

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

HISTÓRIAS DRAMATIZADAS: UMA POSSIBILIDADE ESTÉTICO-AMBIENTAL

Juliana Duarte Simões¹

Luciana Netto Dolci²

Pauline Apolinário Czarneski Rezende³

RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa qualitativa fundamentada na perspectiva sócio-histórica realizada em uma escola pública de educação infantil, visando compreender as possíveis contribuições de contar histórias dramatizadas no processo de desenvolvimento infantil, para isso, utilizamos teorias e práticas no campo da educação, como forma de sustentar a nossa compreensão de que o contato com a literatura infantil e com as múltiplas linguagens dos sujeitos, é a base de uma Educação Estético-Ambiental que busca formar sujeitos críticos, transformadores e atuantes na sociedade. O método de coleta de dados foi a observação participante, e uma entrevista com a professora da turma. Os resultados evidenciaram que as histórias dramatizadas possuem um grande potencial para o desenvolvimento das crianças, bem como, para sua formação como sujeitos críticos e atuantes da sociedade.

Palavras-chaves: Dramatização; Literatura infantil; Educação Estético-Ambiental.

1. INTRODUÇÃO

Acreditamos em uma educação que tem seu olhar voltado para o sujeito de forma ampla, que busca desenvolver seus aspectos individuais e coletivos de forma crítica, reflexiva, política, social e transformadora. Nesse sentido, esta pesquisa está voltada para o campo de Educação Estético-Ambiental (DOLCI, 2018), que acredita nas relações dos sujeitos com os objetos, com os pares, com o ambiente e com suas vivências, como agente de reflexão e transformação.

Unindo o interesse pessoal por histórias com os aprofundamentos a respeito de

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental- PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Financiada pela CAPES. E-mail: jujuzynha1203-m@hotmail.com.

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande, Professora Adjunta do Instituto de Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, E-mail: lnadolci@hotmail.com.

³ Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: paulineczarneski@yahoo.com.br.

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

literatura infantil, das infâncias e da Educação Estético-Ambiental (DOLCI, 2018) decidimos por pesquisar e estudar sobre a hora do conto, de forma mágica e incentivadora da imaginação, acreditando que contar histórias carregadas de emoções, pode fazer diferença na vida das crianças. Acreditamos que a maneira como contamos as histórias, as linguagens, vozes, expressões e sentimentos que utilizamos, convidam as crianças a entrar no mundo de imaginação e da criatividade, e abre um leque de atividades que podem ser propostas a fim de desenvolver a criança de forma integral.

Buscamos com essa pesquisa, compreender as possíveis contribuições de contar histórias dramatizadas no processo de desenvolvimento infantil, bem como, identificar como as crianças interagem com a leitura dramatizada de histórias, abordar o conceito de teóricos que defendem que o gosto pela leitura, tais como: Kaercher (2001), Abramovich (2006), De Farias; Rubio (2012), Coelho (1993), Saraiva (2001), Silva (1991), e este gosto pela leitura está relacionado as experiências da infância e evidenciar que as crianças são capazes, através da imaginação, de criar e recriar histórias.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com uma metodologia sócio-histórica, que busca compreender o indivíduo e seu desenvolvimento de forma ampla, dialogando com os sujeitos e os compreendendo como seres históricos, sociais e culturais que carregam suas marcas, oriundas das suas relações com a sociedade e com o ambiente. (FREITAS, 1996)

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação infantil na cidade do Rio Grande/RS, especificamente com uma turma de nível 2, com crianças entre 5 e 6 anos. Essa parte da investigação se deu por meio de observação do desenvolvimento das crianças ao longo das 10 semanas que foram utilizadas para pesquisa, bem como uma entrevista feita com a professora regente da turma, com a finalidade de compreender e de analisar as contribuições, assim como evidenciar os resultados obtidos na pesquisa com crianças. Como justificativa para a escolha dessa metodologia de pesquisa, gostaríamos de ressaltar que a criança tem voz, e que através da sua visão e das suas linguagens expressadas de diversas formas, temos subsídios suficientes para entender como elas concebem as atividades propostas, bem como seu interesse. Referente a entrevista com a professora regente da turma, pensamos que trazer a visão de quem está de fora, vai contribuir com

esse trabalho, proporcionando a análise de um sujeito que conhece muito bem as crianças e possui um olhar pedagógico para a pesquisa.

A seguir, trazemos a compreensão sobre Educação Estético-Ambiental, sobre a dramatização de histórias e sobre o papel do professor enquanto educador ambiental. Após apresentamos a análise dos dados, a saber: “As observações da pesquisa” e “As percepções da regente da turma.”.

2. DRAMATIZAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA POSSIBILIDADE ESTÉTICO-AMBIENTAL

Entendemos que a educação estética e a educação ambiental, andam juntas e se alimentam uma da outra, dito isso, realizar atividades de cunho estético na educação, é também promover educação ambiental, para tanto, citamos que “a Educação Estético-Ambiental busca promover um repensar nas ações para alcançar novas ações, sendo a base para um agir reflexível” (DOLCI, 2014. p. 45). Assim, a “Educação Estético-Ambiental é efetivada quando se tem como princípio compreender a realidade concreta, a fim de transformá-la, permitindo o entendimento do movimento das relações que definem a vida em sociedade” (Ibidem). A educação Estético-Ambiental, proposta por Dolci, nos abre um leque de possibilidades de pensar e repensar sobre nossas propostas no campo da educação, antes de abordar uma das suas múltiplas possibilidades, a dramatização de histórias, trazemos aqui o conceito criado por Dolci sobre Educação Estético-Ambiental: “Educação Estético-Ambiental é o processo de desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas por meio de experiências significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais.” (DOLCI, 2015. p. 75).

Nessa perspectiva Estético-Ambiental, que a pesquisa assume, entendo que a dramatização de histórias se caracteriza como uma possibilidade de desenvolvimento de criticidade nos educandos. A literatura é uma grande aliada do professor em sua prática docente e além disso, as diversas linguagens desenvolvidas pelas dramatizações, são muito relevantes nesse processo de construção do nosso pensamento crítico, sensível e participante de sistemas sociais e ecológicos.

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

Nos habituamos a escutar e contar histórias, contamos o que escutamos, o que aprendemos, o que vivemos. Esses momentos de partilha acontecem antes mesmo de aprendermos a ler e escrever os símbolos e signos da língua, compartilhamos sentimentos, sensações e conflitos. Gostamos de detalhes, o que torna possível o uso da imaginação enquanto escutamos o que o narrador nos conta. O ato de ler precisa ser convidativo, sedutor, necessita envolver os leitores e ouvintes a participar de forma reflexiva e crítica sobre o texto, para isso as histórias precisam ser trabalhadas de forma que envolvam o corpo e a mente das crianças, propiciando um trabalho integrado que favoreça a imaginação e a criatividade. A conquista de um leitor, precisa de paciência e muito envolvimento, necessitamos compreender o que as crianças já conhecem, suas vontades e seus desejos, assim, poderemos organizar um ambiente e uma forma de contar que envolva os ouvintes.

Além disso, nesse processo de conquista, precisamos colocar o leitor dentro da história, realizando uma correspondência constante, observando os sentimentos que a temática desenvolve e dando a oportunidade que ela possa modificar, recontar e recriar a história, com suas próprias linguagens e expressões. Dessa forma, “chamar atenção da criança para as diferenças que a mesma história pode apresentar quando mudamos a forma como vamos contá-la.” (KAERCHER, 2001, p. 86), possibilita uma relação interessante entre as crianças e as histórias.

A literatura infantil possui um importante papel no desenvolvimento da criança, pois é a partir de histórias que a criança conhece novas palavras, novos lugares, descobre sensações, sentimentos, constrói relações e amplia a sua visão de mundo. Desde muito pequenos ouvimos histórias, seja de nossos parentes, amigos ou professores e nosso envolvimento com elas, está relacionado a forma que sentimos essas histórias, assim como diz Abramovich em seu livro “Literatura infantil: gostosuras e bobices” que: “é a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas...” (ABRAMOVICH, 2006, p. 17). Ainda, em concordância com este autor, podemos dizer que “é ouvindo histórias que se pode

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade” (Ibidem), sendo assim, acreditamos que “viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com olhos do imaginário!” (Ibidem).

Nesse sentido, destacamos a importância das narrativas de histórias para as crianças, evidenciando o quanto elas podem ser significativas, visto que por meio das histórias a quantidade de conhecimentos que as crianças adquirem sobre o mundo, sem que isso tenha nome de disciplinas (ABRAMOVICH, 2006). Dito isso, é notável o benefício de uma boa leitura para o desenvolvimento das crianças, para “garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo Vygotsky (1992, p.128) caminham juntos: “A imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.”. Neste sentido, podemos dizer que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade. Esse distanciamento da realidade através de uma história, por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade (DE FARIAS; RUBIO, 2012, p. 07).

Quando utilizamos o termo dramatizar, estamos falando em viver o texto, sentir a história, não apenas a leitura pela leitura, mas a leitura pela imaginação, pelo prazer, pelo gosto de ler, pela alegria de apresentar uma história. Essa dramatização está nas entonações vocais, nas alterações de sonoridades acompanhando a troca de personagens, uma leitura envolvente e convidativa à interpretação, corporal, sonora, gestual, sentimental e transformadora. Ler o texto é mais do que juntar as letras e formar palavras, frases e ter coerência, não basta decodificar os signos e sinais, ler um texto é entrar na história, visualizar seus personagens, identificar-se com certas situações, questionar-se sobre ações e conhecer um novo mundo. Portanto, escutar uma história deve proporcionar aos ouvintes a sensação de pertencimento e apropriação da história. Para tanto, citamos que “a base ‘ontológica existencial’ (SILVA, 1987, p. 69) da linguagem manifesta no discurso a articulação homem-mundo, exigindo que a leitura, assim como o ato produtor que deu

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

origem ao texto, sejam visualizados como fenômeno comunicacional, que integra três protagonistas: texto-mundo-leitor”. Entendemos que “o leitor aciona as significações do texto, relacionando-as à sua compreensão de mundo. [...] é o leitor quem faz o texto falar e, [...] é o leitor quem reconstitui, vinculando as significações à sua condição de sujeito histórico e culturalmente determinado”. (SARAIVA, 2001, p. 26)

Seguindo esse pensamento, quando realizamos a leitura de qualquer texto para as crianças, ela está carregada com as nossas interpretações, nossas significações e devemos estar preparados para novas significações oriundas das crianças ouvintes. Porém, para que possamos interpretar os sentidos, precisamos entender o contexto, nos apropriarmos da história e então realizarmos uma boa leitura, para que consigamos convidar os ouvintes a interpretar e contextualizar à sua maneira. Ler um texto é interagir com ele, transformar-se a partir dele e transforma-lo à nossa maneira, é compreender não apenas a mensagem, mas compreender-se pela mensagem (SILVA, 1991), o ato transformador da leitura deve servir de instrumento para ampliar nossa leitura de mundo e interagindo com a história ampliar nossos horizontes, construindo novos questionamentos e buscando novas respostas para nossas dúvidas. Assim, “[...]pensar a transformação da natureza implica refletir acerca da transformação do indivíduo, sendo uma mudança constituída em cada fase da existência social” (LOUREIRO. LAYRARGUES. CASTRO, 2010, p.16). E, ainda, “o modo como nos inserimos em um ambiente é essencialmente um conjunto de relações sociais, portanto uma alteração social nessas relações depende de uma mudança estrutural da sociedade em questão” (Ibidem).

Refletir sobre a transformação que textos, diálogos e reflexões provocaram nos indivíduos que tem acesso a educação estético-ambiental é também se transformar e participar de uma mudança estrutural na sociedade em que estamos inseridos. Dessa forma, dramatizar um texto na hora da leitura e com as crianças após essa leitura é oportunizar que a criança use a sua imaginação, criatividade e seus conhecimentos para contar, recontar e até mesmo construir novas histórias. Vale destacar que de acordo com De Farias e Rubio (2012, p.4) “ cada história tem uma mensagem específica, típica ao seu roteiro e que motivou a sua escolha com a mensagem educacional desejada pelo seu narrador, as

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

histórias contribuem com diversos aspectos da formação de crianças e jovens”. Sendo assim, “esses aspectos podem variar de intensidade de uma história para outra, porém pode-se dizer que, de maneira geral, todas as histórias propiciam o desenvolvimento de atenção e raciocínio, senso crítico, imaginação, criatividade, afetividade e transmissão de valores” (Ibidem).

Teatralizar junto às crianças é um trabalho rico de conhecimentos e descobertas, porém mais importante do que o resultado do processo, são os caminhos que percorremos para chegar ao resultado, nesse sentido, a criança precisa estar envolvida na construção da dramatização, precisa entender-se como parte do processo, além disso o processo precisa ser convidativo, autônomo e crítico, não apenas uma peça decorada e ensaiada para uma apresentação. “a criação artística tem sentido se apresentar sentido para o sujeito. Portanto, se houver um empobrecimento na qualidade e nos sentidos humanos, há também um esgotamento estético nas relações do sujeito com os outros sujeitos e com os objetos de criação.” (DOLCI, 2014, p. 29). Nossas crianças precisam de sentido, de contexto, precisam sentir-se pertencentes ao espaço, ao ambiente que as cerca. Temos em nossas escolas crianças criativas, críticas e autônomas, mas essas qualidades infantis, acabam se perdendo quando engessamos a educação em uma teoria de “educação bancária”, que deposita conhecimentos em seus alunos e somente “saca” os conhecimentos oferecidos pelo professor que é visto como aquele que tudo sabe. (FREIRE, 2011).

Compreendemos que a Educação Ambiental como uma importante vertente da Educação, ela abrange bem mais que uma visão ecológica e de preservação de recursos naturais, ampliando-se ao conhecimento e compreensão sobre os sistemas sociais. Visando uma educação capaz de construir uma visão ampla e sensível nos sujeitos, possibilitando a transformação social de forma crítica. Conforme Layrargues (2009, p.26), educação ambiental “não é sinônimo de ‘educação ecológica’, porque vai além do aprendizado sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas ecológicos, e abrange também a compreensão da estrutura e funcionamento dos sistemas sociais [...] envolve a interação - material e simbólica - desses dois sistemas”. Ao considerarmos, então, a Educação Ambiental como um complexo e amplo campo do saber, é necessário que se compreenda como educadores

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

ambientais podem se organizar, a fim de proporcionar a construção de novas mentalidades e novas compreensões sobre o mundo e nossas relações com o outro e com o lugar em que vivemos. Não podemos apenas pensar na preservação do nosso ambiente, sem pensar na nossa constituição como sujeitos e em todas as relações culturais e sociais que construímos ao longo de nossa jornada.

Acreditamos que nossas ações e práticas, estão relacionadas ao contexto em que vivemos e com aquilo que acreditamos, portanto, uma visão utilitarista da natureza, não consegue contemplar a nossa visão social sobre a Educação Ambiental. É necessário que consigamos nos entender enquanto natureza, como pertencentes desse espaço, que consigamos problematizar as situações que nos cercam, e que consigamos também nos sensibilizar com aquilo que nos constitui e com os acontecimentos provenientes das nossas relações.

Com isso, um educador ambiental tem a necessidade de reconhecer o seu papel na sociedade, se reconhecer enquanto problematizador e conhecedor das situações que permeiam tanto o seu contexto, como o contexto de seus educandos. Nesse sentido, compreendemos que “educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social, e sem a devida problematização da realidade, é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimentos” (LOUREIRO, 2012. p. 27). Somos seres sociais, nos constituímos com diálogos, com relações, com a sensibilidade, com as diversas formas de expressões humanas, com o pensamento crítico e com as manifestações ambientais que acontecem ao nosso redor. Estamos constantemente em transformação, buscando meios de melhorar nossa qualidade de vida, bem como melhorar nossas relações e diálogos coletivos.

O educador que tem como objetivo a libertação, não a dominação de corpos, necessita o uso de metodologia e instrumentos que desenvolvam a apropriação da reflexão e a autoria de suas histórias (FREIRE, 2008), o professor problematizador, está atento ao que acontece no mundo dos seus educandos e através de um olhar crítico sobre suas necessidades, propõe situações que os alunos devem enfrentar. Assim, “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio” (FREIRE, 1987, p. 70). E, “a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso cada vez mais desalienada” (Ibidem). Ainda seguindo esse pensamento sobre reflexão e prática transformadora, buscamos alicerce em Loureiro (2012), que defende que a Educação Ambiental deve estar baseada na práxis, buscando trabalhar com os conflitos, com a realidade e com o indivíduo como um todo, de forma que vise superar as relações de dominação. Nesse sentido, acreditamos que “a práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática”. (LOUREIRO, 2012, p.144).

Precisamos sempre estar atentos a nossa prática docente, observando e refletindo sobre o que fazemos, para quem fazemos e por que fazemos, como também refletir sobre os resultados que obtemos com a nossa prática. Nesse sentido, nossos pensamentos vêm ao encontro com a Pedagogia do Oprimido (2011), onde Freire nos convida a refletir nossa prática, tão importante para a educação libertadora que tanto falamos no curso de Pedagogia. Assim, “a criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta” (BRASIL, 1997, p. 57).

Sendo assim, compreendemos que “cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola. Dessa forma, ser professor é respeitar as características das crianças, trabalhar as suas habilidades, entender que as crianças ao ingressarem nas escolas já possuem sua bagagem de conhecimentos, reconhecendo na criança um sujeito criativo, crítico e completo em sua essência, ou seja, as crianças já têm sua própria visão de mundo, já possuem expressões e linguagens que devem ser desenvolvidas pela escola.

3. OBSERVAÇÕES DA PESQUISA

Buscamos levar para as crianças, histórias que abrangessem as linguagens de forma geral, dessa maneira, em todas as histórias contadas, existiam pelo menos duas linguagens presentes, além disso, todas as histórias tiveram modificação de voz e buscavam conquistar a atenção das crianças. Utilizamos a música, os fantoches, os desenhos, a dança, o teatro, as adivinhações e as piadas, instigando a imaginação para contarmos as histórias e esses momentos tornaram-se ricos e encantadores nas nossas lembranças, a hora de sentar e contar uma história foi se tornando o momento da magia e do encantamento. Vygotsky (2009), em seu pensamento sobre a importância do imaginário infantil, declara que “quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos da realidade disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, como as outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação.” (VYGOTSKY, 2009, p. 18).

É válido dizer que o primeiro momento em que tentamos construir um texto coletivo, foi uma grande frustração, a ideia era escrever um bilhete para mandarmos para casa das crianças, esse bilhete acompanhava o livro que as crianças levavam para casa, dessa forma, em uma roda de conversa, explicamos que o motivo do bilhete era informar às famílias a visita do livro, bem como recomendações para a troca semanal.

Mesmo compreendendo as motivações e o conteúdo que deveriam estar no bilhete, a primeira fala que surgiu foi “*Eu não sei escrever*”, então explicamos que não precisava saber escrever para construir um texto ou uma história. Porém as crianças não conseguiam criar um texto coletivo que explicasse a ida do livro para suas famílias, tentamos ajudar com algumas ideias, mas mesmo assim as crianças foram perdendo o interesse e a atenção, nos deixando frustradas e pensativas, buscando uma maneira de modificar essa situação.

Nesse sentido, Madalena Freire (2008), quando discursa sobre planejamento, diz que “o ato de planejar exige do educador uma ação organizada. O improvisar é importante na ação pedagógica desde que o educador tenha consciência, controle do que está sendo improvisado” (FREIRE, 2008, p. 171). Sendo assim, “ter uma ação planejada significa que

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

o educador tem claro os seus objetivos. O que espera alcançar com cada atividade ou determinado encaminhamento” (Ibidem).

Reorganizando o nosso planejamento, bem como nossos objetivos, resolvemos levar tecidos para as crianças, como forma de alimentar a imaginação deles, eles podiam fazer o que quisessem com os tecidos, barracas, tapetes, fantasias, bolsas, e etc., porém as crianças demonstraram pouca criatividade para criar situações, personagens e objetos com os tecidos. Dessa forma, resolvemos entrar na brincadeira e dar algumas dicas, quando as crianças viram as possibilidades, começaram a criar novos personagens como super-herói, também criaram cestas, barracas e vários outros personagens, transformando nossa atividade em um grande parque de imaginação. Levamos um livro sem texto, continha apenas imagens e pedimos que as crianças lessem aquela história para nós, todos quiseram participar e cada um contou uma história diferente. Reparamos que depois dessa proposta, as crianças começaram a “ler” outros livros, sentavam no canto da leitura e liam para os seus colegas as histórias dos livros da sala. Em relação aos livros sem texto, Abramovich (2006) relata a importância desses livros na formação do leitor e das experiências tão encantadoras e relevantes para a formação humana. Assim, de acordo com a autora “esses livros [...] são sobretudo experiências de olhar. De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo” (ABRAMOVICH, 2006, p. 33).

Desse modo, compreendemos que “é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando esse instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais” (Ibidem). Depois, contamos uma história com fantoches e no final, oportunizamos que eles brincassem com os fantoches, o primeiro pensamento deles foi recontar a história da mesma forma que foi contada até mesmo modificando a voz, logo propomos que eles criassem um novo fim, ou uma nova história e eles fizeram com muita alegria, o que nos levou a tentar novamente construir um texto.

Agora com a imaginação mais trabalhada, escrevemos uma carta para o personagem misterioso que nos mandava livros e cartas, o que nos surpreendeu pela

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

participação e motivação das crianças ao darem ideias, fazerem perguntas e a satisfação de escutarem como ficou o texto como um todo. As crianças estavam ansiosas pela resposta da carta e percebemos que “escrever” um texto, tornou-se uma tarefa mais fácil e bem divertida.

Outro aspecto que notamos no desenvolvimento das crianças foi em relação a pesquisa, em testar as suas hipóteses, discutir sobre elas e criar novas teorias, digo isso, porque em nossas primeiras histórias, mesmo contendo um amplo campo de conhecimento, falando dos animais da África e do fundo do mar, não havia desacomodação ou curiosidades, questionávamos sobre esses animais ou sobre os habitats deles e elas respondiam sem se interessar em uma contra resposta. Acreditamos que “para que a criança construa seu conhecimento, é preciso que ela aja sobre o meio, criando relações, testando hipóteses, refletindo sobre o que fez e reestruturando o seu pensamento” (BITTELBRUNN, 2014, p. 159) . Percebemos que a professora precisa incentivar os seus alunos, pois se faz necessário instigar a criança a pensar nas suas hipóteses iniciais, “provocar o conflito que levará às descobertas. Em outras palavras, é preciso ‘incomodar’ a criança tanto para resolver com o colega a disputa por um brinquedo, quanto na seleção de peças de um jogo, na escrita de uma palavra, ou com elefantes” (Ibidem).

Quando finalizamos a pesquisa, conversamos com a professora regente da turma sobre nossa investigação, nos surpreendemos mais ainda com os resultados que obtivemos com suas respostas, possibilitando assim perceber o quanto a experiência foi significativa para as crianças e para a professora, bem como, o quanto contar histórias com personagens presentes pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

4. A PERCEPÇÃO DA PROFESSORA REGENTE DA TURMA

A professora regente da turma tem um papel importante nessa pesquisa, uma vez que ela possui uma relação mais extensa com as crianças. Ela acompanhou as crianças durante todo ano, conhecendo seu desenvolvimento, e após o término da pesquisa, ela percebeu as transformações que foram feitas. Dessa forma, a percepção dela é um instrumento importante para nossa pesquisa.

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

Durante a pesquisa, a convidamos para ouvir as histórias que apresentamos, para que ela pudesse observar como trabalhávamos e também como as crianças interagem com as histórias. Notamos que durante esses momentos, ela também demonstrava muita atenção e entusiasmo, além disso em vários momentos durante nossas conversas, ela demonstrava admiração pelas histórias. Em especial, quando contamos a história da Bruxa Onilda, ela me disse: “*Eu adorei, nunca ninguém tinha me contado uma história dessa forma.*”, nesse momento percebemos que não estávamos somente transformando as crianças, mas também uma professora e isso nos deixou satisfeitas.

Presenciei quase todas as histórias na íntegra, acredito que tenha sido desenvolvido de forma plena! As professoras nunca utilizavam os mesmos recursos, sempre inovavam, mudavam vozes, trocavam os lugares. E acredito que isso tenha sido fundamental para o desenvolvimento das crianças. Até hoje elas cantam as músicas das histórias, chamam pelo personagem misterioso, falam das suas professoras. E acredito que a educação é isso! Comprometer-se a fazer a diferença na vida de cada um (a), principalmente na Educação Infantil uma etapa fundamental para a vida, onde as crianças desenvolvem diferentes capacidades de imaginação e criação. (Professora)

Em relação ao desenvolvimento das habilidades das crianças, perguntei se ela percebia diferenças após a investigação.

Com certeza, as crianças possuíam certa resistência no que se refere à literatura, sempre buscava outras alternativas para fazer com que elas se envolvessem nas histórias e propostas referentes a elas. E após o trabalho das professoras estagiárias, percebi o encanto das crianças. (Professora)

Nessa fala podemos perceber que o encantamento pela literatura, foi desenvolvido de forma prazerosa, o que antes era considerado um problema, hoje é visto como um momento esperado, ela ainda comenta que, acredita que as formas como as histórias são apresentadas para as crianças, fazem toda a diferença na conquista dos leitores. Nesse sentido, partilhamos da opinião de Abramovich (1006, p. 148) ao nos dizer que a “preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto. Literatura é arte, literatura é prazer. [...] É apreciar – e isso inclui criticar”.

Formar leitores críticos é um dos objetivos do trabalho realizado nessa pesquisa, creio, segundo a resposta da professora e a nossa observação atenta enquanto pesquisadoras, que esse objetivo foi atendido, beneficiando toda turma, incluindo crianças e professoras. Durante a entrevista ela nos contou que o primeiro contato que as crianças tiveram com livros foi na escola, “*Acho que os primeiros contatos que as crianças tiveram com as histórias foi na escola. Lembro que no início do ano eles me relatavam que muitos nunca tinham visto um livro na vida*”, e completou dizendo que nosso projeto veio a complementar o trabalho que ela estava realizando com as crianças.

Foram múltiplas as emoções causadas durante esse período. Mas a personagem que eu mais amei foi a bruxa Onilda, onde foi despertado muita alegria nas crianças, muitas gargalhadas, olhares atentos ao que estava por vir.... Enfim, tiveram histórias que transmitiram emoções, curiosidade, conhecimentos, e principalmente, o gosto pelas histórias. (Margarida)

Os sentimentos que são despertados pelas histórias, nos levam a entender melhor o que é dito, quando despertamos sentimentos, proporcionamos uma reflexão crítica sobre nós e sobre nossas relações com o mundo. Sentimentos, emoções e conhecimentos fazem parte da essência humana, da nossa bagagem e organizar e refletir sobre eles, faz parte da educação de crianças, como Barbosa e Horn (2001), pensam:

Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso de espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 73).

Nesse sentido, fica claro que as interações com os diversos elementos da essência das crianças, é fundamental para pensar em educação. Pensar nessa organização, proporciona experiências onde as crianças conseguem articular relações entre seus

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

conhecimentos, sentimentos e emoções, com as atividades que estão sendo propostas nessa organização de rotina. Por fim, consideramos que segundo a essa grande participação da professora em minha pesquisa, afirmo as contribuições que as histórias dramatizadas fizeram no desenvolvimento das habilidades das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que essa pesquisa se mostrou importante para o estudo sobre contar histórias dramatizadas, para os estudos sobre a literatura infantil e para pensarmos sobre a formação docente. Ficamos satisfeitas em perceber os rumos que a pesquisa tomou, assim como também ficamos igualmente satisfeitas em ter conseguido responder à questão que deu início a esse trabalho, atender aos objetivos estabelecidos e realizar uma práxis que fez muito sentido para todos os sujeitos envolvidos nesse trabalho.

Atendendo aos objetivos, bem como a questão de pesquisa, descobrimos que as histórias dramatizadas possuem um grande potencial para o desenvolvimento das crianças, bem como, para sua formação como sujeitos críticos e atuantes da sociedade. Consideramos importante dizer, que em um campo pedagógico, que é o campo dessa pesquisa, conquistar leitores, construir relações amorosas com a literatura e com o conhecimento, é um papel da escola, visto que nos resultados desse trabalho, fica claro que as famílias e a sociedade de forma geral, não atendem a essa demanda.

Nós, educadores, temos uma grande responsabilidade com o futuro da nossa sociedade, compreendemos que o professor deve dar conta de construir conhecimentos críticos e capazes de tirar sujeitos da alienação que o capital implanta como modelo ideal. E sim, consideramos que contar histórias dramatizadas, conquistar leitores ativos e críticos, bem como estimular a transformação nas relações dos sujeitos com o mundo de forma geral, é o papel do educador. Uma educação de qualidade, necessita de educadores comprometidos com os objetivos da educação. E nesse sentido, esse trabalho aborda teorias e práticas que visam auxiliar no trabalho docente, bem como busca por uma reflexão sobre o nosso papel na sociedade.

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed., São Paulo: Scipione, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis (orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artimed, 2001. Pág. 67 – 79.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BITTELBRUNN, Mônica. Um elefante incomoda muita gente. In: REDIN, Marita Martins, [et al.] **Planejamento, práticas pedagógicas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Medicação – 3ª ed., 2014, pág. 159 – 164.

DE FARIAS, Franczy; RUBIO, Juliana. **Literatura infantil: a contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil**. 2012.

DOLCI, Luciana Netto. **Educação estético-ambiental: potencialidades do teatro na prática docente/ Luciana Netto Dolci - 2014**. 202 f. Tese (doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, programa de pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2014. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010637.pdf>. Acesso em; 17 Ago. 2018.

DOLCI, Luciana Netto; MOLON, Inês Susana. Educação Estético-Ambiental: o que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil. **RIAFE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.13, n.2, p. 785-806, abr./jun.,2018.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A. et al. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 165-187.

KAERCHER, Gládis. E por falar em literatura. In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artimed, 2001, p. 81-88.

LOUREIRO, Carlos. **Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Revista GepeVida 2018

Edição Especial: Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Volume 4. Número 8 – 2018 ISSN: 2447-3545

LAYRARGUES, Philippe. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, Carlos. LAYRARGUES Philippe. SOUZA, Ronaldo. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.

LOUREIRO, Carlos; LAYRARGUES, Philippe. CASTRO, Ronaldo (orgs.), **Sociedade e meio ambiente: a Educação Ambiental em debate**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, Carlos. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARAIVA, Juracy Asmann (org). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Dayane dos Santos. **Ambientalização curricular em cursos de Ciências Biológicas: o caso da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: www.repositorio.unesp.br/handle/11449/144352. Acesso em: 21 fev. 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

VYGOSTKY, L. S. **A imaginação e a arte na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em novembro de 2018.

Aceito em dezembro de 2018.