

O PODER DA PALAVRA: O TRABALHO DE EDUCADORAS(ES) SOCIAIS COM A LITERATURA

THE VIRTUE OF SPEECH: THE WORK OF SOCIAL TEACHERS WITH LITERATURE

EL PODER DE LA PALAVRA: EL TRABAJO DE LOS EDUCADORES SOCIALES CON LA LITERATURA

IRENE MONTEIRO FELIPPE^I

LUCIANA SZYMANSKI^{II}

RESUMO A presente pesquisa investigou a prática de educadoras(es) da rede pública, a partir da contação de histórias e leitura de livros. A questão central foi: “Qual o sentido do trabalho com histórias infantis para um(a) educador(a) de um CRAS?” Assumiu-se como base teórico-metodológica a ideia de sentido e a discussão sobre a técnica proposta pela fenomenologia existencial de Heidegger. Em afinação com esse método, o procedimento utilizado foi a entrevista reflexiva realizada em encontros individuais com três educadores. A apropriação do trabalho pelas(os) educadoras(os) mostrou-se afetiva e satisfatória, mas também distante e insegura. As histórias foram compreendidas como fagulhas que transformam a maneira das crianças e das(os) educadoras(es) estarem no mundo. Dessa forma, a literatura atribuiu sentido para as crianças, em seus processos pedagógico, cultural e existencial e para as(os) educadoras(es), em seus processos profissional e existencial. Percebeu-se a abertura das(os) participantes para o trabalho e a criação de alternativas frente a obstáculos, como a desvalorização da profissão pelos gestores públicos e educadores e a ausência de formação e de profissionais de referência. Portanto, este estudo evidencia a necessidade de investigar a criação e o diálogo entre ações na rede assistencial apontando a importância do uso da literatura em espaços de educação não formal.

PALAVRAS-CHAVE: LITERATURA INFANTIL; EDUCADOR SOCIAL; FENOMENOLOGIA; ASSISTÊNCIA SOCIAL.

^I Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP – Brasil.

^{II} Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP – Brasil.

ABSTRACT The purpose of this research was to investigate the use of children’s literature by teachers in a social program. The central question was: “What is the meaning of working with children’s stories for an educator of a CRAS?” The philosophical basis for this study was Martin Heidegger’s concept of Meaning and Technique, developed as part of his existential phenomenology. The research methodology employed was that of the reflective one-to-one interview. The sample size was three. These teachers reported finding their use of children’s literature in the social institution both engaging and emotionally satisfying but they also felt distant and uncertain about it. The stories were understood as fire sparks that transmute the way children and educators are in the world, highlighting the use of literature as an assistant in children’s and teacher’s educational, cultural and personal development. Thus, for example, it was notable the openness of the educators for work and for creating alternative practices against their everyday obstacles, such as, the dearth of teacher training, the lack of professional reference and the perceived depreciating value of teaching as a profession by public administrators and educators. This study highlighted the need for further research into the connections between the use of literature in different institutions of non-formal education.

KEYWORDS: LITERATURE; TEACHERS; EXISTENTIALISM; SOCIAL PROGRAMMES.

RESUMEN Esta investigación buscó estudiar la práctica de educadores sociales de la red pública partiendo de la narración de cuentos y de la lectura de libros. La cuestión central fue: “¿Cuál es el sentido del trabajo con cuentos infantiles para un educador de un CRAS?” Fue elegido como base teórica y metodológica la idea de Sentido y la Técnica propuesta por Martin Heidegger. El procedimiento utilizado, que hace sentido dentro de este método, fue la entrevista reflexiva que fue hecha en encuentros individuales con tres educadores. La apropiación del trabajo por ellos mostró ser afectiva y satisfactoria, pero también distante e insegura. Los cuentos fueron comprendidos como fuerzas que cambian la manera de estar en el mundo de los educadores y de los niños. Para los niños, la literatura dio sentido en sus procesos pedagógicos, culturales y existenciales, mientras para los educadores en sus procesos profesionales y existenciales. Los participantes parecieron abiertos al trabajo y a la creación de alternativas cuando enfrentando obstáculos, como, por ejemplo, la desvalorización de la profesión y la falta de formación. Por todo eso, esta investigación apunta la necesidad de la creación e del dialogo entre acciones de la red de asistencia que valoricen el uso de la literatura en espacios de educación no formal.

PALABRAS CLAVE: LITERATURA; DOCENTE; EXISTENCIALISMO; PROGRAMA SOCIAL.

INTRODUÇÃO

Não quero dar informações. Quero dar encantamento.

– Manoel de Barros

Sabe-se historicamente que a educadora¹ é pouco valorizada na sociedade brasileira. Baixos salários, precarização dos equipamentos de educação formal e informal, escassez

¹ Optou-se pela escrita do termo “educador” no gênero feminino, uma vez que as participantes da pesquisa foram, em sua maioria, mulheres e a esta categoria profissional ser majoritariamente feminina. Tal opção estendeu-se também para os termos “participante”, “entrevistado” e “contador”.

de políticas públicas e de formação continuada adequadas às realidades concretas. A isso soma-se a demanda complexa, a exposição ao adoecimento iatrogênico², a falta de autonomia e diversos aspectos sob os quais as educadoras se deparam com frequência (MORO, 2009; SOUZA e SCAFF, 2011).

A reformulação do campo educacional durante o neoliberalismo nos anos 90 destaca ainda mais esse processo. Algumas de suas consequências, para as educadoras, foram o aumento do número de alunos, a dificuldade de relação com o território devido à dispersão dos profissionais em diversos locais de trabalho e pela instabilidade e precariedade dos contratos de docência. Além disso, foi exigida mais “criatividade” das educadoras para melhores resultados inferindo maior autonomia no processo educacional, mas, dessa forma, responsabilizando individualmente cada educadora pelo sucesso ou fracasso de seus educandos (PAPARELLI, 2009).

Mas em meio a essas mudanças políticas, Paparelli (2009) sustenta que as educadoras em sua prática apelam para “tentativas cotidianas de reconstrução das reformas educacionais” (p. 22) nas quais surgem outras formas de agir junto aos educandos. Formas de resistência e enfrentamento da situação de trabalho na qual se encontram.

Assim sendo, pensar na educadora como ator indispensável às transformações na educação é fundamental no âmbito científico, no intuito de compreender essas formas pedagógicas que se escondem por detrás de leis e diretrizes oficiais, dando espaço para o reconhecimento de sua força. Isto é, dar luz e voz à prática singular e subjetiva de educadoras tornando, assim, seu conhecimento do dia a dia em um conhecimento científico e público.

O tornar público possibilita também a contribuição do trabalho e da visão das educadoras para a construção da formação de qualidade de sua própria categoria profissional. Kramer (2000) destaca a relevância da produção desse tipo de conhecimento e ressalta o desafio que as políticas sociais têm diante desse aspecto. Em suas palavras:

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

Posto isso, o presente estudo, inserido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade” da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (ECOFAM), arriscou-se a perguntar para educadoras da rede de Assistência Social acerca do cotidiano de seus trabalhos com uma área específica, a literatura infantil. O objetivo geral foi compreender o sentido do trabalho de educadoras por meio da literatura com crianças e adolescentes que frequentam um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Como objetivos específicos o trabalho buscou depreender de que maneiras a profissional da assistência social vivencia a contação, mediação e leitura de histórias, ou seja, seus

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

sentimentos, reflexões e relações vivenciadas nessa prática. Também pretendeu-se escutar como essa educadora se entende como profissional envolvida nas políticas públicas de educação e assistência social.

POR QUE LITERATURA?

A escolha da literatura infantil como recorte investigativo deu-se pela diversidade de suas práticas nos serviços educacionais e pelo peso de sua universalidade na educação oficial.

Tal peso social da literatura delinea-se a partir da definição de suas funções que, apesar de conflituosas em seus limites e conceituações, se mostra como parte fundante da humanidade. A ela se atribui o auxílio no crescimento intelectual e educacional, na afirmação cultural e na formação crítica capaz de transformar a sociedade (CADEMARTORI, 2007). Mas a literatura também é entendida em uma relação que ultrapassa a racionalidade e se aloja num espaço de intimidade, agindo como doadora de prazer e de sentido à existência humana, como porta-voz do sofrimento e dos sonhos e, ainda, como organizadora do caos interno (GÓES, 1991; PETIT, 2008; BAJARD, 2007).

Importante ressaltar que a literatura infantil é compreendida aqui como uma arte que contém tanto os livros quanto os contos de tradição oral, por exemplo, contos de fada, folclore, mitos, lendas e fábulas. Nas palavras de Góes (1991) a “literatura infantil é a literatura que procura despertar na criança emoção e prazer pelo interesse do narrado: oral ou por escrito” (p. 56). Ela pode ser acessada por diferentes vias, sendo que uma delas é a leitura, tanto para o outro quanto para si. Outra forma é a escuta da história narrada por alguém.

Para além da importância funcional da literatura infantil, a escolha deste recorte teve a intenção de compreender como esse campo se desvela no contexto social em que se insere. No Brasil, a literatura infantil sofreu um processo de valorização e grande distribuição na década de 1980, o que permitiu que crianças de uma classe média brasileira, cada vez mais ampla, tivessem maior acesso aos livros infantis (BAJARD, 2007). A literatura não se proliferou apenas nas casas da classe média, mas também na educação oficial, na qual a promoção da leitura em escolas e outros equipamentos, com o objetivo de preconizar o crescimento intelectual e a afirmação cultural, era uma maneira de trabalhar com as lacunas do sistema de ensino brasileiro (CADEMARTORI, 2007).

Lacunas essas que, de acordo com Freire (2006), excluem dois terços da população e promovem injustiças ao outro terço e que, por isso, exigem “que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração” (FREIRE, 2006, p. 9).

Assim, a relevância da literatura se fez e ainda se faz presente no campo educacional e social. Posto que existe a compreensão social de que a literatura é um recurso primordial para o desenvolvimento humano, vale se debruçar de forma mais atenta na maneira como a literatura é assimilada pelas educadoras que utilizam esse recurso, dando atenção especial às suas particularidades, por exemplo, questões pessoais, de instituição e de território.

Desse modo, esta pesquisa teve a intenção de mergulhar nos sentidos existenciais que a contação de histórias e a mediação de livros têm no cotidiano para as educadoras sociais participantes.

O PENSAMENTO FENOMENOLÓGICO COMO INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA

O pensamento fenomenológico existencial fundamentou a investigação deste estudo, permitindo a aproximação das vivências por meio de um viés descritivo e compreensivo.

A fenomenologia coloca-se como uma postura de interrogação diante dos fenômenos humanos. Ela considera cada conhecimento produzido como um recorte temporal e particular da realidade, que diz respeito a uma verdade provisória. Assim, a fenomenologia pretende compreender as coisas em sua relação inseparável com o mundo e com as pessoas – os únicos seres capazes de compreender as coisas em si mesmas. A partir dessa metodologia, teve-se a intenção de provocar o olhar para o fenômeno das histórias da forma como são acessadas cotidianamente no CRAS.

A respeito dessa maneira de acessar e compreender, o filósofo Martin Heidegger pondera:

...o modo-de-acesso e o modo-de-interpretação devem ser escolhidos de forma que esse ente possa se mostrar em si mesmo a partir de si mesmo. Devem certamente mostrar esse ente como ele é *de pronto e no mais das vezes* em sua mediana *cotidianidade* (HEIDEGGER, 2012, §5, p. 73).

Diante desse olhar para a cotidianidade e para o ser que diz sobre si mesmo, a busca pelo modo como as histórias estão no trabalho das educadoras caminhou para além de uma explicação de sua utilidade ou de seu conteúdo, abrindo espaço para a descoberta do envolvimento existencial com as narrativas que as educadoras têm na prática rotineira. Isto é, o estudo assumiu uma investigação que evidenciou a educadora em suas questões singulares e cotidianas com as histórias infantis, de forma a dar maior valor para um caráter outro desse universo educacional e que pode contribuir para os estudos em psicologia e em educação: a investigação do sentido e de como compreendemos e participamos do mundo.

Para proporcionar a análise do recorte investigativo descrito, tomou-se como base metodológica as ponderações do filósofo Martin Heidegger a respeito da ontologia do sentido e sobre a técnica. Alguns aspectos desse olhar serão colocados a seguir.

Ser guiado pela compreensão do sentido é recolocar a pergunta “o que é ser?”, tradicionalmente feita pela ciência, e interrogar “qual o sentido de ser?” (NOVAES DE SÁ, 2005). O sentido de ser não deve ser entendido como o significado da existência, ou seja, não se assemelha à ideia de signo. De maneira breve, é possível afirmar que ele aparece como um rumo, isto é, um direcionamento do existir humano que desencadeia uma ou outra forma de cuidar de si, e de dar conta de ser quem se é. Ele é dado mais pelas emoções, humores e pela trama de relações presentes no cotidiano com os outros do que pela razão (CRITELLI, 2007).

Assim, houve um cuidado em promover encontros com as educadoras, nos quais o ambiente e o foco de investigação estimulassem o discurso aberto e reflexivo sobre as formas de trabalho com crianças e adolescentes e os envolvimento com as histórias.

Além disso, como contribuição para o entendimento da relação educadora-história e criança-história, foi preciso atentar para o modo de ser técnico da sociedade atual. Heidegger (2007) discute como a humanidade ocidental vem entendendo o mundo através da técnica. Para o autor, ela é um modo de desabrigar as coisas, ou seja, uma maneira de estar no mundo; é uma forma de verdade que direciona o nosso modo-de-ser ocidental, buscando o controle sobre o mundo e a dominação das coisas, inclusive do humano. A realidade, pois, é compreendida, por exemplo, como recurso numérico ou como potencial energético suscetível à extração e controle. Em consequência, todas as coisas são conhecidas como objetos disponíveis em sua representação e utilidade e, nesse processo, o cuidado que se tem com a existência é, muitas vezes, perdido.

A humanidade está, portanto, imersa nessa essência e não há meios de fugir desse atravessamento. Mas, para Heidegger, é preciso buscar o comprometimento com o ser para além de sua utilidade e se encontrar com a responsabilidade e com a liberdade de ser para que não sejamos *apenas* de um modo técnico (HEIDEGGER, 2007).

Assim sendo, as histórias infantis neste estudo foram entendidas como obras que deixam vir à tona essa outra forma de desvelar o mundo, possibilitando o comprometimento e a libertação do sentido de ser. Elas podem se mostrar como uma saída do perigo que a maneira técnica de ser inflige na sociedade ocidental atual, porque dirigem o leitor e/ou ouvinte para uma vivência existencial intraduzível, na qual o que se destaca é o *sentido* da experiência. Desse modo, o laço entre a história-transmissor-receptor pode se tornar o responsável por conferir sentidos à existência da educadora e da criança.

ENTREVISTA REFLEXIVA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A entrevista reflexiva (SZYMANSKI [Org.], 2011) procurou estabelecer no processo investigativo uma relação horizontal entre entrevistado e entrevistador e ajudar este a refletir sobre a fala daquele a partir de uma questão norteadora e não de questões fechadas ou questionários.

Nesse procedimento, o interrogador buscou devolver aquilo que compreendeu da fala do participante e deu a ele o poder de entrar em contato com o conteúdo compartilhado e dizer sobre sua identificação com o discurso que produziu. Assim sendo, o investigador também se envolveu existencialmente no processo e revisitou as possibilidades de interpretação daquela fala.

Portanto, a entrevista reflexiva, em uma visão fenomenológica e ética, mostra:

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

A entrevista reflexiva inicia-se com uma questão norteadora. Ela é o disparador da fala do entrevistado, dando o foco e remetendo aos objetivos da pesquisa, mas deixando margem para que o entrevistado escolha por onde começar sua fala e por onde irá conduzi-la.

No que se refere a este estudo, a questão foi elaborada a partir da pergunta investigativa: “Qual o sentido do trabalho com histórias infantis para uma educadora de um Centro de Referência de Assistência Social?”, que foi proposta às educadoras da seguinte maneira “Como é para você trabalhar com histórias infantis?”

CONTEXTO E PARTICIPANTES

Devido à parceria realizada com profissionais de um CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) em um município da Grande São Paulo, a presente pesquisa aproximou-se especificamente desse equipamento público da Assistência Social.

A Assistência Social no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, passou a ser vista como direito do cidadão e dever do Estado e sua política governamental tem como objetivo, desde então, garantir a proteção e a seguridade social – composta pelo tripé Assistência Social, Saúde e Previdência Social. Isto é, a política pública de Assistência Social visa garantir o acolhimento, a renda, o convívio familiar e comunitário, a autonomia e a sobrevivência de todo cidadão (BRASIL, 2005).

Como concretização desse objetivo criou-se, no ano de 2004, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) que trouxe com ela o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Este tem como princípios a Universalidade, Equidade, Integralidade e como objetivo garantir a proteção social (BRASIL, 2005).

A Assistência Social divide-se em dois ramos: a Atenção de Média e Alta Complexidade, que não foi objeto deste estudo, e a Atenção Básica. Esta tem como equipamento de porta de entrada o CRAS, que objetiva “prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 2005, p. 33).

O município pesquisado conta com duas unidades CRAS e diversos são os serviços, projetos e programas que pretendem atender a essa meta. Entre eles, foi criado um espaço de contraturno escolar no qual crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, entre 3 anos a 17 anos de idade, participam de atividades socioeducativas que envolvem a arte, o brincar e também atividades de mediação e contação de histórias, foco temático deste estudo.

Assim, foram investigadas as vivências de duas educadoras e um psicólogo/educador do projeto de contraturno escolar que trabalhavam com crianças e adolescentes usuários do serviço, a partir de histórias infantis. Para tanto, realizou-se duas entrevistas individuais com cada educadora, totalizando seis encontros. Todos eles se deram no Espaço do CRAS, com exceção de uma das devolutivas, que ocorreu na residência da educadora. Por estarem em seu ambiente de trabalho, as entrevistadas puderam mostrar, após a entrevista, seus espaços e instrumentos, por exemplo, a sala de leitura, os projetos de contação de histórias ou os bonecos e panos utilizados durante a narração.

O primeiro contato com Diego³ e com Maria³, ambos contadores de histórias, deu-se em setembro de 2012, em um curso de contação de histórias, que proporcionou abertura para o estabelecimento do local da pesquisa. O reencontro com Diego, assim como a devolutiva, ocorreu na sala de música decorada por ele e pelos adolescentes com os quais trabalha. A entrevista de Maria sucedeu-se no mesmo espaço do CRAS, contudo, a devolutiva aconteceu em sua residência, dado que no período entre os encontros a educadora deixou de trabalhar na instituição.

O contato com a educadora Paula³, diferentemente dos outros dois, foi feito por intermédio da ex-coordenadora da instituição que a indicou, pois ministrava “aulas de leitura”. Após a apresentação da pesquisa, a entrevista foi agendada e, assim como o encontro de devolutiva, ocorreu em uma sala do CRAS.

As educadoras participaram da pesquisa de maneira voluntária e tinham o direito de se retirar do processo, se assim o desejassem, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Também lhes foi proposto que participassem da construção dos resultados e da análise, uma vez que o conteúdo da entrevista foi apresentado a elas no momento de devolutiva.

ANÁLISE

O processo de análise esteve em consonância com o pensamento fenomenológico buscando sistematizar os relatos de entrevista e devolutiva a partir de uma analítica do sentido e do questionamento sobre a técnica (CRITELLI, 2007; HEIDEGGER, 2007). Para tanto, o caminho analítico baseou-se na proposta de Szymanski (2006), que trabalha com a análise descritiva de Amadeo Giorgi (1985, *apud* SZYMANSKI [Org.] 2011) e vai adiante, propondo além da descrição, uma interpretação fenomenológica. A interpretação busca retirar o véu que esconde certo fenômeno e decifrar o sentido aparente, vendo emergir os seus múltiplos sentidos. Masini corrobora afirmando:

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

É importante frisar, contudo, que os sentidos desvelados na análise, ou seja, os direcionamentos do existir das participantes, se deram a partir de um ponto de vista – das pesquisadoras – e são provisórios – pertencem a um espaço-tempo instantâneo e dinâmico congelados pelo estudo (CRITELLI, 2007; SZYMANSKI [Org.] 2011).

O primeiro passo foi, portanto, a leitura atenta e total dos relatos de forma a aproximar a entrevistadora da entrevistada, tornando familiar a experiência cotidiana com as histórias descritas pelos educadores. Essa leitura permitiu a identificação de temas comuns, que se repetiam ou se diferenciavam, denominados aqui de *unidades de significados*.

³ Nome fictício dado à(ao) educador(a) para proteger a sua identidade.

A etapa seguinte foi reunir as diversas unidades de significado de cada entrevista em agrupamentos maiores que congregavam as unidades dos três relatos. Essas aglutinações sintéticas são, de acordo com Szymanski (2006), *constelações*, e unem os sentidos em comum desvelados das falas em temas mais abrangentes. Tal processo é visualmente compreendido na tabela e na descrição que se seguem.

Tabela 1: *Constelações e Unidades de Significado das entrevistas com as educadoras*

DEPOIMENTO	UNIDADE DE SIGNIFICADO	CONSTELAÇÃO
<i>A história faz parte da minha vida em tudo.</i> – Maria <i>Deixar ela [história] ter um sentido para você.</i> – Diego	Identificar-se com a história	A HISTÓRIA NA CONTADORA
	Dar conta do que conta	
	Relação íntima com as histórias: vivenciar, aprender, encontrar-se, incorporar	
	Histórias como tradição de família	
<i>Na leitura eu fui junto com as crianças.</i> – Paula <i>É preciso estar preparado, livre dessas tensões. Porque é entrar em uma outra realidade.</i> – Diego <i>Então tudo tem que ter uma magia.</i> – Maria	Uma nova experiência	PREPARAÇÃO: DESAFIOS DIANTE DO QUE É NOVO E COMO MERGULHAR NA HISTÓRIA
	Obstáculos: “é difícil alguém pegar um livro e parar para ler”	
	Aprender com: “na leitura eu fui junto com as crianças”	
	Mergulhar no mundo da leitura: respeito e incentivo à criança	
	A contadora protagonista: Roupas, voz, música, brincadeiras	
	A contadora protagonista: Roupas, Gestos, Equilíbrio, Trama	
	Estudar a história que se conta	
A criação do espaço		
<i>A história transforma vidas, ela muda comportamentos, ela muda atitudes.</i> – Maria <i>A história é como uma fonte e eles bebem mesmo.</i> – Diego <i>A pessoa que lê se torna uma pessoa mais inteligente, tem mais facilidade para entender, para interpretar as coisas.</i> – Paula	A importância do ouvir: o impacto que o narrador sente produzir	O PODER TRANSFORMADOR DAS HISTÓRIAS
	A importância do falar: a história como ferramenta terapêutica	
	A história como ferramenta situacional e de trabalho com a vulnerabilidade	
	História como ferramenta de deleite e aprendizagem	
	Metamorfoses: envolvimento contadora-criança e mudança de vida	
	Transformar-se para promover a transformação	

DEPOIMENTO	UNIDADE DE SIGNIFICADO	CONSTELAÇÃO
<p><i>É a psicologia que vai dar sentido ao todo. – Diego</i></p> <p><i>O que eu não posso passar para eles [crianças] é que eu estou dando aquela aula de leitura como se fosse a aula da sala de aula. – Paula</i></p> <p><i>E eu tive uma professora [...] [que] foi a minha grande inspiração para as histórias. Eu acho que hoje eu conto histórias por causa dela. – Maria</i></p>	Leitura na escola e leitura no CRAS	HISTÓRIAS COMO MEDIADORAS DE SABERES
	A intenção da educadora e professora: “para que eles tomem gosto pela leitura”	
	Relação com a mentora: “minha grande inspiração”	
	O auxílio do olhar clínico: enlace da contação e da psicologia	
	Auxílio do olhar clínico: relação da contação, da educação e da psicologia	
<p><i>Esse poder da palavra que a gente desenvolve [...] tem sido uma ferramenta muito importante. – Diego</i></p> <p><i>Eles também ajudam a gente. – Paula</i></p> <p><i>A gente que conta sabe o que está falando. – Maria</i></p>	A psicologia como doadora de sentido do fazer profissional	ECOS DA PALAVRA
	Retorno das crianças: “História aqui dá muito certo”	
	Retorno profissional: “Eu não abro mão”	
	Retorno institucional e social: mais valorização do trabalho e dedicação	
	Retorno profissional	
	Retorno dos adolescentes	
	Retorno das famílias	
	Retorno Profissional: “eles também ajudam a gente”	
	Retorno das Crianças: “até aqueles que não têm interesse nenhum com jeitinho a gente vai lá”	
Retorno profissional		

A HISTÓRIA NA CONTADORA

A primeira constelação apresentada na tabela foi resultado da aglutinação das quatro unidades de significado que se fizeram presentes no discurso de Maria e Diego e permitiu olhar para a relação pessoal das educadoras com a literatura, apontando a relevância dessa identificação afetiva no trabalho que realizam. Ou seja, entendeu-se que o movimento de trazer para si a história, de incorporá-la, de permitir que ela tenha um sentido pessoal, fez que as contadoras ganhassem seu espaço e pudessem, também, utilizar com propriedade a literatura como instrumento de trabalho.

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

A própria compreensão do que é história, de sua definição, também se mostra por meio da relação afetiva que as educadoras têm com a literatura, seja ela construída na tradição familiar, na busca solitária ou na relação com um mentor, e vem carregada de um processo de transformação pessoal. Assim, surge outra maneira de compreender as histórias e de lidar com o mundo. Maneira essa que pode se aproximar da *poesis*, evocada por Heidegger (2007), por não buscar, necessariamente, uma utilidade à história contada, mas por procurar uma significação existencial a partir dela, um estar-no-mundo que traga à frente diferentes verdades. Verdades literárias que podem conferir sentido ao trabalho da educadora ou a um acontecimento pessoal sem ter a necessidade de explicá-lo.

PREPARAÇÃO: DESAFIOS DIANTE DO QUE É NOVO E COMO MERGULHAR NAS HISTÓRIAS

A preparação para atuar por meio das histórias se fez presente na fala de todas as participantes. No entanto, para a educadora Paula, em especial, essa constelação configurou-se de maneira distinta à das outras participantes, direcionando-se aos desafios diante daquela novidade e à construção de soluções para a prática com a leitura.

A análise resultou no entendimento de que a educadora não buscou o trabalho com as histórias, elas bateram em sua porta e, de supetão, foram entrando. Diante disso, Paula abriu-se para uma prática completamente nova que lhe trouxe como um dos desafios a falta de orientação e preparação: “Estou gritando socorro! O que eu faço? Não tive e não tenho respaldo, como nenhum profissional tem. Eu simplesmente obedeci e fui. Tive boa vontade, estava aberta e deu certo”.

O pedido de socorro emergiu na dificuldade em ultrapassar uma barreira: a relutância em ler livros. O ato de ler revelou-se, para a educadora, como obstáculo para as crianças, para ela e para a sociedade como um todo, uma vez que os livros não faziam parte de um mundo que dominava. Porém, impelida pela demanda das aulas de leitura, foi necessário apropriar-se desse mundo para convocar as crianças a participarem também.

Perante esses obstáculos, Paula abriu-se para o desconhecido e, à sua maneira, buscou conhecer e criar uma prática nova com as crianças, o que conferiria um novo sentido à sua atuação. Como ela mesma afirmou: “Na leitura eu fui junto com as crianças”.

O seu cotidiano de trabalho com as histórias, portanto, mostrou-se atravessado pela coexistência com o outro, pelo entrelaçamento entre prática-aprendizado-ensino e que, dessa forma, foi possível mergulhar no mundo da leitura respeitando e incentivando a criança.

Tal imersão na história também foi relatada no discurso das outras educadoras, mas que, diferentemente de Paula, exploraram o momento de preparação prévia da contadora. Tanto Diego quanto Maria trouxeram a importância de estudar a história que se conta,

entrar no papel de narrador(a) e criar um espaço de imersão para que o trabalho seja bem realizado. O espaço criado permite também que eles se sintam diferentes quando assumem o papel de contador(a). Seja no uso de outras roupas, de outra postura corporal ou no uso de recursos como a música, a pessoa que está com a criança ou o adolescente se transforma numa protagonista. Como ilustrado por Diego: “É preciso estar preparado, livre dessas tensões. Porque é entrar em uma outra realidade”.

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

O PODER TRANSFORMADOR DAS HISTÓRIAS

Como se vê, a ideia de transformação veio à tona durante as entrevistas e atingiu não apenas o tema de preparação da educadora, mas as falas em suas totalidades. Transformações essas que atingiam as crianças, os adolescentes e as educadoras e tinham a literatura como mediadora. Os três participantes trouxeram a compreensão das histórias como importantes agentes de mudança, atribuindo a elas o valor de ferramenta de trabalho com crianças e adolescentes.

Para Diego, a palavra advinda da história tem um poder que impacta aquele que ouve e o faz falar também. A palavra como poder foi exemplificada pelo tão conhecido “Era uma vez” que se mostrou responsável por suspender o ouvinte de seu mundo particular e incluí-lo em outro, com outras memórias, pensamentos e crenças.

Aqui a ideia de leitura da palavra mundo de Paulo Freire (2006) se entrelaça com esse deslocamento de mundos através da palavra. Há, portanto, uma aproximação entre a pessoa-palavra-mundo-pessoa apresentada pelo educador e o “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo [que] está sempre presente” de Freire (2006, p. 20).

Os outros mundos em que os adolescentes passeiam durante a história, relatados por Diego, aproximam-se da fenomenóloga Gawendo (2001) que discorre:

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

Analisou-se que esse poder transformador foi além da possibilidade de vivenciar outras situações, sendo entendido também como mecanismo terapêutico. Isto é, as histórias possibilitavam a expressão de conflitos dos educandos que podiam, posteriormente, ser solucionados por meio do trabalho em grupo feito na instituição. Dar voz ao sofrimento e

poder compartilhá-lo são facetas importantes que as histórias proporcionam na rotina de trabalho das participantes.

Maria descreveu, com carinho, um processo de trabalho com a vulnerabilidade relacionada à morte de um ente querido, que favoreceu um cenário no qual criança e contadora se envolveram e, como desfecho, viabilizou a transformação da criança e também dela mesma. Uma metamorfose fortalecedora e de apropriação da história pessoal de si mesmo que em muito se aproxima do que os teóricos afirmam ser a função da literatura infantil de facilitar a construção de novos sentidos existenciais, de cidadãos críticos e de dignidade (PETIT, 2008; FREIRE, 2006; CADEMARTORI, 2007; BAJARD, 2007).

Portanto, percebeu-se que a própria história de vida torna-se uma história a ser narrada e escutada sempre. Para Maria: “a história [...] é como a música. Uma boa música você tem que ouvir sempre. A história é assim também”. Essa frase remete ao lugar fundamental que a educadora confere à narrativa, na qual a história se estende para além da mera presença no cotidiano, assemelhando-se a um direito humano de escutar a história, seja ela de alguém, de si mesmo ou da cultura tradicional.

Curioso perceber que essa função da literatura não emergiu nos encontros com a educadora Paula. A importância da narrativa para ela esteve aparente no papel pedagógico que a leitura tem. As histórias, portanto, são entendidas pela educadora como um meio, nem sempre prazeroso, de se alcançar inteligência, de poder compreender as coisas facilmente e de ser mais autônomo. Essa ideia em muito se aproxima da intenção educacional que a literatura infantil tem, que objetiva contribuir com a alfabetização e com a formação humana da pessoa como cidadã que entende o mundo que vive (CADEMARTORI, 2007).

HISTÓRIAS COMO MEDIADORAS DE SABERES

A descrição da função das histórias de Paula trouxe à tona a intersecção entre a literatura e a pedagogia. Já o papel das histórias se desvelou, para Diego, como psicoterapêuticas, estreitando o laço entre contação e psicologia. E, por outro lado, o processo de preparação de Maria se fez na relação entre a teoria trazida pela sua mentora e sua prática. Como se vê, todos esses aspectos do trabalho das educadoras caracterizaram-se por suas ligações com outros saberes, saberes esses mediados pela ponte criada pela literatura.

Para Paula, a ponte entre a literatura e a pedagogia referiu-se às diferenças e semelhanças entre a atividade de leitura nos espaços da escola e do CRAS. A educadora apresentou como um obstáculo ao seu trabalho a relutância das crianças em ler durante o contraturno escolar, porque já leem na escola: “Quando eles chegam aqui, eles querem fugir do que lembra a escola, querem fugir da sala de aula”.

Assim, a relação entre esses dois espaços institucionais e educacionais foi diferenciada durante as aulas pelos recursos utilizados pela educadora para que a atividade se tornasse dinâmica, impedindo que fosse “massacrante” (sic) como a escola, e que incentivasse as crianças a ler mesmo que estivessem cansadas no período de contraturno. Contudo, apesar da diferente postura que a participante mostrou assumir, para ela, o objetivo da atividade

de leitura é o mesmo daquele proposto na escola: “proporcionar momentos de leitura e momentos de aprendizagem [...] para que [as crianças] tomem gosto pela leitura”.

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

Por outro lado, o conhecimento trazido por Maria se distancia do conhecimento formal, alojando-se na caracterização afetiva de sua formação como contadora. Entendeu-se que as histórias foram um saber adquirido por intermédio do vínculo emocional que teve com a sua mentora e ex-coordenadora do CRAS. Compreendeu-se que ela era a ponte da educadora para o envolvimento com o seu ofício e com o conhecimento produzido por ele, trazendo à tona um trabalho de afeição e dedicação que pareceu atravessar sua maneira de se relacionar com os outros. Concluiu-se que sua formação não se deu apenas pelo desabrigar técnico, ou seja, pela instrumentalização da contadora como um objeto disponível para o controle normativo, mas, principalmente, pelo cuidado com o outro e pelos sentidos que o responsabilizar-se pelo outro acarretam (CRITELLI, 2002; HEIDEGGER, 2007).

A educadora também descreveu a relação de parceria entre o seu trabalho e o trabalho da psicóloga da instituição relatando um diálogo efetivo entre as áreas de saber e entre as ações desenvolvidas no CRAS.

Muitas vezes, a criança traz problemas naquele momento ali [durante a contação de história] que você jamais iria arrancar dela. E aí, é onde entra a psicóloga. [...] Eu geralmente anoto as questões das crianças e passo para a psicóloga [...] e ela faz um trabalho em grupo, que eu já não sei o que é trabalhado. Mas com isso ela nos dá um retorno: como a gente vai abordar aquela criança, desde chamar atenção ou pôr para pensar, sabe? (Educadora Maria)

O auxílio do olhar clínico no trabalho com a literatura também se fez presente no discurso de Diego que, além de educador, é psicólogo. Ele enfatizou a diferença dos olhares da psicologia, da educação e das histórias, mas ponderou que em suas ações eles se mesclam, de forma que não é possível desmembrar seu trabalho em diferentes saberes. O participante defendeu que a palavra, tão presente no ato de contar narrativas, é também a maior ferramenta da psicologia e da educação sendo, assim, impossível dissociá-las.

Talvez se eu fosse apenas um contador de histórias sem ser um psicólogo eu teria uma postura diferente. [...] Meu olhar [sempre] vai ser clínico. Esse olhar clínico não tem como tirar de nós [...] É a psicologia que vai dar sentido ao todo. [...] Ela que entra como principal, ela que unifica (Educador Diego).

Compreendeu-se que o contar histórias para Diego é amplamente atravessado pelo olhar da psicologia como uma tecnologia própria. Essa seria o olhar clínico que, como ex-

plicitado em seu discurso, é um instrumento de controle e utilidade para que os adolescentes possam se dizer e se desenvolver. No entanto, apesar de lidar com um modo profissional técnico, Diego não abre mão do comprometimento com o ser, uma vez que encontra grande parte do sentido existencial em sua identidade profissional fruto da não dissociação entre educação, psicologia e contação de histórias.

ECOS DA PALAVRA

A última constelação produzida conciliou diversos pensamentos e dizeres das entrevistadas a respeito da reverberação de seus trabalhos com histórias no público do CRAS, na instituição e em seus próprios caminhos profissionais.

A respeito do eco das crianças, os educadores Maria e Diego entenderam que a prática de contar histórias é apreciada. As crianças e adolescentes, além de respeitá-los, se apropriam da oportunidade de ouvir histórias e, nesse processo, se transformam.

É muito positivo. Você vê que eles adentram a história. E quando a história é curta e tem aquele desfecho [em] que [...] parece que fica algo em aberto eles ficam 'É só isso? A gente quer mais'. Eles têm sede. A história é como uma fonte e eles bebem mesmo. (Educador Diego).

Paula também trouxe a transformação positiva que ocorreu com as crianças no decorrer das aulas de leitura, uma vez que observou que alguns aprenderam a ler e foram elogiados pelas professoras ou que, inicialmente, não se envolviam com a atividade, mas acabaram por ler os livros quando ela os acompanhava: “Até aqueles que não têm interesse nenhum com jeitinho a gente vai lá”. Além disso, da sua fala emergiu um retorno das crianças vindo de uma avaliação feita com elas, na qual o pedido de permanência da atividade de leitura a impressionou.

Tal efeito foi enunciado pela educadora como consequência da caminhada realizada com as crianças, que também gerou um aprendizado profissional para ela. Aprendizado que desvelou uma forma de ser e produzir coletivamente um trabalho e de significar os fenômenos por meio do outro que caminha ao seu lado: “Foi uma experiência nova para mim. [...] Mas aí com o tempo você aprende com eles também”.

Foram as crianças que lhe permitiram ver o valor de seu ofício e foi também pensando nelas que Paula, no encontro de devolutiva, afirmou que as atividades poderiam ter qualquer proposta, aulas de leitura ou não, desde que fizessem bem às crianças. Isto foi compreendido como uma relação distante que a educadora possui com a leitura, sendo esta permeada pela falta de preparo e de afeto com o tema e pela falta de amparo e valorização por parte da instituição. Há, portanto, um desvelamento de significado particular de Paula em relação às histórias, uma vez que sua relação com elas se deu atravessada por ordens da coordenação e pela relação de cuidado com as crianças, e não a partir de uma trajetória pessoal de enlace com a literatura.

Por outro lado, os ecos do uso da literatura no CRAS para Maria emergiram repletos de reconhecimento e de satisfação com seu trabalho.

Eu me sinto realizada. [...] já estou no projeto vai fazer cinco anos e quando eu entro do portão para dentro eu sou só a tia Maria, não sou mais ninguém. Eu não sou mãe, não sou esposa, não sou nada. Eu sou a tia Maria e me dedico a eles (Educadora Maria).

Compreendeu-se aqui que o eco das relações com as crianças, com o espaço e com o trabalho se desvela de maneira afetiva. Ser-com-os-outros para a educadora é cuidar do outro com tanta dedicação que seu ser se perde nessa direção. Analisou-se que o estreitamento dos laços vai para além de uma relação monetária ou apenas contratual. É nesse momento que a postura da educadora entrou em contradição com a instituição CRAS, que estava no período das entrevistas sob nova coordenação, e Maria apresentou a angústia de observar os ecos de sua ação sendo desvalorizados profissionalmente tanto por parte dos gestores públicos – por meio da ameaça constante de perder o emprego – quanto pelos próprios profissionais que, em sua visão, deveriam se dedicar a um trabalho verdadeiramente voltado para as crianças.

Ter como retorno profissional a desvalorização do trabalho da educadora não é restrito ao relato de Maria ou ao de Paula, mas são muitas as pesquisas que apontam para esse não reconhecimento social e a falta de efetivo investimento do setor público (MORO, 2009; SOUZA e SCAFF, 2011; PAPARELLI, 2009).

O encontro de devolutiva desvelou o desfecho da angústia que a educadora Maria estava sentindo na entrevista, pois durante o intervalo dos encontros ela deixou de trabalhar no CRAS.

Em seu novo relato, os ecos satisfatórios do trabalho como educadora e contadora foram inviabilizados após a saída de sua mentora, ex-coordenadora do Espaço. Em troca deles, ecos de contradição e angústia retornaram a ela e seu trabalho perdeu o sentido que tinha. Em suas palavras: “O Espaço lá mudou, não sei se faz mais sentido. Não sei se contar histórias lá tem magia ainda”. Essa magia descrita por ela durante toda a entrevista se desmanchou e deu lugar a questões incompatíveis com o seu fazer, sendo o extremo delas a perda do emprego.

A reflexão de Diego acerca de seu trabalho com histórias, por outro lado, apareceu como positiva, sendo uma atividade na qual ele tem habilidade e como algo a ser sempre aprimorado. Ele também destacou os impactos positivos que sentiu proporcionar nas famílias: “Às vezes eu recebo algumas devolutivas [...] [das] famílias: ‘Preciso falar com o Diego’ ou ‘Preciso dessa orientação’. Enfim, esse poder da palavra que a gente desenvolve mais eu percebo que tem sido uma ferramenta muito importante”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permitiu que se desvelasse no discurso das três educadoras o movimento de estar aberto para o outro no momento de leitura ou contação de histórias. As formas de

se movimentar, contudo, foram distintas: Para algumas, preparar-se para o momento da narrativa era abrir-se para a vivência e estar pronto para recebê-la com propriedade e, para outra, a falta de formação foi o que propiciou a abertura para a construção da prática – feita com os educandos.

A abertura também se estendeu para a literatura infantil como mediadora da prática cotidiana e, por mais que ela estivesse repleta de obstáculos, foi possível emergir alternativas ao uso da história como um instrumento de eficiência e dominação. A alternativa, para algumas das participantes, foi envolver-se intimamente com as narrativas, propiciando a construção de uma relação afetiva com seus educandos. Concluiu-se que apenas quando se tinha intimidade pessoal com a literatura, e por isso referências teórico-práticas, as educadoras participantes sentiam-se amparadas e confiantes em sua prática. A falta de referências também trouxe alternativas, mas estas eram mais inseguras e difíceis. A relação com o trabalho e com as histórias, portanto, mostrou-se diversa entre as educadoras, uma vez que a apropriação desse ofício e do manejo com a literatura era afetiva ou satisfatória para umas e para a outra distante e insegura.

Essas práticas revelaram outro olhar para a criança ou o adolescente, no qual é possível cuidar do ser dando espaço, por exemplo, para que educadora e educando tenham o direito de contar sua própria história, de vivenciar histórias de mundos diferentes do dele, de elaborar angústias e, também, de construir coletivamente esses momentos.

A literatura, dessa forma, configurou-se como uma ferramenta que percorre diversas áreas de conhecimento e que, por isso, facilita os processos educacionais, afetivos e psicológicos do CRAS. As histórias, assim, apareceram nos resultados como combustível para a transformação da maneira das educadoras, crianças e adolescentes estarem no mundo e o sentirem. Ponderou-se que esse poder transformador da palavra proporcionou também o desenvolvimento do(a) ouvinte/leitor(a) em vários âmbitos, por exemplo, a alfabetização, o ganho de autonomia, a inserção da criança no mundo do saber e a formação crítica capaz de gerar transformações.

Porém, a compreensão das participantes da pesquisa sobre a reverberação do seu trabalho fez emergir não apenas sua ação refletida no espelho, mas sim um novo entendimento de sua prática, no qual o poder transformador e mediador das histórias era observado no processo com os educandos e suas famílias, mas não amparado pela gestão da instituição e do município. Assim, os desafios ligados à prática literária se somaram à falta de formação e de recursos para aprimorar o trabalho e de apoio do poder público, prejudicando ainda mais o enfrentamento das dificuldades rotineiras daquelas educadoras.

Tal questão, que evidencia os desafios da profissão, mostrou-se importante no estudo e provoca uma reflexão a respeito da lacuna de investimentos na educadora em seu fazer. A ausência de amparo e a desvalorização da profissão foi analisada como um grande entrave para a concretização e qualificação do uso de histórias no CRAS pesquisado, uma vez que ações, como a mudança de gestão ou a atribuição de uma atividade indesejada para certa educadora, minaram a potência daquelas atividades com histórias e dificultaram a propagação desse recurso educacional para a rede socioassistencial do SUAS.

Por consequência, como observado na análise, as educadoras inventaram individualmente suas atividades com os recursos que dispunham e, nesse enfrentamento e resistência, criaram novas formas de agir com os educandos. Sugere-se, portanto, para estudos futuros, investigações de como são ou poderiam ser feitas as trocas e a divulgação dos trabalhos educacionais criados por educadoras dentro da rede de Assistência Social, no intuito de fortalecer o diálogo e o apoio entre práticas.

É fato que o Estatuto da Criança e do Adolescente legalmente assegura às crianças “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990). Contudo, de que maneiras tais oportunidades com a literatura podem ser garantidas em um espaço não formal de educação como o CRAS? Indo além, como é possível investir no diálogo entre assistência e educação no que diz respeito a essa modalidade psicoeducativa?

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. Diferentes acessos às histórias. In: _____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-40 (Coleção questões da nossa época, v. 133).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome (MDS). **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 e Norma Operacional Básica NOB/SUAS**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/politica-nacional-de-assistencia-social-2013-pnas-2004-e-norma-operacional-basica-de-servico-social-2013-nobsuas>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**, 7. ed., São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos, 163).

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**, 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. Martin Heidegger e a essência da técnica. **Margem**. São Paulo, n. 16, p. 83-89, dez. 2002. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/margem/pdf/m16dc.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, 48. ed., São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção questões da nossa época, v. 13).

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

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

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Fausto Castilho. São Paulo – Rio de Janeiro: Editora da Unicamp – Editora Vozes, [1927] 2012, §5. p. 69-79.

_____. A questão da técnica. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 5, n. 3, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662007000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2014.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista da Faculdade de Educação da UERJ/TEIAS**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2000.

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

MORO, C. S. **Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º anos**, 2009, 315s. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <www.ppge.ufpr.br/teses/D09_moro.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2014.

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

PAPARELLI, Renata. O trabalho docente e as políticas educacionais. In: _____. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar**, 2009, 184s. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/pt-br.php>>. Acesso em: 4 jun. 2015. Cap. 1, p. 18-28.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008, p. 59-86.

SÓ DEZ POR CENTO É MENTIRA. Direção de Pedro Cezar. São Paulo: Artesanato Eletrônico, 2008. DVD (120min), son. Color.

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

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

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

DADOS DOS AUTORES

Irene Monteiro Felipe

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

irenemonteirofelippe@gmail.com

LUCIANA SZYMANSKI

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

lucianaszymanski@gmail.com

Submetido em: 27-10-2015

Aceito em: 10-5-2016