não faz? As respostas evitam e deslocam a questão. Podemos perceber como é difícil falar dessas questões, seja no ambiente familiar, seja na esfera da escola. Relacionada a outros conceitos, condensando sexo e violência, assuntos que não são facilmente abordados, a palavra estupro produz silenciamento. Esses temas aparecem como algo interdito para crianças e adultos. Diante dessas questões, ficam aqui indagações e apontamentos para posterior investigação.

Segundo Fontana (1993, p. 124),

Os sentidos elaborados são, então, em parte ‘nossos’ e em parte do ‘outro’. Eles são o efeito da interação entre os interlocutores. Neles ecoam, confrontam-se vozes a que a enunciação concreta responde, antecipa ou ignora.

Portanto, nessa interação de interlocutores, o dito e o não dito, influenciaram na elaboração da significação das meninas, pois, “(...) o *sentido* não está nas palavras ou nos conceitos: ele se produz nas relações” (SMOLKA, 2000, p.97), que permeiam e transcendem as situações imediatamente vivenciadas.

O contar e o recontar, na situação anterior, se deram através da oralização, nas situações 5 e 6 se deram por meio do texto escrito, mas esse processo pode ir além. Na literatura infantil, as ilustrações entram como outro elemento narrativo, que mobiliza a memória, a imaginação e (por que não?) a construção do conhecimento, já que, segundo Vigotski, "a imaginação é fundamental no alcance de um nível elevado do pensamento, porque torna possível operar com imagens que não estão na realidade percebida" (GÓES e CRUZ, 2006, p.42). Em algumas situações, pudemos observar o quanto as crianças se relacionam estreitamente com as ilustrações e como o desenho é uma forma de narrar, de expressar, além da imaginação, experiências, memórias, valores, etc. São exemplos as situações 8 e 9, ocorridas na atividade da leitura do conto "Beto, o Carneiro", de Ana Maria Machado:

Situação 9:

A turma foi organizada em uma roda e realizamos a leitura do conto, sempre mostrando a ilustração do livro assim que a leitura de cada página terminava. Após o fim da leitura, as crianças desenharam a parte da estória que mais gostaram. Esse foi um momento interessante, pois através dos desenhos percebemos a reelaboração do conto, o que foi mais significativo para cada criança, como a imaginação influenciou e o que cada uma lembrava da estória.

Muitos desenhos retratavam um grande arco-íris. Num primeiro momento, esse fato passou sem despertar muita atenção, porém, num segundo momento, ao ouvir as crianças recontarem o conto entre elas, aquele arco-íris ganhou um papel de destaque. No texto

escrito do conto não havia nenhuma referência a um arco-íris, no entanto, ele estava presente em uma das ilustrações. Muitas crianças ao recontarem a estória fizeram questão de falar que havia um arco-íris. Esse mesmo fato se repetiu quando foi solicitado às mesmas que, em duplas, reescrevessem o conto. Em muitas delas houve discussão se o arco-íris estava ou não no texto escrito.

Diário de Campo, dia: 06 de outubro de 2008.

Situação 10:

Conversa entre três crianças, enquanto desenhavam a estória:

Jean estava começando a fazer seu desenho e, em voz alta, disse que iria desenhar a parte da igreja. Essa fala causou estranhamento em Tânia, que perguntou: "Que parte da igreja?". Em resposta, outra criança, Gabriel H., disse que era a parte em que os personagens principais se casavam. A resposta pareceu convencer Tânia, que continuou a desenhar sem fazer mais perguntas.

Diário de Campo, dia: 06 de outubro de 2008.

Na Situação 9, o arco-íris da ilustração, apesar de não estar no texto escrito, entra na narrativa de muitas crianças como um elemento de extrema importância. No recontar da estória, elas o significaram de modos diferentes.

Na Situação 10, tanto no texto escrito quanto nas ilustrações, não havia um momento em que falasse ou mostrasse os personagens se casando em uma igreja.

Mas porque Jean relacionou essa passagem do texto com o casamento em uma igreja? Braga ajuda elucidar um pouco essa questão ao dizer que

(...) as nossas memórias individuais nunca são independentes. Elas são pontos de vista da memória coletiva. Os pensamentos, as preocupações, os interesses e as lembranças se reconstroem/são reconstruídos de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa na dinâmica social. (2002, p.25)

A memória coletiva e individual traz em si valores e crenças que operam determinadas transformações no modo de recordação do sujeito, no modo como ele (re)significa determinadas situações.

Em ambas as situações, percebe-se uma relação recíproca entre memória e imaginação, em que uma faz uso da outra. A atividade criadora do ser humano, segundo Vigotski (1997), se baseia na memória, nas experiências vividas, combinando-as, reelaborando-as e criando novas imagens e novas coisas. Desse modo, "A fantasia não está contraposta à memória, senão que se apóia nela e dispõe de seus dados em novas e novas combinações" (VIGOTSKI, 1997, p. 18, tradução nossa). Nesse sentido, a imaginação também contribui para a compreensão dos conceitos e das experiências dos outros, pois

Ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber o que não experimentou pessoal e diretamente, baseando-se em relatos e descrições alheias, o homem não está encerrado no estreito círculo da sua própria experiência, mas pode ir muito além de seus limites apropriando-se, com base na imaginação, das experiências históricas e sociais alheias. (VYGOTSKY, apud. SMOLKA, 2000, p.186)

Além disso, da mesma forma que a memória é construída socialmente,

O imaginário tem uma dimensão inescapavelmente social, ou seja, constitui-se no plano das relações sociais. A imaginação que ocorre no plano individual é, desse modo, afetada pela linguagem, pelo imaginário social. Portanto tanto a imaginação quanto os próprios indivíduos se constituem nas relações sociais. (MONTANHEIRO, 2002, p. 27)

Outra situação ocorrida com os desenhos do conto também é interessante para ser refletida:

Situação 11:

Tânia terminou seu desenho e foi mostrar para a professora. A menina havia desenhado somente uma casa. A professora, assim que viu o desenho, perguntou:

Professora: Cadê os bichinhos?

Tânia: Tá dentro da casa.

A resposta de Tânia foi dada em um tom de obviedade.

A resposta da criança à pergunta da professora pode parecer óbvia para ela: se os carneiros não estavam aparecendo explicitamente no desenho, era porque estavam dentro da casa. A partir dessa situação, podemos levantar duas questões que merecem ainda posterior aprofundamento. Uma diz respeito à imaginação da criança. É comum a ideia de que a imaginação das crianças é muito mais rica do que a dos adultos, entretanto, segundo Vigotski (1997), a riqueza da imaginação está relacionada à experiência de vida, portanto, a imaginação do adulto é mais rica. Mas, então, porque a ideia de as crianças possuírem imaginação mais rica do que a dos adultos existe? Vigotski esclarece essa questão ao dizer que

As crianças podem imaginar muito menos coisas que os adultos, mas creem mais nos frutos de sua fantasia e a controlam menos, e por isso a imaginação no sentido comum, corrente da palavra, ou seja, algo inexistente, sonhado, é maior na criança do que no adulto (VIGOTSKI, p. 42, 1997, tradução nossa).

Parece haver na fala das crianças uma convicção na criação imaginária, que dá a essa criação um sentido de veracidade.

Outra questão, que deixamos apenas enunciada nesse trabalho, pois não é o foco da pesquisa, diz respeito ao conceito de intertextualidade. Na obra de Bakhtin, a intertextualidade é "antes de tudo, a intertextualidade 'interna' das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com outros textos" (BARROS, 1994, p.4), ou seja, podemos entender que um texto não existe sem o outro, desse modo, ocorre um diálogo entre vozes, entre discursos. A situação 11 faz lembrar de um trecho do livro "O Pequeno Príncipe", em que o narrador da história, a pedido do Pequeno Príncipe, desenha uma série de carneiros que são, um a um, rejeitados pelo menino até que:

Então, perdendo a paciência, como tinha pressa de desmontar o motor, rabisquei o desenho abaixo. E arrisquei:

– Esta é a caixa. O carneiro está dentro.

Mas fiquei surpreso de ver iluminar-se a face do meu pequeno juiz:

– Era assim mesmo que eu queria! Será preciso muito capim para esse carneiro?

– Por quê?

– Porque é muito pequeno onde eu moro...

– Qualquer coisa chega. Eu te dei um carneirinho de nada!

Inclinou a cabeça sobre o desenho:

– Não é tão pequeno assim... Olha! Adormeceu...

(SAINT-EXUPÉRY, 1944, p. 12 e 13)

Dessa forma, podemos notar o diálogo entre o texto escrito, constituinte da cultura, como obra literária, e o texto da criança. O conceito de intertextualidade se coloca, desse modo, como uma contribuição instigante para outra investigação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi explorar as relações entre literatura, memória, elaboração conceitual e, num segundo momento, imaginação. Ao final desse trabalho, percebemos que algumas dessas relações tornaram-se visíveis e puderam ser compreendidas de melhor forma. A partir das situações analisadas, pudemos entender como a literatura constitui e afeta a memória, a elaboração conceitual e os modos de (re)elaboração das crianças. Nesse contexto, as ilustrações dos livros apareceram como outro modo de narrativa, que também contribui nos modos de recordação e elaboração das crianças. Desse modo, a imaginação é um elemento importante que está intrinsecamente relacionado aos três eixos pesquisados.

Como toda investigação, essa pesquisa abre espaço para novos questionamentos e interesses tais como: Quais as relações entre intertextualidade, memória e imaginação; como as ilustrações contribuem para a elaboração conceitual e como se relacionam com a memória coletiva e individual; pensando na seguinte citação:

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. (VIGOTSKI, 1998a, p.122)

Quais as relações entre imaginação e linguagem; como as emoções se relacionam com a imaginação e a memória, individual e coletiva? Esses são alguns entre os possíveis temas que podem ser levantados a partir dessa pesquisa.

Para finalizar, pudemos perceber e aprendemos a enxergar como os sujeitos (re)constroem lembranças, histórias, estórias e conhecimentos na dinâmica das relações com o outro e consigo mesmos.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.) Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000

_____. Memória e Narrativas: Da dramática constituição do sujeito social.

Campinas, SP: [s.n], 2002.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar. São Paulo: Papyrus, 1993.

GÓES, M. C. R. de; CRUZ, M. N. da. *Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski*. In: Revista Pro-Posições, vol.17, n.2 (50) – maio/ago. 2006, p. 31 – 45

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução Beatriz Sidou; São Paulo: Centauro, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-culturais. In. Curso de Psicologia Geral. Tradução de Paula Bezerra, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 71 – 84.

MAY, TIM. Pesquisa Social: questões, métodos e processos. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTANHEIRO, Cintia Estela Pinto. Buscando compreender as relações entre emoção e imaginação numa prática de leitura. Campinas, 2002. Trabalho de Conclusão de Curso.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p.23 – 34.

PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões.
In: Cadernos Cedes, n.35, 1995, p.15 – 28.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. O pequeno príncipe. Paris: Éditions Gallimard, 1944.
Distribuído por Círculo do Livro.

SMOLKA, A. L. B. Atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A. L. B.; SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R. e BORDINI, M. G. (orgs). Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 23 – 41.

_____. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Pág. 168 – 193, Julho 2000.

VALLADARES, Licia. *Os dez mandamentos da observação participante*. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2007, vol.22, n.63, pp. 153-155. ISSN 0102-6909. doi: 10.1590/S0102-69092007000100012.

VIGOTSKI, L. S. La imaginación y el arte en La infancia: Ensayo Psicológico. 2ªed. México: Fontamara, 1997.

_____. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizador Michel Cole; Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. Pensamento e Linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica Jose Cipolla Neto, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 517-545

8. BIBLIOGRAFIA

Andrade, Joana de Jesus de. Modos de conhecer e os sentidos do apre(e)nder : um estudo sobre as condições de produção do conhecimento. Campinas, SP: [s.n.], 2008. (Tese Doutorado)

BRAGA, Elizabeth dos Santos. O trabalho com a literatura: memórias e histórias In: Cadernos Cedes, n.50, 2000, p. 84 – 102.

_____. Vídeo, escrita, leituras, recordações: cultura e memória na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual na dinâmica das relações de ensino. 1991. 245f.. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Concentração: Psicologia Educacional). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Ilustrações de Julie Vivas; tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-book, 1995.

MACHADO, Ana Maria. Beto, o Carneiro. In: MACHADO, Ana Maria (org.) O Tesouro das virtudes para crianças. Ilustrações de Thaís Linhares. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Construção de conhecimento e produção de sentidos nas relações de ensino. In: ALMEIDA, Maria José P. M. de; SILVA, Henrique César da (org.) Textos de palestras e sessões temáticas: III Encontro línguas, leituras e ensino da ciência. Campinas, SP: Graf. FE/UNICAMP, 2000, p.91 – 100.

_____. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inserção das práticas cotidianas na memória coletiva. In: Anais do Encontro sobre a Teoria de Pesquisa em Ensino de Ciência, Belo Horizonte, MG, 05 a 07 de março de 1997/ coordenação geral: Eduardo Fleury Mortimer, Ana Luiza B. Smolka. – Belo Horizonte: UFMG-FE: UNICAMP – FE, 1997, p. 97.

TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. In: Cadernos Cedes, n.35, 1995, p. 29 – 39.

VIGOTSKI, L. S.. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001

ANEXO

Leituras realizadas para as crianças

FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Ilustrações de Julie Vivas; tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-book, 1995.

Lenda do lobisomem. In: GABAN, Jesus. Lendas do Brasil. Barueri: Girassol, 2004.

Lenda da Vitória Régia. In: GABAN, Jesus. Lendas do Brasil. Barueri: Girassol, 2004

MACHADO, Ana Maria. Beto, o Carneiro. In: MACHADO, Ana Maria (org.) O Tesouro das virtudes para crianças. Ilustrações de Thaís Linhares. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. Menina bonita do laço de fita. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Ática, 1997.

RYAN, Victoria. Quando seus avós morrem. São Paulo: Paulos, 2004.

ROCHA, Ruth. A primavera da lagarta. Ilustrações de Maria Cecília Marra. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

WALKER, Richard. João e o pé de feijão. Adaptação de Richard Walker; Ilustrações Niamh Sharkey; tradução de Christine Röhrig. São Paulo: Girafinha, 2006.