

1290001127



FE

TCC/UNICAMP M762b

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Cintia Estela P.Montanheiro

**BUSCANDO COMPREENDER AS RELAÇÕES ENTRE EMOÇÃO E
IMAGINAÇÃO NUMA PRÁTICA DE LEITURA**

Campinas, 2002

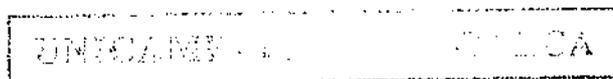
Cintia Estela P.Montanheiro

**BUSCANDO COMPREENDER AS RELAÇÕES ENTRE EMOÇÃO E
IMAGINAÇÃO NUMA PRÁTICA DE LEITURA**

**Trabalho de conclusão de curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de pedagogia da
Faculdade de Educação- UNICAMP,
sob orientação da Profa. Dra. Ana
Luiza Bustamante Smolka.**

Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka

Campinas, 2002



UNIDADE	F.F.
Nº CHAMADA:	TCC / Unicamp
	M762b
V:	
TOM:	1127
PRO:	112/2004
C:	2
PRES:	1100
DATA:	03 07 03
Nº C. Bib:	Bib = 308051

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

M762b	Montanheiro, Cintia Estela Pinto. Buscando compreender a relação entre emoção e imaginação numa prática de leitura / Cintia Estela Pinto Montanheiro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002. Orientador : Ana Luisa Bustamante Smolka. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Vygotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Imaginação. 3. Emoção. 4. Leitura. I. Smolka, Ana Luisa Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	02-251-8FE

Profa. Ana Luiza B. Smolka

Profa. Dra. Norma Sandra de A. Ferreira

Agradecimentos

À Deus, em primeiro lugar, pois sem Ele nada seria possível.

Aos meus pais, pelo apoio e pelo incentivo. Por acreditarem em mim, e por serem exemplo de seriedade, honestidade e me fizeram acreditar na vida, nos sonhos.

Aos meus irmãos, Gustavo e Fernanda que compartilharam todos os momentos comigo, e por também acreditarem em mim.

Ao João Vitor pela constante alegria.

À toda minha família, que sempre torceu por mim.

À Prof. Ana Luiza com quem sempre pude compartilhar as minha angústias, meus medos, anseios. Pela paciência, pelas palavras sempre amigas, pela disponibilidade, pelo incentivo, enfim, obrigado por tudo

À Prof. Norma pela maneira cuidadosa com que leu esse trabalho, pelas sugestões, pelas suas observações.

Às minhas companheiras de biblioteca e que me ensinaram o verdadeiro sentido da amizade: Dani Ardel, Dani Anjos, Laís, Márcia e Raquel.

As minhas amigas Luciana e Danieli que também me ensinaram o sentido da palavra amizade.

Em especial a minha amiga Daniela por acompanhar de perto todos os momentos desse trabalho, pela paciência, pelas palavras, pelo incentivo, pelo carinho.

Aos alunos e professores do Sérgio Porto.

Dedico este trabalho aos meus pais, pois sem eles isso não seria possível. E também a minha avó, que se viva estivesse estaria realizando o sonho de ter uma neta formada.

SUMÁRIO

I) Apresentação	1
II) Introdução	3
2.1) A escola	3
2.2) A questão da leitura	6
2.3) O projeto de incentivo à leitura	11
II.3.1) As atividades desenvolvidas	12
II.3.2) A emergência da pesquisa	14
III) A questão das emoções	16
IV) A questão da imaginação	25
V) Alguns ensaios de análise	30
5.1) Interação via cartas	30
5.2) Aluna Ideal	33
5.3) Relação professor- aluno	36
5.4) O medo do Mike	38
5.5) A carência do Tiago	40
Considerações finais	42
Bibliografia	45

1) Apresentação

As relações existentes entre emoção e imaginação configuram um problema, que ainda é pouco estudado no âmbito educacional. Isso devido ao fato da importância exagerada que se dá aos aspectos cognitivos, ênfase essa que não é dada apenas no âmbito escolar, mas também na sociedade como um todo, relegando, assim, as relações existentes entre os aspectos afetivos, motor, social e cognitivo, a segundo plano.

Faz-se necessário olhar a sala de aula, ou melhor a escola e a Educação, de uma maneira diferenciada, ou seja, não apenas privilegiando o cognitivo, como se esse fosse o fator decisivo na conquista do conhecimento. É indiscutível que a instituição escolar tem um papel muito importante na formação do indivíduo, as experiências, os conhecimentos e tudo que é vivenciado dentro da escola, e por meio da escola, possuem um grande significado para o desenvolvimento social e afetivo da criança. Sendo assim, a escola, e todos os sujeitos envolvidos nela, assumem um papel relevante no desenvolvimento infantil.

A ausência de uma educação que não reconheça a importância da emoção na sala de aula, segundo Almeida (1999), traz prejuízos para a ação pedagógica, pois suas consequências atingem não somente o professor, mas também, e principalmente, o aluno. Tornando-se assim necessário que nos cursos de formação de professores haja uma maior preocupação com o estudo das emoções e também da imaginação, assim como há uma preocupação constante com a cognição, com a aquisição do conhecimento, para que nós, futuros pedagogos, sejamos capazes de saber enfrentar as diversas situações, que envolvem o aspecto emocional, que ocorrem na sala de aula.

A partir de uma experiência vivenciada por sujeitos envolvidos em um projeto de incentivo à leitura foi possível vivenciar e perceber a importância da imaginação, e da emoção e a sua relação com o conhecimento no contexto escolar. Situações que serão aqui narradas, discutidas e analisadas à luz da perspectiva Histórico Social, de Wallon e Vygostsky pretendem trazer a tona a importância da emoção e da imaginação no desenvolvimento da criança.

Pretenderei, também trazer contribuições sobre a concepção de leitura com base em teóricos da área.

Coloco a minha dificuldade em narrar e nomear os fatos ocorridos, pois foi uma pesquisa participante, e também pelo fato desses registros não privilegiarem os acontecimentos que tinham alguns indícios das manifestações emotivas e imaginativas das crianças, já que o tema deste trabalho ainda não estava definido na época em que esses registros foram feitos.

Em primeiro lugar, vou situar o ambiente no qual foi possível vivenciar juntamente com as crianças todos os anseios e dificuldades de uma estagiária, que como qualquer outra não tem o seu lugar definido no ambiente escolar, é um “não lugar” que muitas vezes não é compreendido pelas crianças e também pelas professoras. Por se tratar de um estágio no qual foi realizado um projeto de incentivo à leitura, abordarei também a importância da leitura, mais precisamente da literatura infantil, já que quase todas as situações que serão aqui narradas se passaram no momento de leitura. Mais adiante farei uma abordagem teórica da emoção e da imaginação, com base nos estudos de Vygotsky e Wallon, entre outros autores. Depois destacarei alguns episódios ocorridos, entre muitos, que acredito que foram os que me fizeram perceber mais precisamente a relação entre emoção e imaginação, e a sua importância no desenvolvimento da criança.

II) Introdução

2.1) A escola

O interesse por esse tema de pesquisa surgiu a partir de um estágio realizado em uma escola que atende alunos da primeira a quarta série do primeiro grau, da rede pública de ensino do município de Campinas. Vale ressaltar que essa escola tem algumas particularidades que a diferenciam das demais. A escola é freqüentada por filhos de funcionários da Unicamp. Encontra-se situada dentro do campus da universidade, o que possibilita aos pais acompanharem de perto a vida escolar dos filhos. Essa escola é fruto da reivindicação de funcionários da Unicamp, o que manifesta neles o interesse em participar de decisões que nelas são tomadas, participação essa que não agrada ao corpo docente da escola.

Os alunos, em sua grande maioria, são inseridos, na vida escolar em espaços que se encontram dentro da universidade. Muitos deles, além de freqüentar a escola no período da manhã, também freqüentam o PRODECAD. Um espaço criado com o objetivo de complementar as atividades escolares e também para a realização de atividades lúdicas com as crianças. Esse espaço foi criado a partir da necessidade de um local que “abrigasse” as crianças no horário posterior a escola, pois a maioria dos pais trabalham em período integral. Outro agravante é que a escola fica situada distante dos bairros e do centro da cidade o que dificulta que as crianças voltem para suas casas ao término das aulas.

Esse espaço alternativo, como já foi dito, foi criado com o objetivo de complementar as atividades escolares e também para a realização de atividades lúdicas, porém por diversas razões, as atividades que vêm sendo realizadas denotam significado escolar à instituição, permitindo assim que as crianças enxerguem esse espaço alternativo, como uma extensão da escola.

Estudiosos ressaltam a importância das crianças terem um tempo para brincarem. De modo geral na escola isso não ocorre, já que essa é vista como um espaço apenas para transmissão de conhecimento, geralmente as crianças brincam no horário oposto ao da escola, nesse caso específico isso não acontece, já que elas ficam no PRODECAD.

A Educação está passando por uma difícil fase. É comum ouvirmos que o responsável é o professor, que ele tem que se esforçar. Mas eu me pergunto: Como? Se não lhe é dado nenhum incentivo, os recursos necessários para a realização de tarefas que sejam diferentes da cansativa rotina escolar, que atraiam as crianças, não são disponíveis para o professor, muitas vezes o único recurso disponível é apenas o livro didático. Além disso, será que a formação desse professor dá conta de todas as questões que estão inseridas no processo de ensino-aprendizagem? Afinal qual é o papel e o objetivo da escola, e como de fato ela funciona no cotidiano?

Muitas vezes as condições físicas nas quais professor e aluno são obrigados a conviver, são precárias, escolas cercadas por grades, sem terra, sem parque, salas de aulas escuras, pintadas com cores depressivas, móveis quebrados, sem ventilação, sujas num ambiente que não é propício, não é agradável, nem para as crianças, nem para os professores. Será que tudo isso não afeta o desenvolvimento da criança, afinal o que acontece dentro da escola? Como o professor enfrenta esse desafio?

As condições nas quais o professor é obrigado a trabalhar não favorecem um bom desenvolvimento do processo educativo. As crianças passam, em média, cinco horas por dia na escola, quase todo o tempo dentro, apenas da sala de aula, sentadas, tendo que estar sempre organizadas em filas, imóveis, quietas, como se a imobilidade fosse pré-requisito para a aprendizagem, assim nos coloca Galvão (1998). O movimento é visto como inimigo do conhecimento, e o silêncio é visto como o melhor meio de alcançar o objetivo de que no final do ano letivo a criança esteja alfabetizada

“Na época do ingresso na escola, as crianças vivem geralmente sob rígidas e austeras condições de ensino, onde as atividades são as menos variadas possíveis, porque tudo o mais é interrompido e suspenso em prol do ensino da leitura e da escrita (...) Além disso, em salas desnudas e superpopulosas, a imposição do silêncio, da imobilidade, da esterilidade e da estagnação acaba sendo uma ‘opção’ a que o professor recorre para

poder sobreviver, contidamente, disciplinadamente, com quarenta crianças, onde parece não haver as mínimas condições de espaço, de tempo e de ampliação de conhecimentos " (Smolka, 1999, p.17)

As salas de aula, em sua maioria, têm cerca de trinta crianças, com histórias de vida diferentes, com dificuldades diferentes, com expectativas diferentes, e o professor se vê diante de todas essas diferenças, e, muitas vezes as ignora, nem pela sua própria vontade, mas pelo que vai ser exigido no final do ano letivo. Como Smolka nos coloca (1998):

"Problemas que revelam a precariedade das condições de vida das crianças fora da escola, revelam a precariedade das condições de trabalho na escola. Sem questionar tais condições de trabalho e de vida, no entanto, espera-se que a professora alfabetize as crianças, e que todas terminem o ano letivo sabendo ler e escrever" (p. 45).

Creio que tudo isso exerça grande influência no processo de ensino aprendizagem, parece haver um portão que separa a escola do resto do mundo, é como se no momento em que se entra dentro da escola professores e crianças fossem obrigados a esquecer tudo o que se passa do lado de fora, suas histórias, seus medos, anseios, suas expectativas, tendo que vestir a máscara de professor e de aluno, um que está ali para transmitir conhecimento e o outro que está ali para aprender. Como essas condições afetam o desenvolvimento global do indivíduo?

Nessas condições concretas, foi realizado um projeto de incentivo à leitura. Durante o estágio realizado no curso de pedagogia, no qual foi desenvolvido o projeto, pude vivenciar junto com as crianças os meus medos, anseios, expectativas, dificuldades, diversos sentimentos que não são só meus, são das crianças também.

2.2) A questão da leitura

“Que coisa é o livro?

Que contém na sua frágil arquitetura aparente?

*São palavras apenas, ou é a nua exposição de
uma alma confidente?*

*De que lenho brotou? Que nobre instinto de
prensa fez surgir esta obra de arte que vive
junto a nós, sente o que sinto e vai clareando o
mundo em toda parte”*

Carlos Drummond de Andrade

Tendo como base que a leitura, mas precisamente, a literatura infantil é de grande importância no desenvolvimento da criança nos aspectos social, cognitivo e afetivo, e considerando que através da literatura a criança pode penetrar num universo da imaginação, exercitando assim todos esses aspectos e essas dimensões, optamos por desenvolver um projeto de leitura, privilegiando a leitura como atividade lúdica e prazerosa.

Na escola na qual foi colocado em prática esse projeto, a biblioteca não fazia parte da rotina escolar das crianças, era sim utilizada, mas como depósito, as professoras somente a utilizavam para consulta em livros didáticos, as crianças não tinham acesso aos livros. A condição básica para que a criança desperte o gosto pela leitura, é o acesso a materiais literários.

Existe uma série de fatores, que podem colaborar para despertar o gosto e o prazer pela leitura e pela literatura. O pressuposto inicial é que se conceda o acesso ao material literário. Muitas vezes, devido às condições econômicas, a criança somente tem a oportunidade desse acesso na escola. Segundo Silva:

“Sem uma proximidade palpável entre o leitor e as diferentes formas de literatura,... dificilmente será desenvolvido o gosto pela leitura- ninguém pode gostar de um objeto que ele não tenha a possibilidade de experimentar e/ou compartilhar” (Silva, 1995, p.69)

A escola, muitas vezes, é o único espaço possível para que as crianças entrem em contato com a literatura. Diversos autores enfatizam a necessidade de valorização do espaço da biblioteca na escola, fato este que não é comum ocorrer nas escolas. Antes do projeto ser desenvolvido, a biblioteca não era utilizada pelos professores, foi necessário realizar uma limpeza no local, no qual ela estava instalada, já que essa era utilizada como depósito.

O aprendizado da leitura e da escrita somente se tornará efetivo se a escola enfatizar a leitura de maneira que essa faça significado para a criança, ao invés de somente decodificar códigos. Partindo do princípio de que o aluno é um ser cultural e social, e que ele se constrói através das relações sociais, é que todo trabalho com leitura deve ser desenvolvido.

Tendo como base o pressuposto de que a leitura somente será produtiva a partir do momento em que o leitor sentir prazer em ler, estando motivado a ler, faz-se necessário que a leitura oferecida para o aluno leve em consideração os seus interesses, dando margem para que a criança seja capaz de fazer relações, inferências, produzindo assim novos conhecimentos.

Geralmente, o que se observa no sistema educacional brasileiro, é uma prática de leitura, na qual predominam textos didáticos, quase sempre seguidos de alguma forma de cobrança, como, por exemplo, provas, leitura oral, fichamentos, depoimentos de leituras, isso devido ao fato da formação dos educadores, não privilegiar a leitura enquanto lazer, nas palavras de Martinez:

"A própria formação dos educadores compromete a importância dada à leitura como uma atividade de lazer, uma vez que pouca ou nenhuma ênfase é atribuída, por exemplo, ao papel que o livro pode ter no contexto social e emocional da criança "

(Martinez, 1990, p. 7)

Paulo Freire (1996) também nos coloca sua preocupação com a questão da leitura, segundo ele *"ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou estar sendo*

sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha, ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido”.

O projeto de incentivo à leitura nasceu da preocupação com a questão da leitura. Procurando redimensionar a leitura escolarizada, o projeto foi desenvolvido nas 4 (quatro) primeiras séries, do ensino fundamental. O projeto dava enfoque à leitura e a literatura, buscando ampliar as formas e as possibilidades de interação das crianças com o material escrito e literário.

Dessa maneira as atividades eram realizadas de maneira que as crianças tivessem a oportunidade de sentir prazer em ler e ter liberdade de escolher o que desejassem ler, sentindo-se à vontade, já que não lhe seriam feitas nenhuma cobranças posteriores. Silva (1995) nos fala sobre a importância do prazer e da liberdade na hora de escolher a leitura, para que ela possa ser fonte de aprendizagem:

“Ao ler, o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode... Ler se quiser. Onde quiser. O que quiser. Ler e desler. Ler e reler. Ler tudo e ler pela metade. Sem começar e sem terminar... Viver profundamente a ação de querer, experiência de prazer e de liberdade”.

(Silva; 1995, p.61-62)

A prática da leitura é uma atividade variável, condicionada por fatores sociais. Segundo Chartier (1998):

“A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados (...) Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro tenta impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças as práticas de leitura” (Chartier, 1998,p.77)

A instituição escolar tende a padronizar, homogeneizar, fazendo com que todos tenham de ler o mesmo texto, fazer o mesmo trabalho, não levando em consideração os seus gostos e interesses pessoais. Hawad nos coloca que é função e responsabilidade da escola proporcionar a todos os alunos oportunidades de contato saudável com livros, com literatura e com a leitura de uma maneira geral, já o que cada indivíduo fará dessas oportunidades, é pelo menos em parte, resultado de inclinações e, principalmente, de decisões pessoais.

Silva nos coloca que:

“... ler, por si só, não resolve e nem muda nada. É preciso ler e fazer – ler a realidade e fazer o acontecimento, mudar as circunstâncias: plantar ações que deixem resíduos na história e na vida das pessoas” (Silva, 1995, p. 64)

É necessário colocarmos em prática uma leitura que transcenda o escolar, iniciando-se na escola, mas que ultrapasse esse espaço, para que possa fornecer um maior conhecimento crítico da realidade, questionando-a e abrindo assim uma possibilidade de transformação.

Mas é preciso levar em consideração a realidade social e econômica do país em que vivemos. Silva (1995) concebe a leitura a partir de considerações sociais e em função das contradições presentes na realidade brasileira, já que considera como uma utopia um outro tipo de concepção que foge às necessidades e anseios do povo: *“(...) ler é um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e a ignorância”*. (Silva, 1995, p.51). Ainda, de acordo com esse autor, *“(...) o gosto pela leitura, que sem dúvida resulta de práticas de leitura, também é produzido socialmente e, por isso mesmo, também se sujeita às regras encontradas no conjunto da estrutura social”*. (p. 45).

Silva (1995) argumenta, ainda, que o processo de ensino da leitura não deve ser apenas superficial. Não podemos entender a leitura como um simples ato de decodificação da linguagem escrita. Ele acredita, assim como Paulo Freire, em uma educação voltada para a libertação:

"A leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implantada nas escolas [e nas bibliotecas]. A explicitação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não geradora de novos significados), será aqui feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta ao confrontar um texto escrito, ou seja, CONSTATAR, COTEJAR e TRANSFORMAR". (Silva, 1995, p.51).

Acreditando que saber ler não é apenas fazer a decodificação de códigos, mas sim: "(...) ser capaz de aprender os referenciais inscritos num texto, o que significa dizer compreender a dinâmica do real e compreender-se como um ser que participa dessa dinâmica" (Silva, 1995, p.55)

O projeto de incentivo à leitura foi proposto como uma forma de atuação prática na escola, ligado ao estágio supervisionado, com o objetivo de propiciar às crianças um espaço de leitura lúdica e significativa.

2.3) O projeto de incentivo a leitura

“A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a Literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a Literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de coisa alguma; ou melhor: que ela sabe algo das coisas- que sabe muito sobre os homens ”

Roland Barthes

Considerando que a leitura é de fundamental importância no desenvolvimento do indivíduo, tanto no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo foi colocado em prática um projeto que incentivava uma nova prática de leitura, pois a leitura tem sido realizada de forma que acaba tendo sentido apenas dentro da própria escola, fazendo com que o aluno leia apenas para cumprir o que lhe é exigido. Com o objetivo de redimensionar a prática da leitura, ampliar as suas formas e mostrar para as crianças outras possibilidades de leitura o projeto foi proposto.

Os objetivos iniciais do projeto eram:

- Criar condições efetivas de leitura para as crianças, já que não existiam condições para que as atividades fossem realizadas;
- Revitalizar o espaço da biblioteca, que era utilizado como depósito de objetos;
- Organizar e aumentar o acervo da biblioteca, com a participação das crianças;
- Implementar um plano de visitas semanais à biblioteca da escola.

Ensina-se a ler e a escrever, mas não se ensina literatura, pois segundo Leite;

“a literatura é para sentir todas as emoções que uma história pode provocar e viver a sua influência, carregando esse descobrimento através da vida” (Leite, 1999, p.2)

II.3.1) As atividades desenvolvidas

Concordando com Silva quando ele aponta, que a criança tem que ter liberdade para escolher o que deseja ler, pois através da imposição podemos bloquear o prazer que a leitura proporciona, nas atividades do projeto, a escolha do livro não era determinada pelas estagiárias, mas sim sugeridas pelas crianças, assim como a maneira de como o livro deveria ser lido, se era para todo o grupo, se seriam feitas rodas de leitura ou se o livro iria ser lido individualmente, porém algumas vezes eram desenvolvidas atividades dirigidas.

As atividades eram realizadas todas às terças-feiras. Cada classe, era composta em média por 30 alunos, permanecíamos cerca de 50 minutos na biblioteca ou em outro local da escola, como, por exemplo o pátio, o refeitório. O local a serem realizadas as atividades eram escolhidos conforme a necessidade do dia e da atividade.

O material utilizado para a realização das atividades eram diversos tais como: livros de literatura infantil, fantoches, gibis, revistas, livros didáticos, enciclopédias, dicionários e tudo que era possível de ser aproveitado.

Ao longo do semestre eram feitas duas avaliações, convém explicar que não eram de verificação de leitura, mas sim uma discussão com as crianças sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas durante o semestre, questionamentos do porquê algumas coisas não estavam dando certo, o porquê muitas vezes os alunos não participavam das atividades, já que muitas vezes as atividades tinham que ser interrompidas pela aparente "desmotivação" das crianças, e o decorrente aumento da indisciplina.

Em uma das avaliações quando perguntado para as crianças o motivo da aparente desmotivação, elas apontaram que estavam "enjoadas" dos livros que tinham na biblioteca, resolvemos então fazer uma campanha de arrecadação de livros. Foi proposto para as crianças que elas escrevessem para diversas editoras com o intuito de aumentar o acervo da biblioteca. As cartas foram escritas pelas próprias crianças. A resposta foi positiva, foram recebidos 30 (trinta) novos livros. Todas as vezes que recebíamos novos livros, mostrávamos para as crianças, que

demonstravam satisfação em participar do processo de arrecadação de livros, já que eram elas que tinham escritos as cartas.

Mesmo com a chegada de novos livros as crianças ainda se mostravam desmotivadas. Para nós, estagiárias, essa desmotivação não tinha explicação, já que a leitura não era feita de maneira imposta. As crianças tinham liberdade para escolher os livros, não havia nenhum tipo de cobrança, não conseguíamos achar uma explicação convincente que explicasse o desinteresse das crianças.

Depois de leituras sobre a atual situação educacional brasileira, foi possível perceber que os problemas são muitos maiores, como já foi dito anteriormente, a educação passa por uma fase complicada. A escola que deveria ser um lugar agradável na qual a criança se sentisse motivada, não o é. Outros agravantes, acredito que colaboram para o fato das crianças não participarem mais ativamente do projeto, como por exemplo o fato das crianças que freqüentam essa escola, passarem quase que o dia inteiro fora de suas casas, dos seus bairros, não tendo tempo, assim para brincarem.

Fato este que acredito ser um dos motivos, pelos quais as crianças, no horário destinado a visita à biblioteca, costumavam brincar, pois quando perguntado a um aluno porque eles faziam tanta bagunça, ele respondeu:

- *Ah, tia, na classe a gente não pode brincar a professora não deixa, na hora do recreio a gente tem que comer, no Prodecad, não é todo dia que pode brincar, então a gente brinca aqui. (Ro)*

É possível perceber pela fala da criança, que eles sentem a falta do espaço e do tempo para brincar. Como as atividades eram realizadas no mesmo local onde acontecia o recreio, acredito que isso inspirava nas crianças um maior contágio, vontade de brincar.

II.3.2) A emergência da pesquisa

Eu era a única estagiária que ficava com todas as classes, por isso tive a oportunidade de observar diversos tipos de comportamento, diante da mesma atividade. Tudo era registrado no diário de campo. Como as atividades não eram apenas de observação, mas sim de trabalho direto com as crianças, os registros tinham de ser feitos logo após o estágio, esses registros foram ficando confusos, pois eram cerca de 90 crianças por dia. Para contornar essa dificuldade optei por fazer o registro de apenas uma sala, escolhi, a que mais me cativava a terceira série, pois os alunos demonstravam um grande interesse pela literatura, as crianças se envolviam intensamente com as atividades que eram propostas.

São esses registros que consistem o material empírico dessa pesquisa. É válido ressaltar que na época do estágio, o tema da pesquisa ainda não estava definido, por esse motivo esses registros não estavam sendo feitos de maneira que privilegiasse a questão da emoção e da imaginação.

Todas as atividades que foram sugeridas eram previamente discutidas entre as estagiárias e as professoras responsáveis pela disciplina de estágio supervisionado. Essas discussões foram de suma importância para o desenvolvimento do projeto, pois além de expor nossas limitações, medos e angústias obtivemos orientação teórica, esclarecendo assim, as diversas dúvidas que foram surgindo no decorrer do projeto. Durante essas reuniões várias atividades foram sugeridas pela professora, o que possibilitou um melhor desenvolvimento do projeto na biblioteca. Além disso, eram sugeridas leituras, que posteriormente eram discutidas. A partir destes estudos teóricos e das atividades de campo, comecei a me interessar pela questão das emoções e da imaginação.

A questão da emoção por se tratar de um tema que faz parte do desenvolvimento do sujeito, e por ser muito visível, já que as reações emotivas são perceptíveis, pois elas são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, provocando alterações na postura, nos movimentos, nos gesto do indivíduo. Já a questão da imaginação, despertou interesse em mim, por estar também vinculada

ao emocional, mas principalmente pelos resultados obtidos em uma atividade que privilegiava o imaginário infantil, atividade essa que será exposta mais adiante.

Primeiramente discutirei a questão das emoções, após será discutida a questão da imaginação e a sua influência com a emoção. Depois será exposto algumas situações ocorridas na escola.

III) A questão das emoções

“... ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão(...) Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, destruir e construir. Somos movido pelo desejo de crescer, de aprender, e nós, educadores, também de ensinar” (Paulo Freire)

Este trabalho está fundamentado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que tem como pressuposto o fato de que a constituição do homem é um processo que se dá na relação com o outro, ou seja, em um processo partilhado no plano das interações sociais, e construído historicamente.

A emoção é um elemento de vital importância no processo de desenvolvimento humano é possível identificar como os diversos tipos de manifestações emotivas e afetivas influenciam no processo de constituição da pessoa, já que, de acordo com a perspectiva Histórico Cultural, a corrente teórica que permeia essa pesquisa, a emoção é fundamental no processo do desenvolvimento humano, pois ela se encontra tanto no processo de construção do conhecimento como no processo de constituição da pessoa.

No entanto, estudos na área educacional raramente levam em conta a questão da emoção, da afetividade, de sua influência no processo de desenvolvimento humano. De maneira geral, a questão do desenvolvimento emocional é relegada. Segundo Magiolino:

“A emoção é vista como um subproduto do biológico, associado à expressão, algo que pode até mesmo, contaminar o processo científico. Por outro lado, é tomada como um desajuste, uma patologia”

(Magiolino, 2001, p. 09).

De certa forma, essa dissociação entre o emocional e o cognitivo, é consequência da visão dualista que acompanha a humanidade há muito tempo. De todos os fenômenos psíquicos, os afetivos apresentam uma maior dificuldade tanto no que se refere à conceituação, como também quanto à análise.

Tendo em vista que a emoção é comum a todos os indivíduos, pretendo através de alguns episódios ocorridos, ensaiar uma análise de como a emoção está inserida no ambiente escolar e como as interações entre professor -aluno e aluno- aluno são permeadas pela dimensão afetiva, pois as emoções não são apenas sinais perceptíveis que podem ser notadas pelo outro, como, por exemplo pelas expressões dos rostos das crianças, o choro, a raiva, a tristeza, a surpresa, a indiferença, a alegria, ou mesmo uma briga, não podem ser interpretados como um simples estado de momento, pois o choro nem sempre quer dizer uma dor, um chute ou um soco, nem sempre podem ser interpretados como uma agressão física, podemos fazer diversas interpretações desses atos, que são muito comum no ambiente escolar.

É comum a escola dar ênfase somente ao processo cognitivo, não que esse não seja importante, mas também é preciso levar em consideração os aspectos afetivos, que são essenciais para a compreensão do ser humano. Desse modo, é necessário que haja uma articulação entre o afetivo e o cognitivo no ambiente escolar. Não, um, em detrimento do outro, mas sim como complemento, já que na escola ou em qualquer outra instância social, o sujeito está presente como pessoa completa, sujeito de conhecimento, sujeito de afeto. Por isso é necessário que a escola não negligencie, subestime o espaço das emoções em suas atividades.

Portanto a escola, e principalmente, os professores devem conhecer o modo de funcionamento da emoção, para lidar de modo adequado com as suas expressões.

O desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento intelectual são aspectos diversos, porém são uma mesma e única realidade: o desenvolvimento pessoal do indivíduo, ou seja, o desenvolvimento de um depende do desenvolvimento do outro, já que, é a emoção que estabelece o vínculo do Eu com o mundo. Estudos

recentes demonstram que grande parte dos professores desconhece a diferença entre sentimento, emoção e afetividade.

É preciso diferenciar a emoção da afetividade, pois apesar de serem tratadas como sinônimo não o são. A afetividade tem uma base orgânica, que manifesta-se através do corpo. Segundo Galvão (1995) a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações afetivas, o fato das emoções estarem vinculadas a reações neurovegetativas e também expressivas deve-se, segundo Wallon:

"... a existência de um substrato corporal comum, a função postural ou tônica. Ela é responsável pela regulação das alterações do tônus da musculatura dos órgãos internos (lisa) e da musculatura esquelética (estriada). A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade"

(Wallon apud Galvão, 1995).

Em sua pesquisa Tassoni (2000), nos aponta que na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Engelmann (1978) fez uma revisão terminológica quanto às variações semânticas, ao longo do tempo, das palavras: emoções, sentimentos, estados de ânimo, paixão, afeto e estados afetivos, em diversos idiomas (francês, inglês alemão, italiano e português). Esperava conseguir clarear e precisar as peculiaridades do significado de cada termo, sua intenção era de corrigir o caráter vago e a inadequação do uso das palavras como sinônimos.

Engelmann concluiu que a maioria dos que investigaram ou pensaram a respeito dos fenômenos em discussão reconhecem a necessidade de estabelecer distinções entre eles, mas não há concordância a respeito de tal diferenciação. *"O fato, contudo, não é tão grave. Diversos autores podem discordar quanto à maneira de denominar certos fenômenos, ao mesmo tempo em que existe um*

consenso quanto àquilo que está sendo tão mal denominado" (Engelmann apud Tassoni, 2000, p.01).

Segundo Engelmann "os primeiros vocábulos a serem usados em obras teóricas referentes aos fenômenos em questão são precursores da palavra portuguesa *paixão*" (Engelmann, 1978 apud Tassoni, 2000, p.01). Todos eles, carregavam um significado ligado a sofrimento, dor, infelicidade, desgraça, mas com o passar do tempo sofreram sucessivas variações semânticas, que foram atribuídas a variações de idiomas. Tassoni (2000) aponta que as primeiras transformações destituíram o caráter negativo do termo, agregando ao seu significado, não só os estados de medo, cólera e vergonha, como também amor e calma. Portanto desde muito tempo atrás o termo *emoção* já carregava um sentido de tumulto, desagregador da ordem, noção essa que com estudos na área vem gradualmente sendo distorcida.

A afetividade é um campo bastante abrangente, como já foi dito, pretendo, refletir sobre a questão das emoções, que segundo Wallon, é um tipo particular de manifestação afetiva, que se diferencia de outras manifestações por alguns traços, por exemplo, a emoção sempre vem acompanhada por algum tipo de expressão; assim o emocional pode ser visto e percebido pelo outro. Geralmente as manifestações afetivas são acompanhadas por algum tipo de transformação no próprio corpo da pessoa, ou como se refere Wallon, em seu sistema neurovegetativo: no ritmo da respiração, na salivação, etc. Segundo Galvão (1995):

"Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano"

Algumas dificuldades são encontradas para conceituar à afetividade, no entanto as palavras de Pino (in mineo) definem o conceito:

"Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem o seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam... São as relações sociais, com efeito, que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que foram seu contexto (coisas, lugares, situações, etc) um sentido afetivo".

Wallon estabelece uma distinção entre emoção e afetividade. Segundo o autor a afetividade, tem uma concepção mais ampla que a emoção, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos, é com o surgimento deste que ocorre a transformação das emoções em sentimentos.

As emoções, por sua vez, que têm base fisiológica, têm também uma outra característica que a diferencia de outras manifestações afetivas, que é o fato de serem estados provisórios. Uma das características das emoções, quando estas são vividas de forma intensa, é que nelas a pessoa fica com uma percepção mais voltada para si mesma do que para fora. Wallon tem uma abordagem bastante atual sobre as emoções, ele tenta integrar os dados do funcionamento neurológico que interferem nas emoções e da função social que elas exercem.

As emoções são um dos primeiros recursos de que dispõe o ser humano, no caso do recém nascido, na comunicação com o outro; no estado de fragilidade que o bebê vem ao mundo, elas tem o poder de mobilizar as outras pessoas para

satisfazer suas necessidades. As emoções, portanto têm a função de comunicação nos primeiros meses de vida, manifestando-se basicamente, através de impulsos emocionais. Através desta interação com o meio humano a criança passa de um estado total de sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, na qual a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade.

Tal caráter epidêmico de contágio, a torna social, não meramente um processo orgânico, biológico, mas que supõe a mediação, o contato com o outro, que lhe confere significado. Na medida em que se estabelece um vínculo com o ambiente social, a criança tem acesso ao universo simbólico da cultura, o que possibilitara tomar posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva.

"As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as formulas diferenciadas de ação dos instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo" (Wallon, 1986 apud Galvão. 1995)

Para Vygotsky, a organização da inteligência se dá por uma relação dinâmica entre afeto e intelecto, de modo que um dos maiores problemas da psicologia tradicional, é a separação entre os aspectos afetivos e os aspectos intelectuais.

Wallon e Vygotsky tem muitos pontos em comum no que se trata da afetividade. Ambos assumem o seu caráter social e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando, cada um a seu modo, que as manifestações emocionais, portanto de caráter orgânico, vão ganhando

complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Ambos enfatizam, que o afetivo e o cognitivo inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente.

Wallon (apud Almeida, 1999) destaca que: *"...a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados"* (p. 51).

Vygotsky defende que o pensamento *"tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo- volitiva"* (Vygotsky apud Oliveira, 1992)

As teorias psicológicas clássicas restringem a emoção a meras características isoladas de sua ação sobre o mundo que é exterior ao indivíduo, salientando assim *"os seus efeitos sobre o automatismo motores e ação mental"*, conforme coloca Galvão(1998), segundo Wallon.

De acordo com Vygotsky, segundo Sawaia (2000, web), a separação entre o aspecto intelectual da consciência humana, o afetivo e o volitivo também é um dos grandes defeitos da psicologia tradicional, impedindo assim a possibilidade de explicar a gênese do pensamento, os seus motivos, suas necessidades. Vygotsky afirma que:

"admitir que o pensamento depende do afeto é fazer pouca coisa, é preciso ir mais além, passar do estudo metafísico ao estudo histórico dos fenômenos: é necessário examinar as relações entre o intelecto e o afeto, e destes, com os signos sociais, evitando reducionismo e dualismos"
(Vygotsky, 1977 apud Sawaia, 2000)

A formação do homem enquanto ser humano, histórico e cultural, por esse motivo diferenciado dos animais, é um processo muito amplo e complexo, segundo Wallon, é um processo que é partilhado no plano das interações sociais. Estudos baseados na perspectiva histórico cultural demonstram que a construção

do conhecimento acontece a partir de um longo processo que é constituído no plano das relações sociais. Portanto, isso confere um grande significado com a inserção da criança na escola, por esse motivo, quando se pensa no processo de aprendizagem, é necessário levar em consideração que ele é permeado pela natureza afetiva da relação do aluno com o objeto de conhecimento.

Segundo Magiolino (2001), no ambiente escolar, geralmente, é adotada uma postura inspirada pela psicologia tradicional, que desconsidera a emoção como sendo fator constitutivo do processo de desenvolvimento. Esta postura tende a desvincular os aspectos afetivos de qualquer relação com a constituição da atividade reflexiva, tomando apenas o caráter desagregador das emoções, o de "tumulto orgânico". Desta forma, a emoção não é apenas relegada a segundo plano no processo de aprendizagem, mas é constantemente ignorada e inibida.

Para, Wallon, toda interação por envolver relação entre pessoas, está imbuída de conteúdos afetivos. Desse modo, Vygotsky ressalta a importância do outro, não só no processo de construção de conhecimento, mas também de constituição do sujeito e de suas formas de agir. Portanto as experiências vivenciadas com outras pessoas marcam e conferem significado ao sujeito, essas experiências são acumuladas e constituem a história de vida de cada sujeito.

Sendo assim, as experiências vividas no ambiente escolar passam a fazer parte da história individual de cada aluno, essas experiências são permeadas de questões tanto afetivas como emotivas.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, Wallon divide o desenvolvimento em cinco estágios. De acordo com Galvão, o autor vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Sempre buscando estudar o indivíduo em sua totalidade, integrando as dimensões afetivas e cognitivas, pode-se observar essa alternância de fases nos estágios do desenvolvimento infantil. *"Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança- do eu para o mundo, das pessoas para as coisas"* (Galvão, 1995, p.45)

Considerando que, segundo Almeida "(...) é na escola, como em qualquer outra instância social, (que) o indivíduo está presente como pessoa completa, sujeito de conhecimento, sujeito de afeto" (Almeida, 1999, p.102), fica claro que no ambiente escolar as emoções poderão ser observadas de forma intensa.

Durante o estágio, diversos foram os acontecimentos que me levaram a pensar acerca da questão das emoções. Mais adiante destacarei algumas instâncias.

IV) A questão da imaginação

"A imaginação é um ato não uma coisa"

Jean- Paul Sartre

A imaginação se compõe de elementos tomados da realidade, ou seja, da experiência anterior do homem. Segundo Cruz, *"as imagens criadas pela fantasia são também capazes de despertar emoções e sentimentos reais"*. Vygotsky discute isso em *Psicologia da Arte* (Vygotsky, 1972).

Vygotsky, destaca a questão das emoções, principalmente no que se refere à sua influência nas combinações da imaginação, da fantasia e também da sua extrema importância na atividade criadora humana. Existe uma vinculação recíproca entre imaginação e emoção. Ele afirma que ao mesmo tempo em que os sentimentos influenciam a imaginação, esta também o influencia *"Todas as formas da representação criadora encerram em si elementos afetivos"*.

A partir de uma situação vivenciada pelos sujeitos envolvidos em um projeto de incentivo à leitura, foi possível perceber a relação existente entre imaginação e emoção, que Vygotsky nos aponta, quando foi realizada uma atividade que privilegiava o imaginário infantil.

Assumindo que a literatura infantil mobiliza a dimensão lúdica e fantástica em relação com a realidade e experiência da criança, possibilitando a elaboração de conhecimentos e afetos, este projeto objetivou proporcionar o acesso e incentivar a leitura, buscando uma prática que transcendesse o espaço escolar.

Na infância, o brincar, a imaginação e a fantasia não apenas caracterizam-se pelo prazer que proporcionam, mas por preencherem uma necessidade que nutre o emocional e por isso dá passagem ao pensamento criativo.

A imaginação pode ser compreendida como uma forma especificamente humana de atividade consciente que, enquanto base de toda atividade criadora,

manifesta-se em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

"Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que tenha sido criado pela mão do homem, todo mundo da cultura, diferentemente da natureza, tudo isto é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação"

(Vygotsky, 1987, p.10)

Imaginação e realidade estão relacionadas entre si de diferentes maneiras. Segundo Vygotsky (1987) a imaginação implica 4 aspectos fundamentais. Entre eles:

- Toda imaginação se compõe de elementos tomados da realidade, da experiência anterior do homem, resultando em uma modificação, em uma re-elaboração desses elementos. Portanto:

"A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que a fantasia ergue os seus edifícios". (Vygotsky, 1987,p.17)

- A linguagem possibilita não só conhecer a experiência do outro, pelo outro, como viabiliza o trabalho de imaginação no nível individual e coletivo, possibilitando a criação de algo completamente novo, que pode adquirir existência própria e passar a integrar a produção humana, historicamente construída.

" (...)Mas ao receber forma nova, ao tomar nova encarnação material, esta imagem 'cristalizada', convertida em objeto,

começa a existir realmente no mundo e a influir sobre os demais objetos”

“(…)Estes frutos da imaginação têm atravessado uma larga história que seria conveniente resumir num breve esquema: cabe dizer que têm descrito um círculo em seu desenvolvimento. Os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro do qual, em seu pensamento, sofreram complexa re-elaboração, convertendo-se em produto de sua imaginação. Por último, materializando-se, voltaram a realidade, mas trazendo já consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando deste modo o círculo da atividade criadora da imaginação humana”.

(Vygostsky, apud Cruz, 2002, p.35)

- A imaginação é produzida também com elementos da realidade que não são necessariamente conhecidos. Neste caso *“a experiência se apóia na fantasia”*.
- A imaginação está intrinsecamente ligada à emoção, já que a imaginação é capaz de oferecer uma espécie de linguagem interior aos sentimentos; os sentimentos influem na imaginação, assim como a imaginação influi nos sentimentos. Embora um produto da imaginação possa não coincidir com a realidade, mesmo assim, ela pode ser capaz de despertar emoções e sentimentos reais e efetivos, Vygostsky afirma *“Todas as formas da representação criadora encerram em si elementos afetivos”*. (1987, p.23).

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 como os próprios indivíduos se constituem nas relações sociais.

De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, a constituição do sujeito se dá a partir das experiências que este vivencia e são mediadas pelo outro e pela linguagem. Ou seja, é um processo que ocorre no plano das relações do indivíduo com o outro, mediado pelos significados produzidos nas relações sociais. Estas relações fazem com que os sujeitos internalizem as significações produzidas historicamente. Smolka afirma:

“(...) não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, e pensar, de relacionar-se. (...)” (Smolka, p.31).

A imaginação não se caracteriza como uma atividade oposta àquela de domínio do mundo exterior, ambas são de natureza fundamentalmente social. De acordo com Cruz:

“Toda atividade humana que não se restrinja à reprodução de fatos, impressões e ações, mas que cria novas imagens, novas ações é resultado da imaginação. A percepção – externa ou interna- seria, então, a base da experiência do homem é o primeiro ponto de apoio para a atividade da imaginação, que age dissociando as impressões percebidas. Essa dissociação é, ao mesmo tempo, condição necessária à atividade de criação e base do pensamento abstrato. Os elementos dissociados são ainda modificados pela atividade criadora, para compor com estes elementos modificados novas associações, que se cristalizam como produtos da imaginação”. (Cruz, 2002, p. 33).

A imaginação surge lenta e gradualmente, evoluindo de formas elementares e simples, para outras formas mais complexas, adquirindo em cada fase dessa evolução novas formas de expressão, mas permanecendo numa estreita dependência com a experiência acumulada pelo indivíduo.

V) Alguns ensaios de análise

Levando em conta que os registros não privilegiavam as questões da imaginação e da emoção, coloco aqui minha dificuldade em relatar, nomear e analisar os fatos aqui expostos, pois foi preciso fazer um "exercício" de memória. A partir de alguns fragmentos, dos textos das crianças, é que pretenderei recompor a trajetória .

5.1) Interação via cartas

Dentro do projeto de incentivo à leitura foram realizadas uma série de atividades com o livro de literatura infantil "A Bruxa Salomé" de autoria de Audrey Wood. Este era muito requisitado pelas crianças. Com o intuito de mobilizar a dimensão lúdica e fantástica, esse livro foi escolhido para realização de uma série de atividades, também por sugestão da professora da disciplina Estágio Supervisionado, realizamos uma atividade, que visava a interação das crianças com a Bruxa Salomé, via cartas. Começamos a incentivar as crianças a escreverem cartas para a bruxa, a cada carta escrita a personagem da bruxa respondia esta individualmente para cada criança.

No início da atividade a maioria das crianças participavam ativamente. Passado algum tempo, elas já não demonstravam tanto interesse, tínhamos que ficar constantemente pedindo resposta à carta , porém algumas crianças ainda continuavam escrevendo. A maioria das cartas estavam relacionadas a fatos cotidianos e perguntas das crianças a respeito do gosto pessoal da bruxa, como por exemplo: que comida ela gostava, quem era seu namorado, como tinha sido as suas férias, pedidos de receitas, etc. Já algumas escreviam cartas que tinham conteúdos bastante interessantes e de caráter mais impactantes e que revelam a suas preocupações com a situação mundial, preocupações essas que são

imbuídas de desejos, esses que também têm uma característica afetiva e também imaginária.

A criança quando imagina não está distante da razão, ao contrário, fantasia e razão se complementam. Nas cartas que as crianças escreviam é possível identificar uma fusão entre fantasia e realidade. Ao mesmo tempo em que falavam de sua realidade cotidiana, imaginavam outras situações e sonhavam com mudanças, essas que são possíveis no mundo da fantasia, com varinhas de condão, bruxarias, feitiços. O que verifica-se em uma carta escrita pela aluna Q.

"Eu quero que você venha aqui, eu estou com muito medo da guerra, será que você não consegue acabar com a guerra, não deixe ela chegar aqui" (Q.)

A frase acima citada, faz referência à guerra. Esta carta foi escrita na ocasião do ataque terrorista ao World Trade Center, em 11 de setembro de 2001, o que mostra claramente a força das relações sociais na vida do indivíduo. Também é possível verificar a não dicotomia existente entre realidade e fantasia, no universo infantil. O entendimento do mundo, a possibilidade de atuação nele, mistura realidade e fantasia.

Segundo Vygotsky, as relações entre as pessoas e o meio social são internalizadas, ou seja, são constitutivas dos indivíduos. As formas de pensar, de comportar-se, de relacionar-se com as diferentes situações cotidianas são elaboradas a partir dessas relações, como as relações sociais e o conhecimento historicamente produzido impactam e permeiam a imaginação das crianças.

Podemos observar claramente isso em um apelo que uma aluna faz a Bruxa Salomé, em uma carta:

"Bruxa faz um feitiço pra acabar com a miséria" (A)

Percebe-se nessa frase um misto de imaginação e realidade, pois segundo Vygotsky imaginação e realidade estão relacionadas entre si de diversas

maneiras, uma delas é a que toda imaginação se compõe de elementos tomados da realidade. É clara essa relação entre imaginação e realidade nessa frase, já que a fome é um problema real, e o feitiço algo imaginário. Também é possível perceber como o conhecimento historicamente produzido impactam e permeiam a imaginação das crianças, como também foi possível perceber essa relação na frase que faz alusão à guerra . O real é sentido e percebido, na sua relação com a imaginação.



5.2) Aluna Ideal

A Mayssa era considerada como a melhor aluna da sala, constantemente a professora fazia elogios à capacidade de escrita e leitura da menina. A sua relação com as outras crianças era harmoniosa, mas era possível perceber, principalmente por parte dos meninos, ciúmes da relação que a professora mantinha com a aluna.

Em todas as atividades que iam ser realizadas a escolhida era sempre a Mayssa, pois segundo a professora ela era a mais "capacitada" da classe. Quando foi proposto para as crianças escreverem cartas para as editoras, a intenção era que todas as crianças escrevessem as cartas. Ao colocarmos a proposta para as crianças, a empolgação foi geral, mas a professora interferiu na atividade, dizendo que:

- É melhor apenas uma pessoa escrever, porque tem gente aqui que não sabe escrever direito, e quando a carta chegar na editora eles não vão entender nada. Deixa a Mayssa escrever, porque a letra dela é legível, assim não vai ter problemas. (professora)

Era possível perceber a reação das crianças nas suas expressões faciais, A alegria de escrever a carta deu lugar à decepção de não poder participar ativamente da atividade proposta. A participação das outras crianças resumiu-se a sugestões de livros. Nós como estagiárias não podíamos interferir na decisão da professora.

A decepção, a alegria, o ciúme, a empolgação, comportamentos emocionais que podem ser percebidos na expressão das crianças. Como Galvão (2001) nos coloca, que as emoções são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, as emoções também provocam alterações na mímica facial, na postura, na maneira

como são executados os gestos. Alterações essas que podem ser notadas pelo outro, já que são visíveis, essas modificações expressivas, são responsáveis pelo caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano, que as emoções provocam. O fato das emoções estarem sempre vinculadas a expressões neurovegetativas e também expressivas deve-se à existência de um substrato corporal comum, a função postural ou tônica, que é responsável pela regulação das alterações musculares.

No momento em que a professora sugeriu que somente a Mayssa deveria escrever a carta, era possível ouvir comentários das crianças em relação à decisão da professora. Comentários do tipo:

- De novo a S. escolheu a Mayzinha, a queridinha.

Magiolinno (2000), nos aponta que, imagens como a do bom e mau aluno perpassam todo o jogo de relações sociais, portanto permeiam o contexto escolar, a sala de aula:

"Cecília Meireles nos diz algo acerca destes modelos, quanto ao bom menino: 'Na escola, é amigo de todos os colegas. Nunca ninguém se queixou deste menino. É ele que reparte a sua merenda com os pequenos pobres; é ele enfim, que explica aos mais atrasados as lições que não compreenderam bem'" (p. 57)

Será que essa é a imagem que a professora tem da Mayssa? Aliás não somente a professora, mas as crianças será que também têm essa imagem dela? É assim que eu, estagiária, vejo essa boa aluna, como o bom menino que Cecília Meireles descreve? Já que eu ficava surpresa com a participação dela nas atividades. Principalmente da atividade de trocas de cartas com a Bruxa, pois ela foi à criança que mais escreveu, de maneira mais intensa.

O bom modelo é construído seguindo valores morais e éticos que são construídos socialmente, que estão impregnados em nós.

Inicialmente, pensava que ela era a mais interessada, que tinha um imaginário em relação à bruxa maior que as outras crianças, mas leituras e discussões acerca desse assunto me levaram a compreender que uma possibilidade de interpretação é que mais uma vez ela estava respondendo a imagem de aluna ideal que era esperada dela, já que ela respondia melhor às expectativas que eram esperadas dela.

5.3) *Relação professor-aluno*

A terceira série era vista como a sala de aula mais disciplinada da escola. A professora responsável pela classe demonstrava ser muito autoritária, pelas suas atitudes e modos de agir, raras vezes pude observar sua aproximação com as crianças através de um gesto de carinho. Sua relação com as crianças, parecia ser uma relação de medo e não de respeito. Poucas vezes eu a vi conversando com alguma criança, quando tinha que falar alguma coisa não falava, gritava.

Várias vezes senti o ímpeto de intermediar a sua relação com as crianças, porém não me sentia autorizada para tanto, pelo lugar que ocupava como estagiária.

A professora, como costuma se dizer, utiliza os antigos métodos da educação tradicional. Ela não admitia a heterogeneidade da classe, para ela os alunos tinham o dever de aprender todos ao mesmo tempo. Creio eu que isso é impossível, pois cada indivíduo tem uma história de vida única, passa por problemas específicos, não podendo assim igualá-los como se fossem robôs.

Em nenhum momento eu percebi que a professora incentivava os alunos que não sabiam escrever, o tempo todo ela só dizia *“Vocês não vão pra frente, vão ser um zé ninguém na vida”*. Ao invés de incentivá-los, ela os humilhava fazendo com que eles não tivessem a chance de progredir. Cunha (1998) nos fala:

“... conforme o tom que fala, o olhar que lança, o gesto que esboça, a fala [do professor] adquire um valor determinado para o conjunto de alunos, e certamente, uma ressonância particular para alguns deles” (p.18)

A criança em idade escolar está em intenso progresso no campo intelectual e que, segundo Wallon, é a afetividade que possibilita tal avanço, pois são os motivos, necessidades e desejos que dirigem o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior, é importante observar e descrever como o professor se utiliza dos aspectos afetivos para promover o avanço cognitivo. A idade escolar proporciona à criança a possibilidade de estabelecer

relações diversas e facultativas, a escola pode assim tornar-se um meio propício para a edificação do Eu, desse modo o professor tem de atuar de modo a encorajar a criança

Segundo Almeida (2001) passar afeto para a criança inclui não somente beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem.

Segundo Tassoni quanto mais se aproxima o cognitivo do afetivo, maior será a possibilidade de promover uma aprendizagem significativa.

“é a sensibilidade do professor, sua experiência, a sua vivência em cada encontro, a sua atenção genuína, o seu ouvir lúcido, a sua motivação para compreender o outro que serão os guias para decidir o como, o quando o quanto é possível aproximar-se dessas condições. A função da emoção na ação educativa é a de abrir caminho para a aprendizagem significativa, isto é, aquela aprendizagem que vão ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais das crianças e que resulta em novos significados transformadores da sua maneira de ser (...) possibilitando a descoberta de novas idéias”

(Mahoney, 1993 apud Tassoni, 2000, p.134)

5.4) O medo do Mike

Segundo a professora ele é um menino que ainda não sabe ler e escrever. Não costuma participar ativamente das atividades, apesar disso não fazia muita bagunça. É lógico que não ficava quieto o tempo todo, mas nada que nenhuma criança faça. Porém a professora o culpava por tudo o que acontecia na classe, se sumia alguma coisa era o Mike, se tinha alguma briga a culpa era do Mike. Mas nem sempre ele era o verdadeiro culpado. Muitas vezes ele era impedido de ir para a biblioteca, pois tinha que ficar isolado de castigo na sala de aula.

Durante uma atividade em que foi pedido para que os alunos desenhassem algo que representava a escola, um dos alunos fez um desenho que me chamou a atenção. Ele desenhou o cotidiano da sala de aula, mas o foco principal do desenho estava na professora, que estava repreendendo Mike, pelo desenho é possível perceber que as outras crianças percebiam a relação que a professora mantinha com ele

Além das humilhações verbais, alguma vez presenciei humilhações físicas. Como em um dia que estávamos descendo para a biblioteca, o Mike falou alguma coisa, ela foi até o lugar onde ele estava pegou o pelo braço e o jogou dentro da sala, comentando comigo “*é só assim que funciona com ele*”. Fiquei com vontade de dizer que não, que tinha outros caminhos, mas não tive coragem. Tassoni nos deixa isso claro:

“O professor, através da sua postura, pode atuar de modo a amenizar os efeitos desastrosos de sentimentos e emoções que desgastam e exigem grande mobilização, como a ansiedade, o medo, a frustração. A atuação pedagógica pode reduzir ou até eliminar esses sentimentos, possibilitando canalizar um sentimento positivo para o campo da cognição”

Durante uma atividade na qual a proposta era que escrevessem histórias a partir de livros que continham somente figuras, o Mike não queria participar, depois de muita conversa ele concordou em participar, o resultado foi

surpreendente. Pois eu não tinha nenhuma imagem da escrita dele, a única imagem era a da professora dizendo que ele não sabia escrever, imagem essa que depois dessa atividade foi distorcida.

O livro escolhido por ele foi *"O ratinho e a casa"*. A atividade foi realizada em duplas. Outra sugestão era para que as crianças não apenas descrevessem as figuras, mas para que elas usassem a imaginação e que a história fosse além dos desenhos.

No início da atividade o Mike não queria escrever, conversamos com ele, dissemos que não íamos dar nota, não iríamos corrigir, que não precisava ficar preocupado com os erros. Mas ele insistia em dizer que ia escrever tudo errado, que não iria conseguir, depois de muita conversa ele aceitou escrever.

Eles escreveram um texto dentro do que foi proposto, indo além dos desenhos do livro. O texto tem alguns erros, mas não são erros que outras crianças não cometam.

Tassoni, nos coloca que ter consciência de que a relação professor- aluno é permeada pela afetividade é urgente e necessário. A educação pressupõe uma ação interativa, que envolve o outro em toda sua complexidade *"Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar"* (Fernández, 1991 apud Tassoni, 2000)

Será que esse medo que o Mike tem de errar, essa recusa em participar das atividades, não são decorrentes da não cumplicidade entre professor e aluno, cumplicidade essa que é necessária.

"... a cumplicidade é necessária para o ato de ensinar e o de aprender. Cumplicidade que se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão"

(Tassoni, 2000, p. 135)

5.5) A carência de Tiago

Tiago é um menino que constantemente é tachado de “hiperativo”, o aluno problema. Ele ainda não consegue ler e escrever como o resto da sala, por esse motivo é rejeitado nos trabalhos em grupo, como muitas vezes fazíamos trabalho em grupo na biblioteca ele se recusava a participar das atividades.

É possível perceber que ele faz parte de uma família que passa por algumas dificuldades financeiras, pois ele sempre está com a roupa toda rasgada, e sapatos de uns dois números maiores que o seu. Algumas vezes as crianças vinham reclamar que ele estava “cheirando mal”, e nessas situações eu não sabia como agir.

Enquanto as outras crianças participavam das atividades propostas, ele não participava, recusava qualquer tipo de participação, mas o pior era que o tempo inteiro ele provocava quem estava interessado em participar da atividade. Ele não ficava sentado, era o tempo inteiro correndo de um lado para o outro, muitas vezes ameaçando e agredindo as outras crianças.

No começo do estágio muitas vezes eu “perdia a paciência” com ele, chegando a gritar e ameaçá-lo com alguma punição, percebi que cada vez que gritava, ele gritava mais alto do que eu, e muitas vezes falando “palavrão”. Um dia, em uma roda de leitura, eu o coloquei sentado ao meu lado, e para meu espanto ele falou *“Tia, eu posso deitar com a cabeça no seu colo”*. Eu disse que sim, ele deitou e eu fiquei passando a mão na cabeça dele. Nesse dia não foi preciso chamar a sua atenção nenhuma vez, foi aí que eu percebi que ele sentia muita necessidade de carinho, afeto. A partir desse dia sempre que possível, eu o colocava sentado ao meu lado e ele já logo encostava a cabeça no meu colo. Infelizmente não era possível fazer isso todos os dias, pois havia mais 30 crianças além dele que também exigiam a minha atenção.

Tassoni, em um estudo sobre afetividade, deixa claro que a postura do professor e o contato físico, que é um tipo de manifestação afetiva, influi muito no desenvolvimento do aluno.

Não é que o professor seja o culpado pelo aparente estado de ansiedade do aluno, mas ele pode amenizar esses efeitos como nos diz Tassoni, pois seria necessária também que ocorresse uma mudança no ambiente familiar dessa criança, pois em conversas com coordenadora da escola, ela revelou que seu pai era alcoólatra, sendo que Tiago era alvo de constantes agressões.

Comportamentos posturais como aproximar-se da criança quando esta pede auxílio, agachar-se em frente a sua carteira, que Tassoni em sua pesquisa sobre a afetividade e o processo de apropriação da escrita, concluiu ser como um fator positivo para a aprendizagem, não fazem parte do cotidiano escolar desse aluno, pois a professora somente se aproximava dele, quando era por que estava fazendo bagunça, para separá-lo de alguma briga.

Em uma conversa que foi feita com as crianças ao perguntar se elas gostavam quando íamos à escola, uma aluna me disse *“eu gosto, porque vocês beijam a gente, você deixa a gente de abraçar, passar a mão no cabelo, vocês passa a mão na minha cabeça”*. É possível perceber que o contato físico é importante para a criança. Dantas chama esse tipo de manifestações afetivas de *“afetividade da lambida”*, que são as manifestações epidérmicas, realizadas através do contato físico. Essas manifestações posteriormente se substituem por outras *“de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade”*

Segundo Almeida a escola, assim como a família, têm um importante papel no desenvolvimento infantil. A relação professor- aluno, por ser de natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento, os conflitos que podem surgir dessa relação desigual exercem um importante papel na personalidade da criança. Desse modo o professor como parceiro responsável pela administração dos conflitos, revela-se como alguém potencialmente necessário na trajetória de delimitação do eu. Segundo Wallon

“As pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se e realizar-se”

Considerações finais

Emoção, imaginação e leitura.....

“O conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar , o sonhar e o imaginar.” (Wallon)

Sem dúvida, essa seja talvez a parte mais difícil do trabalho. Como colocar em palavras todo esse processo, a leitura, a emoção e a imaginação? Como a escola pode atuar neste sentido?

Encontro nas palavras de Snyders em seu livro “Alunos Felizes” alguns indicadores neste sentido. Ele ressalta a importância do papel da escola na maneira das pessoas se apropriarem da cultura. Destaca a necessidade da escola, olhar o indivíduo em sua totalidade, buscando a inter-relação entre o afetivo e o cognitivo.

“.... de todos os conhecimentos, da geografia à matemática, esperam-se ressonâncias afetivas. Todos sabemos que, para o aluno, o conhecimento é trazido pelo afetivo: ele aprende realmente bem o que o cativa, numa atmosfera de aula em que lhe parece segura Eis porque a escola, ao mesmo tempo, tem necessidades de conciliar o intelectual e o afetivo, e constitui um local privilegiado para essa conciliação ” (Snyders, 1993, p. 92)

A escola enquanto espaço legítimo para promover a apropriação da experiência culturalmente acumulada, deve levar em conta que os aspectos cognitivos e afetivos são indissociáveis, e só assim a escola poderá proporcionar o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

Assim na escola, o indivíduo está presente como pessoa completa, sujeito de conhecimento, sujeito de afeto. Portanto, a escola não deve negligenciar, subestimar ou até mesmo suprimir o espaço da emoção em suas atividades, e para que isso seja possível torna-se necessário que nos cursos de formação de professores haja uma maior preocupação com a questão da emoção, que está intrinsecamente relacionada com a questão da imaginação, e também com a questão da leitura.

Segundo Almeida (2001), a escola é um ambiente onde as emoções se expressam. Como em qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoção. E, como é impossível viver num mundo sem emoções, essas merecem uma atenção especial na escola. O professor pode utilizar as emoções como fonte de energia e buscar ler e interpretar as expressões emocionais dos alunos, as condições e possibilidades de trabalhar o conhecimento do mundo, do outro e do próprio sujeito de conhecimento. É necessário encarar o afetivo como parte do processo de conhecimento já que ambos são inseparáveis.

Madalena Freire nos fala de instrumentos que podemos e devemos utilizar na escola:

“Observar, olhar o outro e a si próprio, significa estar atento, buscando o significado do desejo, acompanhar o ritmo do outro buscando a sintonia com este. A observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva.

Ver é buscar, tentar compreender, ler desejos. Através dos eu olhar, o educador também lança seus desejos para o outro.

Para escutar, não basta, também só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese, para compreensão do seu desejo.

Para falar, não basta ter boca, é necessário Ter um desejo para comunicar; pois todo desejo, pede, busca comunicação com o outro. Também, 'todo desejo é desejo do outro'. É o outro que me impede a desejar....

É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão de seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar " (Freire, 1994, p. 11)

É difícil concluir esse trabalho depois de tantas leituras, reflexões, discussões. Acredito que: a "paixão" que nos fala Paulo Freire, o "desejo" que Madalena nos traz, a "alegria" presente em "Alunos Felizes" de Snyders, o "prazer da leitura" que Silva nos coloca devem ultrapassar a teoria e se fazer constantes na escola, pois só assim nossas crianças se desenvolverão cognitivamente, afetiva e socialmente.

Bibliografia

ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999

CHARTIER, Roger. A aventura do livro- do leitor ao navegador. SP UNESP, 1998

CUNHA, M. I. A afetividade do educador: Revista psicopedagogia, v. 16, 1988

CRUZ, Maria Nazaré. Imaginação conhecimento e linguagem: uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon; A afetividade e a construção do sujeito na psicogênese de Wallon, 1992

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem, em Grossi e Bordin (org) Paixão de aprender. Petrópolis, 1994

FREIRE, Paulo: A importância do ato de ler: em três artigos que se completam- 32ª edição, SP: Cortez, 1996

GALVÃO, I. Henry Wallon- uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

GALVÃO, I. Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. Campinas: unicamp, 1998

LEITE, Ivanise. Emoções, sentimentos afeto- uma reflexão sócio histórica, 1 edição Araraquara: JM editora 1999

MAGIOLINO, L. L. S. Palavras e emoções no cotidiano da sala de aula: surpresas e indagações de uma professora em exercício. Campinas, SP: TCC, 2001

NEGRO, Telma Cristina. Afetividade e leitura: mediação do professor em sala de aula. Campinas 2001. TCC

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. São Paulo, 1992

PINO, A (mineo) Afetividade e vida de relação. Campinas, Faculdade de Educação Unicamp

SILVA, Ezequiel T. Da Leitura na escola e na biblioteca: 5ª edição Campinas, SP: Papyrus, 1995

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita. Campinas: Cortez, 1988

_____. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade) da sala de aula. Campinas: 1988

_____ & **GÓES, M. C.** A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento

TASSONI, E. C.M. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993

_____ La imaginacion y el arte en la infancia. Mexico: Hispanicas, 1987

WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995

_____ Psicologia e educação da infância. Rio de Janeiro: Estampa, 1995

SNYDERS, George. Alunos felizes : reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários : tradução Catia Aida Pereira da Silva. - Imprensa Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.