



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

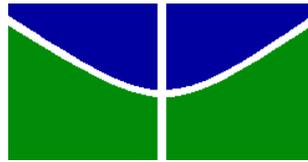
**IMAGINAÇÃO E NARRATIVA NA INFÂNCIA NO  
CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA  
ESCOLA**

**Autora: Priscila Sousa Martins Dantas**

**Orientadora: Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire**

**Brasília**

**2012**



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

**IMAGINAÇÃO E NARRATIVA NA INFÂNCIA NO CONTEXTO  
DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA**

**Priscila Sousa Martins Dantas**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

**Brasília**

**2012**



Monografia de autoria de Priscila Sousa Martins Dantas, intitulada “Imaginação e narrativa na infância no contexto das práticas de leitura na escola”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em quatro de junho de 2012, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

---

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora  
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

---

Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues – Examinadora  
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

---

Dra. Silmara Carina D. Munhoz Dornelas – Examinadora  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

---

Dra. Sônia Marise Carvalho – Suplente  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

*Dedico esse trabalho a meus pais, irmão e avós que estiveram presentes comigo nos momentos de perseverança nos estudos. Especialmente, a minha mãe que é uma pedagoga exemplar e foi minha inspiração para a realização do mesmo.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu a sabedoria para ingressar e concluir a tão sonhada formação acadêmica na Universidade de Brasília. E a minha querida mãe do céu, Nossa Senhora, que intercedeu ao pai e com o seu manto sagrado iluminou meus caminhos.

A meus pais, Luiz e Francineide, que me propiciaram as condições necessárias para a realização dos meus estudos, me incentivaram a lutar pelos meus sonhos e conquistar a sabedoria. Deram-me força e coragem para eu acreditar que sou capaz e não desistir de sonhar.

Ao meu irmão, Mateus, que me apoiou nos momentos de desamino e me auxiliou o possível para que eu concluísse este trabalho. Assim como, os meus avós e madrinha Edna, que fizeram orações e me apoiaram com alegria para eu seguir em frente.

À querida orientadora e professora Sandra Ferraz, que foi essencial para a minha formação acadêmica. Mostrou caminhos a seguir na amplitude da formação do pedagogo. Esteve presente comigo no curso, me orientou no Projeto III, no estágio supervisionado e, por fim, na produção deste trabalho.

As minhas amigas Luciana, Elen e Jéssica que também me apoiaram nessa conquista. Foram essenciais na minha vivencia universitária. Assim como, a Adriana que com palavras e ações me deu força e apoio para concluir esse trabalho. Faço um especial agradecimento à Luciana, minha assistente na pesquisa empírica desta monografia, que esteve comigo na construção dos conhecimentos acadêmicos, me auxiliando e motivando nos momentos de desânimo.

*O professor não é “o dono do saber” e, aliás, não existem donos e um único saber. A pedagogia avança para uma nova era, em que felizmente à inter-relação entre os sujeitos aprendizes e o corpo acadêmico da escola fundamenta a prática escolar.*

Priscila Dantas

## RESUMO

Para entender as relações entre a imaginação, criação e narrativa das crianças no contexto das práticas de leitura na escola é fundamental compreender o desenvolvimento dessas funções psicológicas e sua importância para o desenvolvimento do pensamento da criança. De acordo com Vygotsky, a imaginação na infância é uma atividade criadora. Entretanto, os processos criativos nem sempre são contemplados na leitura de textos escolares. O presente estudo problematiza: qual função tem a imaginação, traduzida na narrativa da criança, no desenvolvimento do seu pensamento, seu raciocínio, sua compreensão de mundo, na sua aprendizagem, e, por fim, na sua subjetividade? Tem por objetivo geral: investigar as relações entre o desenvolvimento da imaginação e da narrativa na infância com as práticas de leitura na escola. Fundamenta-se na abordagem socioconstrutivista. A pesquisa empírica contou com uma sessão de grupo focal com sete crianças do segundo ano e uma escola pública de uma cidade do Distrito Federal; com entrevistas individuais com crianças e entrevista individual com a professora da turma. As análises priorizaram as narrativas das crianças nos diferentes momentos empíricos. Os resultados sugerem que é possível trabalhar histórias e as narrativas orais das crianças, nos variados temas transversais e conteúdos curriculares escolares, ao mesmo tempo, que propicie o desenvolvimento da imaginação e subjetividade da criança. Foi possível observar a importância da literatura como recurso pedagógico para se trabalhar a narrativa e a compreensão das crianças, favorecendo a imaginação e a mediação de aprendizagens. A abordagem dialógica em sala de aula permitiu canalizar a bagagem cultural da criança, ainda em processo de construção. As entrevistas individuais com crianças e professora colocaram em evidência a importância da narrativa como atividade criadora e como potencial gerador do desenvolvimento infantil. Por fim, consideramos que narrativa e imaginação são indissociáveis e aparecem como ferramentas de mediação para o desenvolvimento de processos mais formais do pensamento, permitindo a integração da subjetividade no contexto das práticas escolares por meio do desenvolvimento da consciência de si no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Imaginação; Narrativa; Infância; Leitura; Histórias.

## ABSTRACT

In order to understand the relation of children's imagination, creation and narrative within reading practices in school, it is important to consider the development of psychological functions and their role in the process of children's thinking. According to Vygotsky, imagination grounds creative activity during childhood. However, reading practices of school texts hardly consider creative processes. The study addresses such problems, by inquiring: Which function does imagination have in child's narrative to the development of her thinking, her world comprehension, her school learning, and finally, her development of self? It aims at investigating the relations of imagination and narrative in childhood and school reading practices. It is theoretically grounded in socio-constructivist approach. Empirical research comprised a qualitative methodology, and involved a Focus Group session with seven second year children from an inner city Federal District public elementary school, individual interviews with these children, and individual interview with their teacher. Analysis focused on children's narrative within different empirical procedures. Results suggest that is possible to address the development of imagination and development of self while working with story reading and children's oral narrative within different school practices: transversal themes and curriculum subjects. Literature turned out to be a productive pedagogical resource to mediate learning through comprehension, imagination and narratives. The dialogical reading approach enabled to canalize children's diverse cultural background. And, narrative appeared as a highly powerful creative activity that scaffold child development as a whole, including her disposition's toward learning. Finally, imagination and narrative are inseparable and, within empirical moments, functioned as mediation tool to the development of formal thinking. At the same time, it allowed integration of self in school practices based on the emergence of self consciousness and awareness of own learning process.

Key-words: Imagination; Narrative; Childhood; Reading; Stories.

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho monográfico é decorrente do caminho percorrido para a minha formação profissional em Pedagogia. O interesse pelo estudo da Leitura como mediação da imaginação e narrativa na infância surgiu durante a trajetória na Faculdade de Educação-UnB. A escolha pela ótica da Psicologia foi em razão de essa ser a área que instiga a compreensão das relações mais subjetivas da criança, em busca de entender o seu pensamento. Já a leitura materializa as características das suas funções psicológicas ligadas ao processo do despertar leitor, imaginário e narrador da criança.

O trabalho está organizado em três partes: Memorial Educativo, Monografia e Perspectivas Profissional. O Memorial Educativo trata-se de uma autobiografia educativa que traz o resgate histórico educacional da pesquisadora. Destacam-se os momentos significativos da vida educacional, familiar e universitária que desencadearam a temática escolhida dessa pesquisa. Assim, foram apontados elementos que nortearam os caminhos que foi percorrido para chegar até a universidade e direcionar o tema da monografia.

A Monografia trata do desenvolvimento da pesquisa, desde a Introdução (problemática) o Referencial Teórico, Objetivos, Metodologia e Resultados e Discussão. Traz a problematização sobre a função da imaginação traduzida na narrativa da criança no desenvolvimento do seu pensamento, seu raciocínio, sua compreensão de mundo, na sua aprendizagem, e, por fim, na sua subjetividade. Até por perceber a carência nos estudos dessa temática nos trabalhos monográficos da Faculdade de Educação-UnB. Já que é possível encontrar trabalhos nessa temática, porém sem especificamente tratar da imaginação e narrativa como ferramentas indissociáveis de mediação para o desenvolvimento de processos mais formais do pensamento da criança.

Por fim, as perspectivas profissionais apresentam o planejamento para o futuro educativo e profissional da pesquisadora, após a conclusão do curso de Pedagogia.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	xiii
<b>MEMORIAL EDUCATIVO</b>	
Nas Asas da Imaginação e da Narrativa .....	1
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>Capítulo 1. RELAÇÕES INTRÍNICAS: IMAGINAÇÃO, NARRATIVA E APRENDIZAGEM ESCOLAR</b>	
1.1 Imaginação e narrativa no desenvolvimento da criança .....	14
1.2 Conceituando desenvolvimento e aprendizagem.....	17
1.3 O desenvolvimento da imaginação na infância .....	19
1.4 Narrativas, leitura de histórias e aprendizagem .....	22
<b>Capítulo 2. LITERATURA: ARTICULAÇÃO ENTRE A IMAGINAÇÃO E A NARRATIVA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO</b>	
2.1 A relação entre ensino e aprendizagem .....	26
2.2 Relações sociais e dialógicas na sala de aula.....	29
2.3 Usos da literatura nos anos iniciais de escolarização .....	32
<b>OBJETIVOS</b> .....	37
<b>Capítulo 3. METODOLOGIA</b>	
3.1 Contextos de pesquisa.....	39
3.2 Sujeitos.....	41
3.2.1 Crianças .....	41
3.2.2 Professora .....	42
3.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos.....	42
3.3.1 Observação naturalística.....	43
3.3.2 Grupo Focal com crianças .....	44
3.3.3 Entrevista Individual com criança .....	45
3.3.3 Entrevista Individual com professora .....	46
<b>Capítulo 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	
4.1 Grupo Focal .....	48
4.1.1 PARTE I – Leitura do conto.....	48
4.1.2 PARTE II – Momento da criação .....	60
4.1.3 PARTE III – Socialização das narrativas .....	64
4.2 Entrevistas com crianças .....	68
4.2.1 Relação com a experiência de leitura do Grupo Focal .....	69

4.2.2 Relação entre o mundo imaginário e a realidade.....	70
4.2.3 Relações com o cotidiano dela: Se acontece com voce na realidade de agora?.....	71
4.2.4 Vivência das práticas de leitura na escola .....	73
4.2.5 Vivência das práticas de leitura e histórias narradas (contos) fora da escola.....	76
4.3 Entrevista com professora .....	78
4.2.1 Práticas escolares que favoreçam a relação entre as narrativas e os textos literários .....	79
4.2.2 Sobre as funções da imaginação e da aprendizagem escolar.....	81
4.2.3 Efeitos de uma experiência de leitura dialógica na aprendizagem a partir da narrativa e da produção de trabalhos .....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>PERSPECTIVAS FUTURAS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>94</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos de pesquisa: crianças.....	42
Quadro 2 – Síntese dos procedimentos empíricos.....	43
Quadro 3 – Relacionando a história com experiências vividas: Passarinho e Macaco.....	50
Quadro 4 – Relacionando a história com experiências vividas: Elefante.....	51
Quadro 5 – Relacionando a história com experiências vividas: A Cobra.....	52
Quadro 6 – Hipóteses sobre o quinto suspeito: a raposa.....	53
Quadro 7 – Será o macaco o quinto suspeito?.....	54
Quadro 8 – O suspeito desconhecido: O Bem-te -Vi.....	55
Quadro 9 – O terceiro suspeito: Onça pintada.....	56
Quadro 10 – O sexto suspeito: O Leão.....	57
Quadro 11– Clímax da história: O mistério chega ao fim.....	58
Quadro 12 – Clímax da história: O macaco e o Bem-te-vi.....	59
Quadro 13 – Resolução do conflito: síntese da realidade.....	59
Quadro 14 – Recordando os personagens da história.....	60
Quadro 15 – Produção dos desenhos.....	61
Quadro 16 – O desenho do colega.....	63
Quadro 17 – Reações das crianças e pesquisadora sobre a história de Julyene.....	64
Quadro 18 – Socialização da história – Júlia.....	65
Quadro 19 – Socialização da história – Mariana.....	66
Quadro 20 – Socialização da história: Gean, Pedro e Zairon.....	67
Quadro 21 – Narrativa da criança se você a sua vida a investigadora Coruja.....	72
Quadro 22 – Narrativa das crianças se fossem a sua vida um dos suspeitos do Caso das Bananas.....	72
Quadro 23 – Reconto da história João Pé de Feijão.....	74
Quadro 24 – Reconto da história “Gnomo Por Favor”.....	74

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1– Termo de consentimento para pesquisa .....	94
Apêndice 4– Termo de consentimento para professor .....	95
Apêndice 5 – Termo de consentimento para os pais .....	96
Apêndice 6 – Roteiro de entrevista individual com criança.....	97
Apêndice 7 – Roteiro de entrevista individual com a professora .....	98

# MEMORIAL

## Nas Asas da Narrativa e Imaginação...

O presente memorial foi construído e desenvolvido com fulcro em minha trajetória de vida, tanto pessoal e quanto acadêmica. Destaco os fatos que contribuíram e foram mais inspiradoras para a minha escolha profissional, os quais desaguarão para a formulação para o desenvolvimento do objeto de estudo desta monografia. Relato de maneira simples e cronológica a minha intensa vivência familiar, além de minhas experiências escolares nas diversas instituições em que estudei. Ao longo de toda a caminhada, ressalto tanto a importância da leitura, quanto das narrativas de histórias no desenvolvimento da minha imaginação.

Meu nome é Priscila Sousa Martins Dantas, nasci em Brasília no dia 29 de novembro de 1991. Sou a filha mais velha de psicopedagoga e de contador, e tenho um irmão de 14 anos. Quando tinha apenas três anos de idade, ingressei em uma instituição de ensino confessional localizado em Santa Maria, uma das regiões administrativa do Distrito Federal.

Antes de ingressar na escola, já partilhava dos hábitos da leitura e do estudo, haja vista a grande influência que minha mãe, professora, me permitiu viver. Realidade permeada de estantes de livros, papéis, canetinhas, giz de cera, lápis de cor, jogos, revistas, fábulas e contos.

Amava manusear livros e recontar as histórias para meus pais. A cada semana, minha mãe trazia fábulas coloridas e ilustradas, como a coleção *Fábulas do Bosque*, dentre outras. Usava as mãos dos meus pais para representar o que queria transmitir nas minhas histórias. Imaginava que eram bonecos com vida. Interessante: por que eu não me cansava de ler, contar e rever essas histórias?

Desde dos três anos, morei longe dos demais familiares. Por tal, minha mãe costumava escrever cartas para meus avós e tios, uma forma de comunicação tão comum para a nossa realidade. Tal fato incentivou o ato da escrita, o qual desenvolvi estimulada pelas cartas enviadas e respondidas por meus entes queridos. Eram cartas coloridas, escritas e cheias de figurinhas que eu me apaixonava. Minha tia Edna enviava até atividades para eu pintar e a cada quinze dias estava eu lá atrás da minha mãe

procurando as correspondências que chegavam para nós duas. Perto do meu aniversário então, nem se fala, aí que eu esperava com todo o gosto.

No Ensino Fundamental até a terceira série, estudei no *Colégio Paloma*, localizado em Santa Maria-DF. Não tinha vergonha de me expressar e participava de todos os eventos, como feira de ciências, desfiles da primavera, quadrilhas e apresentações de trabalhos artísticos.

Não posso deixar de dizer das minhas famosas redações de início de cada ano escolar sobre *As minhas férias* e as fichas literárias que respondia todo bimestre sobre contos que líamos nas aulas de literatura. Hoje percebo o quanto que a prática das fichas literárias suprimia a função social e psicológica da minha leitura. Posso dizer que era um ensino ainda tradicional que cobrava de nós as respostas já esperadas e universalizadas.

À medida que os anos escolares foram passando, a magia da palavra escrita passou a somar o meu mundo. Engraçado, agora as situações se inverteram. Passei a escrever para depois representar com o desenho. E como eu gostava de escrever. Descobri o meu mais novo prazer.

Na quarta série ingressei na *Escola Classe 01* do Gama. O período em que passei nessa escola pública foi simplesmente significativo e incrível, pois cultivei bastantes amizades e aprendi muito com a professora Michele. Recordo-me que frequentava a sala de leitura e trabalhei em conjunto a história do livro *O Pequeno Príncipe*. Momento esse, que marcou a minha singularidade, pois eram valorizadas e partilhadas as nossas percepções das histórias.

Aprendi a ouvir o outro e a entender as suas interpretações de mundo, isso nas rodinhas de leitura que a professora fazia conosco. Lembro com alegria do dia em que ganhei em primeiro lugar no desfile de fantasia original dos dias das bruxas pois amava participar dos eventos comemorativos da escola. Além de também ter participado do Programa de Resistência as Drogas - PROERD.

Outra experiência que contribuiu bastante para a construção da minha identidade e experiências de leitura foi a minha participação no coral da capela *São Vicente de Paulo* também em Santa Maria-DF. Cantando descobri uma variedade de rimas, poesias, metáforas e palavras novas. Participava do grupo de liturgia e desde pequena fazia leituras em público durante as missas. Sinto que esse espaço de leitura aprimorou a minha oralidade e prazer em ler, pois tinha um significado que extrapolava o

decodificar códigos. Mas sim, a responsabilidade de transmitir uma mensagem para a comunidade da igreja.

Quando ganhei, então, o meu primeiro diário, nossa! Que maravilha! Aos dez anos de idade como era prazeroso escrever sobre a minha vida, a minha intimidade em busca da descoberta do meu ser interior. Era o meu “caderno de emoções” que Sônia Kramer (data) acredita ser o espaço da escrita e rescrita da história do sujeito. Pois, escrevia os momentos inesquecíveis que vivi desde então, e a cada ano relatava novas vivências a partir das recordações anteriores.

Na quinta série, ingressei no *Colégio JK* localizada na região administrativa do Gama, onde tive a minha primeira experiência com vários professores. E também mais uma vez, novas amizades. A transição de série foi mais perceptível, pois além de mudar de rotina de estudos com novos professores também mudei de ambiente escolar público para um particular.

Foi impossível esquecer da professora Bernadete de Língua Portuguesa. Ela tinha uma paixão pela literatura que me contagiava. Recordo-me da leitura de livros *Um País Chamado Infância*, *O Fantasma de Cantervilhe* e *A Marca de uma Lágrima*. E como foi difícil aderir as minhas novas leituras de livros sem “enfeites”. Agora a “magia” dos desenhos se transformou em uma “magia” na escrita da própria história. Inicialmente foi difícil me adaptar a esses novos livros. Considerava-os chatos, mas isso talvez porque não entendia as suas mensagens.

A professora Bernadete me incentivou na leitura de contos, romances, como também, ao meu gosto de escrever poemas, histórias inusitadas e redações. Tenho guardado até hoje um portfólio de redações e histórias de minha própria autoria desenvolvidas no projeto *Quem conta um conto, aumenta um ponto* e um livro que produzi desenvolvido pelo projeto da escola do Ziraldo, *Queremos Paz*.

Hoje quando releio as minhas produções vejo as marcas pessoais da minha imaginação e narrativa do meu ser criativo. *Confissões de um Vira Lata* de Orígenes Lessa foi um livro que me marcou significativamente. Interessante é perceber que essa leitura literária considerada obrigatória na escola foi apaixonante. Aprendi a viajar nessa história sem a presença de desenhos ou imagens, mas na representação mental que tinha dos personagens. Parecia que eu vivenciava o mundo deles.

Por que muitas crianças não sentem prazer nas práticas de leitura na escola? A minha experiência de vida no jogo da imaginação e da criatividade se relacionou com a minha maneira cada vez mais aflorada de querer descobrir o novo. A professora

Bernadete sabia utilizar dessas práticas para me motivar a viajar na história, seja ela, de livros, contos, romances e aventuras pessoais. Foram recordações felizes da minha quinta série e de um tempo em que amadureciam as minhas ideias de pensar, criar e inventar. Sem contar das histórias que a professora Bernadete nos relatava da sua vida pessoal. Histórias engraçadas, outras assustadoras. Não sei se foram inventadas, só sei que despertava emoção e a fantasia de viver suas aventuras.

Na sexta série mudei novamente de escola. Estudei no *Centro de Ensino Fundamental 01* do Gama-DF. Lá, desenvolvi produções de histórias como *Vamos mudar esse Brasil, Vote consciente!*, além de um gibi *História sobre a DST*, *O Cachorro Vaidoso*, *Querer não é poder* e o poema *Meu melhor amigo*. Havia muita integração entre literatura e artes. Pintei muitos quadros. Porém não li muitos livros considerados obrigatórios, pois confesso que nessa escola pública não tinha tanto esse incentivo. Era a gramática o mais valorizado do que a própria contextualização com a literatura.

Em casa li os livros *O Rouxinol e o Imperador da China*, *Os três Mosqueteiros*, *O Guarani* e as duas Coleções *Contando Ciências e Ecologia* com histórias de Paulo Bandeira e Aurélio de Oliveira, pois minha mãe me instigava a ler independente da escola. Pois, viajar no mundo da leitura é mais que foram leituras apaixonantes que enriqueciam as minhas narrativas orais na escola

Na sétima série voltei para uma escola particular chamada *Educacional Compact*, ainda no Gama-DF. Uma nova adaptação. Já estava com os meus doze anos de idade. Não posso esquecer também das cartinhas de amor e amizade que escrevia. Nessa escola apresentei trabalhos de artes como a dramatização do poema *E Agora José?* de Carlos Drummond de Andrade. Um trabalho marcante que aprendi as várias expressões teatrais.

Até aqui posso dizer que as minhas diversas mudanças de escola repercutiram momentos agradáveis e outros complexos, pois conheci diversas realidades da escola pública e privada. Vivenciei novas experiências de amizades e ambientes escolares que de certa forma fortaleceram a minha ânsia em conhecer o novo e se adaptar. O complicado era deixar algumas destas experiências incríveis e partir para as novas. Todavia, cada vivência se somou na construção da minha identidade.

Com treze anos mudei de residência da região administrativa de Santa Maria para a Candangolândia, ainda no Distrito Federal. Neste mesmo ano, iniciei a oitava série no *Educacional Compact*, mas tive que mudar durante o ano. Quando mudei para

uma escola pública localizada na Candangolândia conclui a minha oitava série tão conturbada e li poucos livros.

No ano seguinte mudei para o Núcleo Bandeirante, onde resido atualmente, concluindo assim o meu Ensino Médio na *Escola Salesiana São Domingos Sávio*. Desenvolvi vários trabalhos na doutrina religiosa da escola. Trabalhei com música, dança e paródias fazendo apresentações de dança no projeto *Fest Bosco* e em debates dos valores, juntamente com a espiritualidade do santo São João Bosco e São Domingos Sávio.

Quanto a minha escrita, desenvolvi meu potencial e na escola buscava fazer o meu melhor nas redações e resenhas críticas de obras literárias. Amei ler *O Mundo Sustentável*, *Dom Casmurro*, *Vestido de Noiva*, *A Máquina*, dentre outros. Livros indicados pelo Processo de Avaliação Seriada – PAS. Pois, foram literaturas que me identifiquei. As temáticas extrapolaram a visão de leituras “obrigatórias”, e traziam mensagens enriquecedoras para a minha vida. Como esquecer se Capitu traiu ou não Bentinho, em *Dom Casmurro*, de *Machado de Assis*?

Na adolescência dizia que eu não tinha tempo para ler outros livros se não os indicados e obrigatórios da escola. Por que será que mudei algumas perspectivas de leitura? Relembro desse tempo que o meu grande objetivo era ingressar na tão sonhada Universidade de Brasília - UnB. Assim, fiz um cursinho anual durante o meu segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Amava estudar os períodos literários e ouvir as histórias sobre o Brasil e o mundo.

Ao finalizar o meu Ensino Médio, muitas lembranças ficaram guardadas. Momentos inesquecíveis de estudo, responsabilidade, autonomia e transição. Como também as dúvidas de qual profissão seguir. Será que seguiria a ideia quando criança de ser professora? Ou ser médica pediátrica, jornalista e advogada? Basicamente eram essas as áreas que tinha dúvida em seguir. Li o livro *O Futuro da Humanidade* de Augusto Cury, uma obra literária que me fez amadurecer a ideia de seguir a área da Psicologia.

Todavia, quando alcancei o meu sonho de estar na tão sonhada Universidade de Brasília ingressei no curso de Pedagogia pelo Programa de Avaliação Seriada - PAS. Um curso que exige muito da leitura e da criatividade. E que a responsabilidade com a educação do nosso país é a sua essência. Como educar sem desenvolver a imaginação, as narrativas e a criatividade dos sujeitos em processo de formação?

A Faculdade de Educação da UnB foi um espaço de intensa aprendizagem. Vivi intensamente relações de pesquisa, ensino e extensão. E como não falar também dos laços de amizade com professores, amigos e funcionários. Amizades incríveis e inesquecíveis. Elen, Luciana e Jéssica foram essenciais na minha vivência universitária. Amigas que não pensei encontrar na universidade. Também mediaram a construção do meu conhecimento, na prática de trabalhos em grupos, pesquisas coletivas e, principalmente, a motivação nos estudos. E quanta motivação precisava nos momentos em que descreditava não conseguir realizar tantos trabalhos e pesquisas. Luciana foi essencial nas minhas escolhas de disciplinas e projetos. Esteve presente em todo o meu percurso universitário. Aprendemos muito, juntas, trabalhando também com ela, na fase II do meu estágio supervisionado.

Destaco produções inesquecíveis, como o livro paradidático *Uma Viagem ao Sistema Digestório* que produzi junto com Luciana, orientado pela professora Maria Helena na disciplina de Ciências e Tecnologia 1. Foi interessante o processo de produção do mesmo, desde as pesquisas teóricas sobre o assunto até as entrevistas com crianças a fim de partir das demandas e representações delas e produzir o material. Uma experiência enriquecedora que esquecerei jamais, e que expus na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia em Brasília.

Produzi diversos materiais escritos como artigos, plano de ação, diário de bordo, resenhas, fichamentos e projetos de pesquisa nas diversas áreas da Pedagogia. Na disciplina Literatura e Educação tive um espaço de escuta dos clássicos da literatura infantil e demais livros destinados a adultos. Foi um espaço diferencial na universidade em que voltei a ler livros da infância e clássicos que antes alegava falta de tempo e não lia. Li *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carrall, *O Menino Maluquinho* de Ziraldo, poemas do Manuel de Barros, o texto *Por que ler os Clássicos?* de Ítalo Calvino e *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury.

Além de ter sido, um ritmo de aprendizagem diferenciado em relação ao tempo e espaço de leitura destinado à discussão das obras literárias. Pois, a professora partia do princípio que educar é dar espaço e desenvolvia a disciplina segundo o que Daniel Penac diz ser os dez direitos do leitor. Dentre eles, o direito de não ler, o direito de não terminar um livro, o direito de ler qualquer coisa e o direito de calar sobre a leitura e somente ouvir.

Outro momento marcante foi à vivência no Projeto II com o professor Renato Hilário que com a sua *Pedagogia do Amor* nos orientou sobre a amplitude do nosso

curso e as diversas áreas de atuação. Foram maravilhosas as experiências de partilha do conhecimento emancipador dos sujeitos e a dinâmica do abraço ao final das suas aulas.

Porém, posso dizer que foi no Projeto III fase 2, *Leitura e escrita como experiência e formação*, com as professoras Sandra Ferraz e Eda Henriques que me encontrei no curso. Descobri o meu interesse de pesquisa e comecei a escrever esse memorial. As reflexões de leitura que fiz por meio da produção dos textos autobiográficos foi uma experiência incrível de leitura e escrita da minha vida, pois me fez recordar e perceber o quanto fui uma criança ativa no processo de criatividade e imaginação na busca da construção da minha identidade e formação como pessoa.

Nas minhas experiências de estágio supervisionado, Projeto IV fases 1 e 2, tive a oportunidade de vivenciar situações concretas em relação às práticas de leitura de textos escolares e de histórias desenvolvidas em duas escolas da rede pública de ensino do DF. Na segunda fase do meu estágio, me inseri no projeto de sala de leitura que uma escola pública já desenvolvia, trazendo as minhas contribuições, num ambiente diferenciado da sala de aula. Junto com Luciana desenvolvi um plano de ação, *Fuzuê da Imaginação: Porque sem vocês os personagens não teriam vida*. Uma experiência enriquecedora com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais que fundamentou os meus anseios de pesquisa. No ano seguinte, junto com a professora Sonia Marise, no Projeto III, desenvolvemos também outro plano de ação, nessa mesma escola na sala de leitura e numa turma do terceiro ano. Essa intervenção teve como tema: *Leitura despertando valores*. Vivenciamos diversas experiências e conhecimentos fundamentais para uma pedagoga em formação a fim de despertar valores no desenvolvimento da identidade da criança.

Não posso deixar de citar as disciplinas que encadearam junto com os projetos a escolha do tema dessa monografia, como Psicologia da Educação com a professora Silmara, num enriquecedor estudo da complexidade da aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Além da apaixonante disciplina, Processos de Alfabetização com a professora Maria Alexandra. Recordo-me da atividade que fizemos da Festa Junina de alfabetização/letramento baseado no método natural de Freinet e os debates da função social da leitura em sala de aula com a professora Stella Mares na disciplina Ensino e Aprendizagem da Língua Materna.

Verifico hoje, que me inquietei a investigar qual a função da imaginação traduzida na narrativa da criança, no desenvolvimento do seu pensamento, sua compreensão de mundo e na sua subjetividade. Como encadeá-las no processo de

aprendizagem escolar de forma produtiva, em promoção do desenvolvimento integral do sujeito?

Diante dessas reflexões percebo o quanto a minha vivência está intrinsecamente relacionada com a escolha do meu curso e área profissional. Educar por meio da narrativa de histórias, então, é uma prática mediática essencial no âmbito escolar no desenvolvimento da imaginação dos sujeitos. Pretendo trabalhar essa concepção de pensamento como educadora. Assim, considero que as narrativas das minhas histórias de vida foram uma viagem, construção e descoberta da minha imaginação e atuação como futura pedagoga na transformação da sociedade.

## INTRODUÇÃO

Sabemos que as práticas de leitura no âmbito escolar são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. O ato de ler desenvolve as habilidades da escrita, oralidade, interpretação e significado dos conhecimentos construídos. Essa prática extrapola o decifrar códigos e signos e se caracteriza para além do mundo da descoberta e da emancipação de sujeitos críticos, autônomos e abertos para novas vivências que a literatura proporciona.

Na escolarização, há necessidade de trabalhar com narrativas subjetivas da criança em sua formação do leitor de histórias. Pois, antes do ingresso à escola, a criança possui contato com histórias narradas pela família e pelos amigos. Trabalhar com histórias através da literatura infanto-juvenil é potencializar conhecimentos que, mesmo com histórias fantásticas e não reais, possuem sentido no cotidiano da criança, devido ser marcado por culturas e hábitos inseridos nas mesmas, que são transmitidas e (re) construídas de geração a geração.

Infelizmente, há lacunas no Sistema Educacional Brasileiro no que se refere às práticas pedagógicas nas experiências de leitura em sala de aula. O Brasil ocupa 53º lugar no ranking mundial entre 65 países, quanto à capacidade de leitura dos estudantes de 15 anos, segundo dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) em 2010, o qual é realizado a cada três anos. A pesquisa *Retrato da Leitura no Brasil*, divulgada neste ano pelo *Instituto Pró-Livro* em parceria com o *Ibope Inteligência*, revelou, também, que o número de brasileiros considerados leitores – aqueles que leram ao menos uma obra nos três meses antecedentes a pesquisa – caiu de 95,6 milhões, em 2007, para 88,2 milhões, representando uma queda de 55% para 50% da população estimada, em 2011<sup>1</sup>.

Nesse mesmo ano, as crianças, que leem por dever escolar, com idade entre cinco e dez, leram 5,4 livros em relação a 6,9 registrados no levantamento de 2007. Seguindo essa diminuição na quantidade de livros lidos, os 41 pré-adolescentes pesquisados de idades entre 11 e 13 anos, passaram para 6,9 ante 8,5 e entre 14 a 17 anos de 6,6 para 5,9 livros<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/03/Retratos-da-leitura-no-Brasil.pdf>, Acessado em: vinte e quatro, fevereiro, 2012.

<sup>2</sup> <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/03/Retratos-da-leitura-no-Brasil.pdf>; e <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/habito-de-leitura-no-brasil-cai-ate-entre-criancas>. Acessado em: vinte e quatro, fevereiro, 2012.

Os dados de alguma forma estão relacionados com práticas culturais da sociedade brasileira como um todo, mas que também revelam deficitárias as práticas de leitura na escola. Os professores não possuem ferramentas aptas a estimular os alunos a lerem histórias.

Esses profissionais deveriam desenvolver métodos capazes de propiciar condições prazerosas tanto na escuta, quanto na leitura, narrativa e discussão. As histórias são pouco utilizadas para trabalhar temas e conteúdos curriculares.

Paralelamente, há uma falta de desinformação sobre a relação da leitura com o desenvolvimento da imaginação, da narrativa e da subjetividade. A escola termina por “pedagogizar” excessivamente a leitura e o material literário, muito focado no produto final e objetivação do conhecimento, esquecendo-se do caráter processual e formador da leitura.

Os métodos pedagógicos dos educadores estão centrados na memorização e reprodução dos conhecimentos, reduzindo a leitura à decodificação de símbolos linguísticos que não possuem significado. Valoriza-se erroneamente a leitura condicionada de textos escolares, por meio do ensino progressivo das primeiras letras e o alfabeto, seguido da compreensão das sílabas, palavras, frases e posteriormente a construção de textos. Fato esse, que caracteriza o aluno que aprendeu a ler e consequentemente escrever: alfabetizado.

Um breve levantamento entre as monografias produzidas na Faculdade de Educação da UnB desde 2008, percebi a necessidade de pesquisas mais aprofundadas no estudo da potencialidade das narrativas de histórias e as suas relações com a imaginação da criança, que extrapolam a subjetividade e constroem conhecimentos na escola. É o que Honorato (2007) acredita ser os espaços da narrativa. Os estudos centram-se na relevância das práticas de leitura em sala de aula e como seduzir as crianças ao uso da literatura no cotidiano, porém não aprofundam as relações entre imaginação e narrativa na infância que favoreçam as práticas de leitura na escola.

O modelo de ensino tradicional não desenvolve na criança o hábito da leitura, diante da necessidade de responder roteiros pré-definidos que aprisionam as diversas interpretações. Quando há leitura de histórias na aula, tal procedimento é feito de forma unidirecional, sem explorar a narrativa e a compreensão. Buscam-se objetivá-las, lhes propondo uma funcionalidade.

Assim, a prática da leitura se torna objetiva e obrigatória, de maneira que, é o *ler gramaticalmente* que se torna essencial para se considerar um bom leitor. Tal contexto

torna-se em herança que infelizmente apresentam-se em muitos contextos escolares e precisa ser modificado. Mas, onde está a capacidade da imaginação por meio das histórias? E a voz interior da criança que aparecem nas suas narrativas orais?

Ao longo das experiências de estágio supervisionado, fases 1 e 2, foi analisado processos antagônicos nas práticas de leitura em turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Pois, tive a oportunidade de vivenciar situações concretas de práticas de leitura de histórias desenvolvidas em duas escolas diferentes da rede pública de ensino do DF. Na segunda fase, junto à minha colega Luciana, intervimos nos momentos de ensino-aprendizagem em sala de aula e no espaço diferenciado, a sala de leitura. Vivenciamos desde a pedagogia do “não brincar para aprender” até a pedagogia inovadora e lúdica do ensinar, (re) criar e se aventurar entre a fantasia e a realidade.

A primeira experiência do estágio supervisionado inquietou-me para investigar problemáticas referentes à maneira que o professor acredita despertar na criança o prazer pela descoberta do novo e do aprender. Isso porque, nesse contexto de estágio as crianças não “saboreavam da leitura”, usando as palavras de Rubem Alves. Tinham medo de falar o que pensavam, e não havia espaços para a narrativa nem a imaginação nas práticas de leitura. Estavam num contexto de ensino marcado por um ensino fragmentado, baseado no estudo do conteúdo das disciplinas por meio de recursos tradicionais: quadro de pincel, carteiras, caderno e lápis.

Todavia, a segunda fase do estágio supervisionado mostrou experiências inovadoras. Foi possível notar o quanto é fundamental à criança ter espaço em sala de aula para expressar seus sentimentos e suas práticas cotidianas a partir de uma leitura compartilhada. Ao fim da segunda fase, desenvolvemos um plano de ação o qual denominamos *Fuzuê da Imaginação: Porque sem você os personagens não teriam vida*. Senti que trouxemos contribuições nesse ambiente diferenciado de ensino. Enfatizamos o trabalho com os processos subjetivos e as representações trazidas nas narrativas das crianças e o resultado foi enriquecedor.

Diante dessas experiências, emergiram problematizações acerca dos problemas vividos no cotidiano escolares. O que provocou o presente estudo foi justamente a carência dos usos e meios no contexto de sala de aula que potencializam a imaginação e narrativa a partir da leitura de histórias, e a importância dessa dimensão na aprendizagem escolar da criança, especialmente ao estarem ingressando no primeiro ano com seis anos de idade.

Mobilizei-me pelo fato de ver as crianças recebendo os textos escolares já perguntando quais e quantas questões seriam trabalhadas. Nessa perspectiva, enquanto futura pedagoga decidi investigar a partir de alguns questionamentos: De que forma as práticas de leitura de histórias podem favorecer os processos de desenvolvimento da imaginação e da narrativa das crianças? Como ocorre a transição da leitura de histórias para a leitura de textos escolares? Especificamente, quais as funções da imaginação e das histórias, traduzida na narrativa da criança, no desenvolvimento do seu pensamento, seu raciocínio, sua compreensão de mundo, na sua aprendizagem, e, por fim, na sua subjetividade?

Baseado nessas problemáticas, o presente trabalho foca a relação entre leitura, e narrativa de histórias nos processos de ensino-aprendizagem. Partimos do pressuposto que a imaginação é a condição necessária para que ambas existam. Assim como foi relatado no meu memorial e percebido nas minhas experiências de estágio supervisionado fase 1 e 2, as práticas de leitura na escola tem a importante função de promover o desenvolvimento da criança mediante experiências propícias para a aprendizagem mediada pela imaginação e narrativa.

O objetivo geral que conduziu o trabalho teórico e empírico consistiu em investigar as relações entre o desenvolvimento da imaginação e da narrativa na infância com as práticas de leitura na escola. Por ser amplo, delineamos objetivos específicos que permitissem canalizar o vasto conhecimento que pode ser articulado sobre o assunto. Entre eles: (1) Identificar as funções da imaginação e da narrativa de histórias na mediação da aprendizagem escolar; (2) Caracterização das práticas escolares que favoreçam a relação entre a narrativa e os textos literários (provavelmente, escolares); (3) Analisar os efeitos de uma experiência de leitura dialógica na aprendizagem a partir da perspectiva das crianças por meio da narrativa e da produção de trabalhos escolares.

Os capítulos teóricos enfatizaram literatura sobre imaginação, narrativa e desenvolvimento infantil no contexto da perspectiva histórico-cultural. Enquanto o primeiro capítulo enfatizou a imaginação e narrativa no desenvolvimento da criança, o segundo aprofundou nas práticas pedagógicas de leitura na escola, estabelecendo relações entre ensino, aprendizagem e socialização e no uso da literatura.

Para o desenvolvimento do trabalho empírico, contamos com uma série de procedimentos no contexto de uma metodologia qualitativa que valorizou as narrativas das crianças em momentos de experiência dialógica. Divisamos a realização de observações naturalísticas em uma turma de segundo ano de uma escola pública do

Distrito Federal. O objetivo da observação, além de conhecer e construir uma relação próxima com as crianças consistiu em conhecer e vivenciar as práticas de leitura no cotidiano dessa turma e compreender as relações que essas crianças tinham com as práticas de leitura estabelecidas em sala. Para aprofundar a análise dos processos de narrativa e estudar as manifestações da imaginação das crianças, foi realizado uma sessão de grupo focal em que contou com o desenvolvimento da atividade de leitura dialógica, uma atividade criadora e a narrativa das criações. Logo, foram realizadas entrevistas individuais com as crianças participantes do grupo focal. Por último, foi realizada uma entrevista individual com a professora de turma.

# CAPÍTULO I

## RELAÇÕES INTRÍNICAS: IMAGINAÇÃO, NARRATIVA E APRENDIZAGEM ESCOLAR

*Sem a leitura de mundo, a escrita, imaginação e criatividade permaneceriam na condição de letra morta.*  
Eliane Yunes, 2003.

O presente capítulo apresenta reflexões teóricas sobre as relações entre a imaginação e narrativa das crianças nas práticas de leitura na escola. Está dividido em três tópicos abrangentes: (i) conceituando desenvolvimento e aprendizagem; (ii) o desenvolvimento da imaginação na infância e (iii) narrativa, narrativa de histórias, narrativa e aprendizagem. No primeiro, discorreremos sobre os significados dos conceitos imaginação, narrativa, desenvolvimento e aprendizagem na infância e suas relações com o processo narrativo a partir da leitura e escuta de histórias. Nos tópicos subsequentes, aprofundamos tais temáticas ao estudar os processos imaginativos e narrativos que permeiam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

### **1.1 Imaginação e narrativa no desenvolvimento da criança**

Preocupamo-nos em debater e trazer reflexões sobre a relação entre os processos imaginativos e narrativos que permeiam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na perspectiva socioconstrutivista proposta por Vygotsky (2009). A leitura e narrativa de histórias é uma prática permeada pela imaginação. Sendo que essa última norteia os processos de aprendizagem e conseqüentemente o produto dessa imaginação. Os resultados finais do ato imaginário, segundo Vygotsky (2009), passam por uma longa história de reelaboração e transformação no indivíduo.

A imaginação na infância é uma atividade criadora. Infelizmente, os princípios que orientam o ensino nas escolas e em especial nos currículos tendem a entrar em conflito com a capacidade imaginativa da criança.

Imaginar é reviver ou recriar. Fruto da capacidade humana. E nada como as narrativas das histórias para mediar essa capacidade riquíssima que é base de toda a aprendizagem.

Todos nós conhecemos bem a brincadeira de olhar para as nuvens e ver nelas rostos e caravelas (os castelos no ar), de ver o rosto na lua cheia, ou de olhar para os veios em uma tábua de madeira e neles ver paisagens fantásticas. A imaginação é a capacidade de olhar “através das janelas do real (Maxine Green), e essa forma de contemplação exige um certo ócio, momentos sem pressa, em que a imaginação possa atuar plenamente, nos interstícios da percepção. (GIRARDELLO, 2005, p.4)

As crianças estão repletas de inter-relações e histórias de vida que a cerca. Mas o que é narrativa? Narrativa deriva do latim *narro*, que por sua vez deriva de *gnarus* e significa “o que sabe”, “o que conhece”. Por meio da leitura e escuta de histórias, o que o narrador sabe/conhece vai se transformando em conhecimento para quem escuta. As informações narradas despertam as emoções e os sentimentos instigadores da imaginação. A narrativa se torna, assim, o primeiro potencial gerador do desenvolvimento infantil desencadeando as funções psicológicas responsáveis pela atividade criadora humana. Pois, “somos seres de palavras, que tentamos dar sentido a nós mesmos, construindo-nos a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebemos” (HONORATO, 2007, p. 61).

A leitura e a escuta de uma história são importantes para o desenvolvimento da criança, pois narrar uma história é um encontro com o imaginário, um exercício de superar desafios e desenvolvimento do potencial crítico. Já que permite o pensar, o duvidar, o questionar e o inquietar-se. Pois, cada necessidade, anseio ou desejo serve de impulso para a criação.

A imaginação e a criação na infância estão presentes constantemente no cotidiano das crianças, na busca de entender a realidade. A narrativa se relaciona com tal processo inicialmente quando os pais lhes possibilitam momentos de escuta de histórias tanto dos livros quanto no relato das vivências do cotidiano. Diante dessas primeiras manifestações, no processo de narração das histórias, verificamos o quanto as funções psicológicas superiores caracteristicamente humanas são singularizados pela mediação simbólica, das ideias e das imagens. Através da mediação simbólica entre o sujeito cognoscente e o meio cognoscível a criança aprende, é interativa e ativa no processo do desenvolvimento. Assim, as crianças produzem e vivem as histórias. E cada uma delas tem a imagem e a voz do personagem construída.

Mas de onde surge o interesse por narrativas? Através da mediação do outro, segundo Vygostky. A imaginação tem importante função na internalização do conhecimento externo, compartilhado socialmente, por meio das construções de

imagens e vozes interiores. Vygostky (2009) afirma que, nessas interações, é possível trabalhar emoções como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria e a insegurança. Pois a emoção ou o sentimento agregam imagens, enquanto o estado emocional atua na significação de uma experiência (SMOLKA, in VYGOTSKY, 2009, p. 26).

Além do mais, as experiências das histórias narradas transcendem o momento da criação imaginária e adquire um caráter autônomo, de existência e busca da subjetividade. São diversos os modos de narrar, as escolhas das palavras, interpretações, das vozes dos personagens, das imagens, dentre outros aspectos de construção e atividade criadora. Além disso, a imaginação e o pensamento narrativo potencializam a capacidade da criança de prosseguir e concluir uma história, a partir da criação de hipóteses finais.

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, sendo as demais constâncias das mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Por essa primeira forma de relação entre fantasia e realidade, já é fácil perceber o quanto é equivocado contrapô-las. (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

Após essas reflexões, a leitura e narrativa de histórias possibilitam não somente uma simples recordação do que se ouviu e decifrou dos códigos escritos e iconográficos, mas fundamentalmente a capacidade da criança de reelaboração criativa das impressões subjetivas da obra literária. Percepção essa, que ocorre por meio da mediação de signos, particularmente pela apropriação da linguagem. Pois, é “a linguagem que torna possível o faz de conta e a criação da situação imaginária” (SMOLKA, in Vygostky, 2009).

Diante disso, a leitura enquanto narrativa de histórias tem a função de comunicação e de linguagem. Possibilita o leitor se envolver e despertar a imaginação como mediação da aprendizagem, assim como, a curiosidade, as emoções, a oralidade, os laços sociais e o autoconhecimento na medida em que permite o contato entre a fantasia e a realidade da criança e a construção de imagens e vozes interiores no diálogo que há entre a história para consigo e com o outro. Contribui para a formação da criança em todas as suas dimensões e instiga o desenvolvimento intelectual, na medida em que permite o contato com universos da realidade e da ficção. Atua no desenvolvimento

comunicativo possibilitando espaços de interação sociocultural que, segundo Vygotsky, são importantes para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança, uma vez que incentiva a oralidade.

Além de instigar a manipulação do corpo e da voz, as histórias também tem a função de construir conhecimentos sociais da realidade junto à formação de valores e conceitos por meio da imaginação e, principalmente a identificação ou não com os personagens. Sendo de suma importância para a construção de conhecimentos intelectuais, bem como, para o desenvolvimento ético e significativo da criança enquanto ser humano.

## 1.2 Conceituando desenvolvimento e aprendizagem

São muitas as teorias que visam conceituar o binômio desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Muitas se contradizem enquanto outras se complementam em vários aspectos. Destaco as teorias socioconstrutivistas, pois sabemos que a relação da pessoa com o meio em que está inserida, está, notadamente, mediada por sistemas simbólicos. Especificamente a linguagem, um importante instrumento de pensamento e ferramenta básica para a construção do conhecimento nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvidas num processo sócio-histórico.

A aprendizagem escolar é concebida como um processo construtivo que tem um caráter intrinsecamente social, interpessoal e comunicativo, e o ensino, como um processo complexo de estruturação e guia, mediante apoios e suportes diversos, dessa construção (COLOMINA & ONRUBIA, 2004, p. 280)

Os significados entre ensinar e aprender conceituam-se diferentemente nos processos de construção do conhecimento pela pessoa, porém não deixam de estar vinculados. Valente (2001) relata que ensinar é transferir o que é codificado pela sociedade, enquanto aprender significa *apreender, prender ou compreender*. Pode-se falar, assim, que a aprendizagem é um processo de construção do sujeito a partir dos códigos e sistemas que são socialmente compartilhados no contexto de atividades. É um processo dinâmico que se estende ao longo da vida. Pois os sentidos de ensinar e aprender estão além dos muros da escola.

Através dessa concepção, os modos de ensinar podem estimular diferentes tipos de aprendizagem, por meio da *apreensão*, aquisição de um conjunto de informações

como um fato dado, ou da *compreensão*, a informação repleta de significados convertidos em conhecimento. Nunes e Silveira (2009) aprofundam essas questões ao afirmarem que a aprendizagem é uma qualidade humana fundamental. Processo esse realizado nos mais variados contextos, sejam nas situações formais e informais. Isso porque, o ser humano desde os primórdios se destacou entre os animais por meio do desenvolvimento do pensamento e da atividade simbólica.

Assim, o ser humano tem a capacidade de aprender e reaprender a cada momento na relação dialética da troca de conhecimentos e mediações sociais. Essa é uma concepção de conhecimento e aprendizagem histórico-cultural, enfatizada por Vygotsky (2009), no processo do conhecimento. Desprende-se então que as atividades criadoras do ser humano não dependem de um processo ou de outro isoladamente. A aprendizagem acontece por meio da combinação dos processos socioculturais e de um comportamento de cunho criativo, pois no ser humano:

o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento (VYGOTSKY, 2009, P.14)

As relações com o outro permitem os sujeitos construir socialmente a experiência cultural, os hábitos, os signos linguísticos e as formas de raciocínio nas variadas situações. Pois, a evolução do ser humano ocorreu devido à apropriação de “uma atividade criadora e imaginária, uma formação especificamente humana” (VYGOSTKY, 2009, p.7).

Na infância as crianças interagem com o ambiente ao explorarem ativamente o seu ambiente em busca do conhecimento. É uma fase em que a sujeito cria hipóteses e formulam as suas próprias teorias. Segundo Valente (2001), a criança é um *caçador-ativo* e visa superar os desafios propostos nas conversas, brincadeiras, no andar, no falar, e dentre outras situações. Os signos, então, constituem as interpretações da criança e conforme a realidade, a linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento. Ferramenta básica para a construção do conhecimento que, primeiro, se constrói de forma intersubjetiva (entre as pessoas) e, em segundo, intra-subjetiva, (no interior do indivíduo).

O conhecimento, portanto, é intermediado pelas relações com o outrem, que permite o desenvolvimento intelectual. Nesse princípio reside a concepção de Vygostky

(2009) sobre a relação entre o desenvolvimento real e desenvolvimento potencial da criança. O primeiro é determinado por aquilo que ela é capaz de fazer sozinha, enquanto o segundo refere-se ao que a mesma não domina, mas é capaz de realizar com a mediação de *outrem* com maior experiência. Em síntese a esses processos, Vygostky, em *A formação social da mente*, define a ZDP (zona de desenvolvimento proximal) como a distância entre o desenvolvimento real e o potencial; é o que separa a criança de um desenvolvimento que está próximo, mas ainda não foi alcançado.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento das ferramentas culturais enfatiza o papel da escola enquanto espaço que favoreça essas potencialidades de intervenção do adulto ou criança mais experiente no ensinar e aprender infantil ao disponibilizar as situações e os recursos materiais, na sistematização dos conteúdos necessários à mediação das ferramentas simbólicas, na construção de conhecimentos de cada criança na experiência comum, coletiva, ou individual. (CAVATON e BABBARTO, 2011, p.82)

No caso da educação escolar, os professores precisam trabalhar especialmente a zona de desenvolvimento potencial (ZDP) dos sujeitos, considerando as mediações histórico-culturais atuadas no caráter social do desenvolvimento humano. A aprendizagem torna-se assim, um processo complexo, na relação entre crianças-crianças e professor-crianças. Isso porque, os sujeitos a todo instante trocam, repassam e (re) criam informações adquiridas no cotidiano a fim de superar os desafios em uma sociedade que depende do conhecimento para se desenvolver.

### **1.3 O Desenvolvimento da imaginação na infância**

Como citado anteriormente, a imaginação na infância é uma atividade criadora. As crianças estão repletas de inter-relações e histórias de vida que a cerca. Nessa ótica, imaginar é reviver e recriar, como fruto da capacidade humana. A imaginação e criação do homem são conceitos muito discutidos entre os pesquisadores do desenvolvimento. Característica essencialmente humana derivada das nossas lacunas de vida como respostas a atividades e objetos da vida cotidiana. Estão presentes em todos os campos da vida cultural. Isso porque “tudo o que nos cerca, feito pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

Antes de aprofundar sobre a função da imaginação propriamente na infância, fazemos reflexões sobre a perspectiva do ato imaginário no ser humano em geral. Sabemos que as pessoas nos seus primórdios destacaram-se dos demais animais devido ao ato de pensar. Nessas evoluções, as operações simbólicas e as funções mediadas do pensamento humano passaram a assumir importante função na ação do ser humano sobre a natureza e sobre a sua própria sobrevivência, que dependia de uma articulação colaborativa entre os membros da espécie. Ao mesmo tempo, as operações simbólicas expandiram as capacidades de reelaboração de concepções e ideias na medida em que possibilitavam, de forma dialética, uma atividade interna de estruturação do pensamento e uma atividade externa de estruturação das relações.

O ato de pensar do ser humano é uma função vital na adaptação e evolução da humanidade. Os primeiros deles tiveram que estabelecer co-relações entre fatos e desdobramentos, como a observação e a intuição. Mas, para quê e como foram desenvolvidas essas habilidades? A partir da apropriação de “uma atividade criadora e imaginária, uma formação especificamente humana” (VYGOSTKY, 2009, p. 7).

Essas características, intrinsecamente humanas, foram desenvolvidas e ampliadas devido à humanidade perceber que a comunicação e o relacionamento interpessoal dos grupos os fortificavam e faziam com que superassem as dificuldades da vida nômade. Assim, os homens desenvolveram a capacidade de pensar, planejar e realizar operações onde as situações concretas não estavam presentes.

Mas não seria possível ao ser humano desenvolver a sua essência imaginária e criadora sem constituir a representação simbólica como linguagem. A linguagem se constitui fundamentalmente a partir da fala. Depois, se constitui na escrita. Em ambas as dimensões, a experiência e relação com o meio são fundamentais. As primeiras descobertas aprimoraram as habilidades da comunicação e do relacionamento dos grupos humanos, demonstrados através das imagens de rituais e costumes, que hoje podemos perceber na arte rupestre.

As crianças têm maior tendência a experimentar situações inusitadas e buscar sua identidade no mundo. Estão abertas para ouvir, criar e encantar. Nas brincadeiras, jogos e histórias usam e abusam da fantasia. Exercem a subjetividade e constroem realidades novas a partir de afeições e necessidades. Honorato (2007), referenciando Calvino (1990), distingue dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visível, e o que parte da imagem visível para chegar à expressão verbal, discursiva. Como contribuir para que a imaginação infantil brilhe?

Nos processos imaginativos da criança, a memória e a imaginação encontram-se intrinsecamente articuladas. Vygostky (2009) traz que a experiência anterior é a essência de todo esse processo criativo. Entretanto, o processo da experiência anterior não ocorre isoladamente. As atividades criadoras da criança não dependem, assim, de um processo ou de outro isoladamente. Sim, dependem de uma combinação ou de um comportamento de cunho criativo.

Dessa forma, nos referimos aos desenhos, representações sociais dos espaços da narrativa da criança, que personificam a fala intrassubjetiva em ação. É o que Cavaton e Barbato (2011) consideram ser a fala egocêntrica reguladora da ação infantil, expressada por meio de elaborações gráficas livres, narrativa, registro de passeios, entre outras.

Os desenhos é uma das expressões da função simbólica que se concretiza na relação entre indivíduo, à cultura e sua história. As famílias e os professores disponibilizam papeis, lápis, giz de cera como meios culturais com os quais a criança pequena lê. E, por estar inserida num mundo de imagens desde o seu nascimento, ao longo dos anos a criança supera as marcas iniciais, aquelas aleatórias sem intensão de representar (garatujas), para construí-las enquanto objetos semióticos. (CAVATON e BARBATO, 2011, p. 86).

Ainda se tratando do processo de formação e desenvolvimento da atividade criadora, Honorato (2007) diz que a mediação adulta é outro elemento importante na trilha da imaginação infantil. Pais, familiares, amigos e especificamente o professor precisam apontar caminhos motivadores, criativos e inspiradores. Já que a qualidade da vida imaginativa da criança carece de um ambiente favorável ao “faz-de-conta” (GIRARDELLO, 2005, p.5).

A prática da leitura e escrita na experiência anterior da criança é fundamental no processo corriqueiro do pensamento e articulação de ideias. O próprio ouvir e o falar, essência da atividade imaginária e criadora, relacionam-se com a leitura de mundo que a criança traz das suas relações históricas e culturais. O que foi instigado a partir dos elementos que configuraram a palavra, inicialmente como símbolos, códigos, representações e posteriormente o desenvolvimento da linguagem.

Portanto, assim como os homens liam criando códigos que desencadeavam a leitura, a criança através dos códigos e desenhos, ato de criação e imaginação, também faz a leitura da sua vida. Momentos esses, apropriados nas brincadeiras, desenhos e representações sociais da fala na construção de uma realidade nova. O que Honorato acredita serem os *espaços da narrativa* entrelaçados às aspirações e anseios da criança.

A leitura da realidade instiga a criança a fazer dar vida às palavras, trazendo nas criações as marcas pessoais da memória intelectual e emocional, já que, “em toda parte que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos considerados grandes gênios” (VYGOSTKY, 2009, p.18). Dessa forma, entendemos que o que marca a atividade criadora é a leitura de mundo, conforme destaca Yunes (2003). É a partir da experiência e das emoções geradas por ela que se direciona o potencial criador, entretanto, é pela mediação da linguagem (fala, escrita, desenho etc) que a imaginação e criatividade realiza. Como as pessoas na antiguidade faziam, começamos a desenvolver o ato de pensar, planejar e registrar nossas ações. Pois, a imaginação não é uma simples recordação do que vivenciamos, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas

#### **1.4 Narrativa, leitura de histórias e aprendizagem**

A leitura enquanto histórias da vida e do mundo é conhecimento, conforme a origem etimológica de narrativa: conhecer; transmitir informações. As narrativas infantis são um universo enriquecedor que está além da leitura de textos escolares. Fazem parte da bagagem da criança antes de ela entrar na escola. Mas qual a sua importância para a aprendizagem escolar?

As histórias trazem inúmeras possibilidades de aprendizagem. Propiciam troca de opiniões, desenvolvem a capacidade de expressão e de relacionamentos entre as ações dos personagens da história e das próprias crianças, sendo múltiplos os aspectos educativos que a mesma proporciona. Narrar histórias é instigar o imaginário e ter a curiosidade respondida pelos próprios sujeitos a medida que criam imagens de uma determinada história vivenciada.

Um dos estímulos mais importantes à imaginação infantil é a narrativa. As histórias permitem o exercício constante da imaginação na qual, por meio do prazer estético e poético, as crianças conhecem o mundo e constroem a si mesmas. (HONORATO, 2007, p. 4).

As narrativas são repletas de fantasia e simbolismos, porém associadas a uma realidade concreta. No jogo do inconsciente a criança busca solucionar conflitos da vida cotidiana utilizando valores e sentimentos de força, coragem, angústia, alegria

medo, dentre outros, que são despertadas pela narrativa. Em função das relações dialógicas possibilitadas pelas interações mediadas pela narrativa, esta possibilita trocas de comunicação e amplia o repertório cultural dos sujeitos. Sobre essa questão, Coll (2004) enfatiza a importância das relações que aparecem na narrativa da criança, alicerçada pela imaginação.

É ouvindo histórias sobre malvadas, crianças perdidas, reis bondosos, mas desorientados, lobas amamentando gêmeos, filhos caçulas que não recebem herança e devem buscar a sorte no mundo, e filhos mais velhos que desperdiçam a herança e acabam vivendo no exílio, em meio aos porcos, que as crianças aprendem ou desaprendem o que é uma criança, o que é um pai ou uma mãe, o que podem ser o conjunto de personagens entre os quais ela nasceram, e quais são os caminhos do mundo. Prive as crianças de histórias e você as deixará sem roteiro, gaguejando ansiosamente, tanto em suas ações como em suas palavras. (MACINTYRE, in GIRARDELLO, 1998, p.62).

Faz-se necessário, a compreensão educativa da narrativa de histórias mediar os conteúdos como, a matemática, a sociologia, a história, a geografia, a democracia, o meio ambiente, a educação sexual, dentre outros temas transversais próprios do cotidiano das crianças repletos de significados. Pois, o uso da interdisciplinaridade permeia todo esse processo do aprender, como também, possibilita um despertar que motiva e educa.

As narrativas é um espaço de diálogo entre a narração feita pelo professor e a produção narrativa oral das crianças. É assim, um espaço de construção intersubjetiva, de produção cultural e motivação intrínseca na aprendizagem, já que na narrativa as palavras têm vida. Pois são histórias significadas e significativas. O papel pedagógico das histórias é trabalhar, então, o produto das trocas dialógicas e a síntese construída pelo próprio sujeito, nos momentos descontraídos de “conversa exploratória” e reconto do que ouviu e se reelaborou.

Honorato apresenta uma passagem do livro *Memórias Inventadas: a infância de Manuel de Barros*, para ilustrar esses espaços da narrativa infantil:

No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que de bicicleta. Principalmente porque ninguém tinha bicicleta. A gente brincava de palavras descompassadas. Tipo assim: o céu tem três letras, o sol tem três letras, o inseto é maior. O que parecia um despropósito para nós não era despropósito. Por que o céu tem três letras e o sol só tem três e o inseto é maior (aqui entrava à lógica?). (HONORATO, 2007, p.15).

A humanidade está ameaçada pela descontinuidade de produção de histórias e imaginação. Nota-se que na escola há ênfase na promoção do pensamento lógico e das capacidades cognitivas em detrimento do desenvolvimento da experiência carregada de sentidos. Onde estão os espaços da narrativa, segundo Honorato? Diante das novas tecnologias, como a televisão, o computador e a internet, dentre outras mídias, as informações são tratadas maciçamente, estereotipadas e reproduzidas. Ler e ouvir uma história é romper esses paradigmas de não identidade e subjetividade que se desvaloriza no cotidiano da criança, na atual sociedade globalizada e padronizada.

A perda da experiência está diretamente ligada à transformação dos homens em autônomos, que não valorizam a sua história. Isto é reflexo da sociedade moderna, no qual o trabalho é hierárquico, a técnica prevalece e o conhecimento científico é preponderante (...) Este empobrecimento da experiência causa a morte de narrar, uma vez que a semente da narrativa está no outro (...) (HONORATO, 2007, p. 4)

Entretanto, a narrativa chega cedo à vida das crianças desde os primeiros dias de vida. É uma riqueza que não pode ser desperdiçada. Chega através do diálogo da mãe do bebê, na contação de histórias, músicas de ninar e as letras de cantigas de roda como A Canoa Virou, Ciranda Cirandinha, O Cravo brigou com a rosa, dentre outros. A cada vez que são contadas geram emoções e sentimentos diferentes. Para o processo de aprendizagem desperta, segundo Vygotsky (2009), a criação de imagens em relação às experiências vividas e nas que ainda serão vividas.

A criança está entrelaçada pelo universo da arte. É essencial ouvir suas falas e deixá-las expor o que sentem e pensam. Infelizmente pouco se conhecem da cultura infantil porque pouco se ouvem as crianças. As crianças tem a necessidade de contar suas histórias, dizer o que fazem fora da escola, com seus pais e parentes. Elas evidenciam momentos bons, desagradáveis e críticos nesses *espaços da narrativa*. “Como assegurar um espaço para a imaginação se a escola trata as crianças como seres a-sujeitados e que precisam de determinadas regras e determinada cultura para que se incorporem na sociedade?” (HONORATO, 2007, p. 73).

Assim, as histórias são instâncias pedagógicas que materializam valores, crenças abstratas e o contexto experimentado pela criança. Possibilitam uma formação imagética do mundo e a reconstrução de tal imagem. É importante destacar que educar por meio da narrativa de histórias não é somente leitura de palavras. É deixar se

envolver e apreender “cena-por-cena” imaginariamente (GIRARDELLO in FOX, 1999; GRAINGER, 1997). Em cada história há intencionalidade do autor, porém a nossa própria vivência que dará sentido a ela, no encontro do nosso mais íntimo: o nosso eu.

Também é imprescindível destacar o caráter dialógico da constituição da criança como sujeito narrador da história. Nesse viés, “a franca mediação entre o texto escrito e as crianças de carne-e-osso sopra vida à história, e ao fazê-lo infla também um espaço onde as crianças são convidadas a entrar” (GIRARDELLO, 2005, p.3). As crianças precisam que o professor possibilite essa “franca mediação” e as convide a vivenciarem o mundo da imaginação e narrativa das histórias.

Portanto, tem-se que a imaginação e narrativa é essencial para desenvolvimento da criança. Potencializa a aprendizagem escolar. Essa última, intrinsecamente ligada a narrativa, leitura de histórias e aprendizagem. A seguir, faz-se necessário compreender a literatura articulando a imaginação e narrativa nos anos iniciais de escolarização. Trazemos no segundo capítulo, referenciais teóricos e pesquisas recentes na área para aprofundar essa temática.

## CAPÍTULO 2

### LITERATURA: ARTICULAÇÃO ENTRE A IMAGINAÇÃO E A NARRATIVA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

*Literatura: palavra que induz leitura, que conduz à linguagem, que seduz.  
Não se pode falar de Literatura, uma linguagem da arte, sem encontrar  
emoção, vida, experiência, significados, histórias,  
encantamentos... sonhos... leitura, leitor...*  
Honorato, 2007

Para identificar alguns dos objetivos desse trabalho sobre as funções da imaginação e da narrativa de histórias na mediação da aprendizagem escolar e caracterizar práticas escolares que favoreçam a relação entre a narrativa com os textos literários, é necessário fazer um estudo da complexa relação ensino e aprendizagem. As relações sociais e dialógicas na sala de aula é uma prática pedagógica imprescindível nesse contexto, já que potencializa o ato imaginário e narrativo das crianças. Tratamos nesse capítulo, reflexões teóricas que aprofundam tais temáticas, ao destacar no último subcapítulo pesquisas empíricas recentes de práticas com usos da literatura nos anos iniciais de escolarização que propicie o desenvolvimento da imaginação, narrativa e, por fim, subjetividade da criança.

#### 2.1 A relação entre ensino e aprendizagem

Não podemos falar sobre imaginação e narrativa na escola, sem compreender a complexidade da relação ensino e aprendizagem. É imprescindível delinear os conceitos e relações intrínsecas. Pois, como dito anteriormente, os significados entre ensinar e aprender diferencia-se na produção do conhecimento, mas não deixam de estar relacionados. Modos de ensinar podem estimular diferentes tipos de aprendizagem por meio da apreensão, aquisição da informação como um dado, ou da compreensão, a informação repleta de significados convertidos em conhecimento.

Nunes e Silveira (2009) aprofundam essas questões ao trazer que a aprendizagem é uma qualidade humana fundamental realizada nos mais variados contextos, sejam nas situações formais e informais. Conceituam a um processo de “apropriar-se de”, relacionando-a mudança, à significação e ampliação das vivências

internas e externas dos sujeitos. De maneira que sendo um processo singular, também é sócio histórico, pois necessitamos do outro para constituir-se.

Há então uma construção dialética da interação e adaptação dos sujeitos com o meio sócio cultural sustentada pelos processos de internalização e externalização que engendram a tomada de consciência. Própria das concepções socioconstrutivistas, uma vez que o externalizado é uma reelaboração do internalizado e não sua cópia. Porém, o que se percebe nas práticas pedagógicas do contexto escolar é que a memorização de regras tem primazia sobre a compreensão conceitual. Isso dificulta o desenvolvimento de competências conceituais e o desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao próprio conhecimento, fundamentando por sua vez a ideia equivocada de uma ciência pronta e acabada e, como tal, deve ser repassada aos estudantes.

Conforme Coll e Solé (2004), as relações entre ensino e aprendizagem na sala de aula são um campo de indagações recente. A ênfase do estudo no âmbito escolar ocorreu a partir da segunda metade do século XX. Inicialmente baseou-se das explicações dominadas pela teoria behaviorista no início dos anos 1960 para às formulações construtivistas de corte cognitivo e posteriormente, a partir dos anos de 1980 às concepções socioconstrutivistas.

Analisaram-se a relevância da linguagem e do discurso nos processos de ensino e aprendizagem, como também, a tomada de consciência progressiva da complexidade da sala de aula como ambiente de aprendizagem e a incorporação dessa complexidade nos esquemas explicativos. Especificamente a linguagem um importante instrumento de pensamento e ferramenta básica para a construção do conhecimento nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo sócio-histórico. Pois,

De fato mediante o uso da linguagem nós, humanos, podemos representar nossos próprios conhecimentos e dar sentido a nossas experiências e atividades. Mas a essa função psicológica – a função de representar e pensar -, a linguagem acrescenta função cultural de comunicar, isto é, a possibilidade de compartilhar nossos conhecimentos e nossas experiências com outros. (COLL, 2004, p. 266)

Assim, ao se considerar as formas dialógicas do discurso educacional mediador nas trocas de ensino e aprendizagem, verifica-se a mudança das concepções que consideram alunos receptores e não produtores do conhecimento. Uma ótica de uma educação transformadora em que o professor valoriza as representações dos estudantes

acerca de temas, nas suas interpretações e conhecimentos prévios derivado de informações não sistematizadas dos processos formais e informais. Pois, a inovação na aprendizagem acontece quando o aluno expõe suas representações a fim de que em seguida o professor, considerando estes conceitos prévios, faça questionamentos que o aluno não sabe responder dentro do seu corpo de conhecimento.

O desafio nessa fase consiste, portanto, em encontrar as fórmulas adequadas para fazer avançar as representações dos alunos, mantendo contundo a conexão com as representações do professor, evitando os possíveis bloqueios ou retrocessos que poderiam produzir-se e proporcionando as ajudas necessárias para superá-los quando se produza. (COLL, 2004, p. 270)

Percebe-se, então, a importância que os conhecimentos prévios podem assumir em diferentes contextos, pois as crianças possuem experiências de vida e maneiras de interpretar a sua realidade. O educador precisa ter uma visão ampla do grupo de estudantes com quem atua considerando-os como sujeitos sociais, históricos e culturais. Através desta percepção o professor deixa de ser informante dos conhecimentos e passa a investigar o que pensam seus alunos, nas suas hipóteses e interpretações.

Outra questão importante a se discutir é que o caráter de fator de desenvolvimento da educação. A instituição escolar possui as suas peculiaridades, devido aos contextos diferenciados do caráter dos conhecimentos escolares e daqueles aplicados e utilizados no cotidiano, seja na família, na oficina de aprendizagem, nas organizações sociais e religiosas, dentre outras. Uma vez que na escola há o papel do professor, “um especialista cuja perícia encontra-se na qualidade da mediação que exerce entre os alunos e os saberes culturais” (COLL e SOLLÉ, 2004, p. 243). Além do caráter intencional das práticas de ensino e aprendizagem. Pois,

Planejamento e sistematicidade são, portanto, traços característicos das práticas educacionais escolares, que tributárias de um projeto social, também estão submetidas a controle e supervisão por parte da mesma sociedade que as cria e sustenta.” (COLL e SOLLÉ, 2004 p. 243)

Assim, ao falar da necessidade de espaços imaginativos e narrativos nas práticas de leitura na escola, faz-se necessário pensar sobre os elementos que compõe a sala de aula e as atividades que se realizam nela. Caracterizar e compreender o contexto em que os professores e alunos se encontram e analisar como essas características repercutem no

conteúdo e nos processos de aprendizagem, ao se considerar que não há um único processo.

O discurso em sala de aula torna-se base de todo o processo educativo. E nada como as práticas de leitura de histórias para instigar a aprendizagem enquanto desenvolvimento e apropriação da cultura por parte do sujeito. Pois, sabemos que a intervenção é um aspecto importante da aprendizagem. Sendo necessário, assim, compreender a natureza e a adequação psicológica dessa intervenção. Isso nos faz crer que é preciso que o contexto educacional transforme as concepções de ensino e passem a considerar os registros construídos pelos alunos como instrumentos importantes para a aquisição dos registros convencionais, além, de adequar os conceitos a realidade dos alunos.

## **2.2 Relações sociais e dialógicas na sala de aula**

No subcapítulo anterior desenvolvemos uma reflexão sobre as relações entre ensino e aprendizagem em sala de aula, tecendo perspectivas de alguns pesquisadores da área. Também pontuamos questões relevantes sobre a importância do discurso escolar que se instaura na sala de aula. Entretanto, é necessário aprofundar a reflexão sobre as relações sociais e dialógicas dos sujeitos que interagem no contexto da aprendizagem. Pois, as relações professor-aluno e aluno-aluno são estabelecidas por um conjunto de mediações culturais referentes aos conhecimentos, valores, compromissos e responsabilidades. Portanto, essas relações devem necessariamente compor a discussão acerca da aprendizagem e desenvolvimento. Concepção, própria do materialismo histórico de Vygotsky, que parte da dialética das relações humanas e das vivências concretas de um sujeito inserido num contexto histórico. Já que, “somos viajantes imersos em um mundo com o qual estamos em permanente diálogo.” (ZANELLA, 2005, p. 99)

As diferentes abordagens teóricas remetem às reflexões das atuais práticas pedagógicas. Mas, o que temos proposto em nossas escolas? A abordagem historicocultural de Vygotsky retrata que estamos à exposição de um saber aberto para reconstruções em função da dinâmica das relações sociais. Isso nos faz pensar uma nova ordem pedagógica, em que os professores buscam semear a vida educacional dos estudantes. Potencializam sujeitos ativos, críticos e criativos na resolução das situações problemas do dia-a-dia. Propõe ao professor um novo papel, o de planejar as mediações

necessárias para a aprendizagem desafiando aos alunos e orientando a realização das atividades daqueles que precisam. Mas o mais importante, é que considera os alunos sujeitos ativo no seu processo de conhecimento.

A educação entendida correta e cientificamente não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela. (VYGOSTKY, 2009, p. 72)

Colomina e Onrubia (2004) estudam a importância das interações entre professores e alunos no processo educacional. O enfoque se dá nos efeitos positivos das estruturas cooperativas com respeito às de caráter competitivo ou individualista. Destaca-se que no trabalho coletivo os estudantes perseguem objetivos vinculados entre si, portanto, os resultados são benéficos para quem está interagindo. Enquanto nas situações competitivas, o sujeito aprendiz alcança os objetivos apenas se os dos demais não foram alcançados.

As propostas de Damon e Phelps (1989), trazidas por Colomina e Onrubia (2004) ilustram três formas distintas do trabalho cooperativo: tutoria entre iguais, aprendizagem cooperativa e colaboração entre iguais. No primeiro caso, um aluno considerado especialista de um determinado assunto, ensina aos que são considerados novatos. No segundo, um grupo de alunos realiza uma atividade com uma estrutura pré-estabelecida num grau de discussão e planejamento grupal e por último, na colaboração entre iguais, os alunos com o mesmo nível de entendimento trabalham conjuntamente. Além disso, variam conforme os papéis desempenhados pelos participantes e o grau de profundidade das trocas comunicativas.

Nesse processo, o professor por meio das relações dialógicas da aprendizagem, já citadas no subcapítulo anterior, contribui para a abertura de zonas proximais de desenvolvimento da criança ao trabalhar conjuntamente com os alunos conhecimentos abertos para várias indagações e hipóteses.

O fenômeno da alteridade é outra característica essencial na relação do “eu” com o “outro”. Por meio do trabalho do desenvolvimento real e do desenvolvimento potencial dos alunos, o educador valoriza a autoestima, o estímulo de sujeitos críticos e potencialmente capazes. Permite aos alunos criar e recriar ideias coletivamente, tendo como resultado a desestabilização e produção de conflitos entre pontos de vistas essenciais para as reformulações do conhecimento.

(na interação cooperativas entre alunos a existência entre os participantes de pontos de vista divergentes em relação à tarefa ou à situação que é objeto da interação pode favorecer o surgimento de conflitos que levam a revisão e a reestruturação dos pontos de vista próprios e, com isso, à aprendizagem e ao avanço intelectual (COLOMINA & ONRUBIA, 2004, p. 283)

O educador precisa valorizar a auto-estima dos alunos, estimulando-os ao ser crítico, participativo e potencialmente capaz. Colomina e Onrubia (2004) traz uma série de princípios e categorias chaves sobre o discurso em sala de aula escritas por Green (1983). Destaca que a interação entre professores e alunos é um processo governado por regras, resultado de uma construção e co-construção entre os participantes. Além de que o significado da aprendizagem depende do contexto trabalhado. À não separar a atividade discursiva dos participantes nas atividades realizadas, e por outro, a prestar uma atenção especial ao momento em que se produzem. Pois, as salas de aula são ambientes comunicativos com características próprias e à medida que os professores avançam, experimentam uma evolução.

As relações dialógicas entre os alunos é uma prática pedagógica essencial. Saliento novamente, a necessidade do recurso midiático das trocas comunicativas para regular os processos de construção compartilhada do conhecimento. Isso porque, quando a criança ajuda os colegas sente-se produtor de conhecimento, tornando-o significativo e consciente por parte delas. As relações psicossociais, então, são necessárias e mediadoras entre uma determinada estrutura de organização, pontos de vistas e o sentido da aprendizagem. Considerando que, os alunos são sujeitos sociais, histórico e cultural, constituído de experiências de vida e a maneira que interpreta o mundo.

As interações estabelecidas em sala de aula estão relacionadas ao desenvolvimento de mecanismos motivacionais que não só mobiliza a disposição para a aprendizagem, mas tem importantes consequências na formação da subjetividade da criança. Por isso, destacamos a importância dos momentos informais e descontraídos em sala de aula, onde os alunos podem negociar seus conhecimentos. É a “conversa exploratória”, segundo Mercer (1997), citado por Colomina e Onrubia (2004) que potencializa as trocas comunicativas. São nessas ocasiões, por meio da interdisciplinaridade de conteúdos, histórias e temas próprios da realidade da criança

que as mesmas tratam de forma crítica e construtiva hipóteses para em conjunto sugerir respostas.

### **2.3 Uso da literatura nos anos iniciais de escolarização**

Antes de abordar o uso da literatura nos anos iniciais de escolarização é imprescindível tecer considerações sobre a concepção de infância que vem sendo construída historicamente. Já que, para compreender a complexidade da sua função e usos na escola, e preciso entender os sujeitos envolvidos nesse processo. Ao fim desta parte, há referências a duas pesquisas empíricas recentes que tematizam o mesmo assunto tratado por este trabalho. Ao dialogar com essas pesquisas, há uma breve reflexão sobre a experiência de estágio supervisionado fase 1, que foi fundamental para a delimitação da proposta empírica apresentada no próximo capítulo.

Sabemos que, historicamente, as mudanças de concepções sobre a infância e a criança ocorreram simultaneamente às transformações econômicas e produtivas no mundo. Antes do século XVII as crianças conviviam igualmente no mundo dos adultos, não havia escritos para crianças, já que não havia um olhar diferenciado a fase infantil. Depois desse período, com a ascensão da burguesia e da sociedade industrial, o papel da criança e da família assume um novo lugar. Exprime-se, portanto, uma relativa importância atribuída à educação da criança. Essa importância foi se intensificando com a urbanização e a reorganização social da vida na cidade. Práticas de socialização e de educação foram se modificando. A expansão e ampliação da escolarização também contribuíram para que se buscasse uma compreensão mais elaborada de como as crianças aprendiam. Assim, se constituíram práticas e produtos mais adequados para esse período desenvolvimental.

A leitura também passou por um processo semelhante. Práticas e novos produtos literários passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas acompanhando as transformações sociais e econômicas. Atualmente, verifica-se que quanto mais cedo à criança entra em contato com a obra literária, melhor compreenderá a si e ao outro. Mas, infelizmente, na sociedade brasileira, a cultura da leitura ainda é desigual. Muitas crianças têm o primeiro contato com esse universo somente quando chegam à escola. A situação se agrava quando professores não gostam de trabalhar com literatura e, principalmente, desvalorizam o seu uso na escola, certamente por desconhecer a sua importância na aprendizagem dos alunos.

Estudos recentes mostram que experiências felizes com a literatura infantil em sala de aula são aquelas em que o professor trabalha os múltiplos aspectos das histórias junto aos diversos textos escolares. A relação intrínseca, entre os comportamentos dos personagens e das próprias crianças, instiga a imaginação e a fantasia misturada numa realidade repleta de emoções. Principalmente, utilizar das estruturas narrativas das crianças no reconto ou criação de histórias. Pois “o elemento pedagógico de um texto é essencialmente, um efeito da leitura” (HONORATO, 2007, p. 69).

Honorato (2007) desenvolveu uma pesquisa qualitativa na dissertação de mestrado sobre *As Experiências com Literatura nos relatos das crianças: Abrindo Espaços na narrativa*. Trabalhou questões como o diálogo, as concepções de infância, conceitos de imaginação e a estética da literatura na vida das crianças, em particular na escola. Com base na abordagem histórico-dialética, preocupou-se em perceber na fala das crianças, como elas vêem a literatura, interagir e captar as formas e pensamento e agir no cotidiano delas. Participaram do estudo 35 crianças do Projeto Casa da Criança e do Adolescente do Município de Criciúma (Santa Catarina). O programa socioeducativo atende 250 crianças e adolescentes de 38 comunidades entre 7 e 18 anos, de ambos os sexos oriundas de família de baixa renda.

Os resultados da pesquisa mostraram que nos, *espaços da narrativa*, considerado pela pesquisadora, as crianças mostraram-se independentes, na maioria das vezes assumindo o papel de adulto nas relações dentro de casa, com os educadores e colegas. As narrativas eram caracterizadas pelo diálogo. As crianças tinham necessidade em contar suas histórias ao outro. Essas histórias eram oriundas dos próprios modos de vida delas. Nas oficinas de bonecos, por exemplo, se entregavam à brincadeira de criar e imaginar e procuravam representar nos bonecos suas vivências e seus gostos.

Honorato (2007) entendeu que as crianças pesquisadas conheciam as chamadas histórias clássicas da literatura de contos de fadas por intermédio da escola ou da família. Porém, o contato com esses contos havia sido por intermédio de versões baratas e reduzidas da obra literária<sup>3</sup>.

As conclusões da pesquisa também mostraram que, a literatura se constitui tanto em nível de sua produção como no espaço de interação com o leitor. A fragmentação e funcionalidade de seus usos são, assim, outra problemática no contexto escolar. Nesta

---

<sup>3</sup> “Livros consumíveis, que não trazem os clássicos originais, mas sim compilações que permitem a produção em série de baixa qualidade. São produções culturais feitas para crianças, as chamadas produções culturais infantis que servem para atingir uma fatia de mercado que está cada vez mais em alta na sociedade contemporânea”. (HONORATO, 2007, p.77)

perspectiva, nos anos iniciais da escolarização, a literatura, uma linguagem da arte, reduz-se, muitas vezes, à dimensão funcionalista pedagógica. O professor apropria-se da função educativa de textos escolares deixando de lado o fazer pensar, a formação cidadã e a amplitude do ser crítico apenas para ensinar, no sentido de “transmissão”, do conteúdo. Tais concepções são fruto de pensamentos restritos de um tempo histórico em que houve uma tentativa de incorporar um caráter científico ao ensino, inclusive na literatura, para atingir rigor e objetividade no ensino. Entretanto, se perdeu a dimensão real e completa da aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento como causa principal do ensino.

No repertório das crianças pesquisadas, a compreensão de literatura tornou-se o ato de ler livro e cuidar do livro. Por muito tempo, se pensou que incorporando a literatura nas escolas, automaticamente, surgiria o gosto pela leitura. Mas, conforme um questionamento de Honorato (2007) será que gostar do objeto livro e preservá-lo é uma forma de garantir que a literatura seja significativa para a criança? Onde está o encantamento, o deixar-se seduzir. E a dimensão estética e poética?

No século XIX, a sistematização dessa postura educativa, diminuiu e eliminou a emoção e o gosto pela leitura, deixando heranças profundas nas gerações atuais. Observei muitas dessas práticas no meu estágio supervisionado fase 1. À medida que as crianças terminavam a atividade, a professora os obrigava a pegar um livro de literatura, que ficavam empilhados em uma estante. Incomodava à professora o fato de as crianças demorarem a escolher qual livro ler, como também, pegar um livro e em sequencia devolver para pegar outro.

Mas que significado teria para as crianças lerem histórias repetidas e sem condições mediadoras? A professora nem se aproximava das crianças para ler com elas os livros, de tal maneira, que as crianças não se sentiam motivadas para ler. Aquele momento era, para elas, considerado um “castigo” ou uma obrigação. Incomodada, perguntei à professora se as crianças gostavam de ler. Respondeu que apenas algumas, sendo os demais “preguiçosos”. A fim de obrigá-los a ler, termo utilizado pela professora, toda sexta-feira os mandavam levar um livro. Então, as crianças respondiam fichas literárias e traziam na semana seguinte<sup>4</sup>.

Vivenciei na prática, infelizmente, a concepção de muitos professores ao desconsiderar o valor do uso da literatura infantil, e não saber utilizar os recursos para

---

<sup>4</sup> Tal entendimento fica firmando pelo dizer: “assim, a literatura escolar não é a literatura, do mesmo modo, que a física escolar, não é física e a história escolar, não é a história” (HONORATO, 2007, p. 68).

trazer vida às histórias. Além de não fazer um levantamento das representações, gostos e a faixa etária dos alunos na escolha das mesmas. Saliento também, a falta de incentivo de políticas públicas para a formação continuada dos professores, como recursos financeiros, para que alunos e professores tenham acesso facilitado na compra de livros.

Concluí, assim, que o uso da literatura nos anos iniciais de escolarização exige do professor uma formação sobre a seleção de obras literárias a serem trabalhadas com as crianças. Mais que isso: criar condições motivadoras na intrínseca relação criança com o livro e com seus próprios colegas. Entretanto, muitos professores utilizam da obra literária como um passatempo, após as atividades “de aprendizagem“, quando as crianças já estão cansadas, focando excessivamente textos escolares desconexos com a realidade da criança. Além do mais, os livros estão distantes da criança, preservados nas bibliotecas e nas mãos dos professores.

Honorato (2007) traz também o ponto de vista de Quintero quando relata que:

Pouco se pergunta às crianças, e quando isso acontece, a fala apresenta-se solta no texto, intacta, e agem das interpretações e análises dos pesquisadores, que ao entrevistar a criança não problematizam os dados e tampouco descrevem os elementos constitutivos desse processo. (HONORATO, 2007, p. 16).

Cavaton e Barbato (2011) também contribuíram com pesquisas na área, sobre *A fala egocêntrica da criança de seis anos na construção coletiva da escrita*. Artigo publicado na revista eletrônica *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. As práticas desenvolvidas basearam-se nos modos de comunicação oral, visual e gráfico com quatro sessões gravadas em áudio e vídeo com crianças de seis anos. Sendo três, o relato de histórias infantis e uma de escrita livre. Já o motivo da faixa etária escolhida justificou-se por ser o momento em que a criança está construindo a linguagem escrita.

A partir das informações empíricas as pesquisadoras concluíram que a fala consolida a importância da pedagogia dialógica e a narrativa intersubjetiva amplia-se com a imaginação das histórias contadas e os elementos da realidade vivida. Elementos esses, externalizados pelo desenho. Assim, por meio dos desenhos é possível conhecer as características culturais das crianças, os aspectos individuais e a maneira de trazer alegria, tristeza ou frustrações. Pois, as crianças não desenharam objetos desconexos, mas representam a sua fala, como se contassem uma história.

No estudo, as falas egocêntricas das crianças organizaram as produções gráficas livres em que a criança desenhou e escreveu expressando o seu conhecimento de objetos e práticas culturais, suas escolhas e suas intensões contextualizadas no letramento multimodal. Então, as pesquisadoras analisaram ter vários significados, o que se acreditava ser apenas falatório sobre rabiscos, com funções diversas: o desenho.

Assim, palavras são desenhos inventados, fazendo-se necessário, a construção de conhecimentos compartilhados nas práticas de letramento multimodal da escola, da família e da comunidade. Pode-se extrair o entendimento que:

A íntima relação entre fala, aprendizagem e experiência social em contexto de alfabetização fez com que a criança falasse para si mesma em voz alta para organizar sua atividade gráfica, nomeasse o que ia fazer e contasse a história de seu desenho, ou soletrasse a relação fonema/grafema, por exemplo, quando tinha que colocar uma letra na sua escrita. (CAVATON e BARBATO, 2011, p. 90).

Nota-se, da pesquisa, a responsabilidade do uso da literatura escolar nos anos iniciais de escolarização na mudança de percepção da alfabetização e letramento<sup>5</sup>. Trabalhar questões que extrapolem o ato de decodificar letras e escrita, mas trabalhar a subjetividade da criança a partir das suas falas egocêntricas que podem ser derivadas das narrativas de histórias infantis, desde contos, fábulas, mitologias, lendas etc.

Para encerrar o capítulo, nos remetemos à perspectiva de Zilberman (1981) de que a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora. Pois, através dela o indivíduo penetra no âmbito da alteridade e na troca de percepções constitui, então, a subjetividade. Outra questão a ser discutida, pois se expande as fronteiras do conhecido. Movimenta o psíquico ligado ao desejo do conhecimento. Desde a expectativa de virar a página do livro e saber o que virá. “a inestimável riqueza estética e simbólica desse processo” (GIRARDELLO, 2005, p.7).

---

<sup>5</sup> “Além do que, as histórias que ouvimos e lemos na infância ecoam em nossa memória afetiva e servem de alicerce para a construção de nossa identidade, uma vez que entre outros tantos aspectos, através delas percebemos e compreendemos que a vida não é um mar de rosas e que temos muitas bruxas e dragões para enfrentar na nossa trajetória de crescimento.” (HONORATO, 2007, p.80)

## OBJETIVOS

A seguir, são apresentados os objetivos que se pretende alcançar por meio desse trabalho, a partir da problemática referida, dos estudos teóricos e da pesquisa empírica realizada. A problemática consiste: qual função tem a imaginação, traduzida na narrativa da criança, no desenvolvimento do seu pensamento, seu raciocínio, sua compreensão de mundo, na sua aprendizagem, e, por fim, na sua subjetividade?

### **Objetivo geral:**

Investigar as relações entre o desenvolvimento da imaginação e da narrativa na infância com as práticas de leitura na escola.

### **Objetivos específicos:**

1. Identificar as funções da imaginação e da narrativa de histórias na mediação da aprendizagem escolar
2. Caracterizar as práticas escolares que favoreçam a relação entre a narrativa e os textos literários
3. Analisar os efeitos de uma experiência de uma abordagem dialógica na aprendizagem a partir da perspectiva das crianças por meio da narrativa e da produção de trabalhos

### **CAPÍTULO 3**

## **METODOLOGIA**

Metodologia se refere ao “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2010, p.14). No caso do presente trabalho, relacionamos estudos e pesquisas empíricas recentes na área da imaginação e narrativa na infância e as práticas de leitura na escola, a fim de buscar subsídios teóricos para fundamentar a temática estudada. Finalmente, para responder nossas perguntas de pesquisa, fomos a campo em busca de uma aproximação mais concreta e real com a nossa problemática. Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa numa escola pública do Distrito Federal com o objetivo investigar empiricamente os processos subjetivos e representações das narrativas de histórias de crianças de uma turma de segundo ano.

Para Minayo (2010), a metodologia não se reduz a um conjunto de técnicas ou procedimentos, mas, também, é necessário considerar as intencionalidades do pesquisador, suas concepções teóricas e crenças sobre o fenômeno empírico a ser investigado.

Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). (MINAYO, 2010, p. 14).

Entre os tipos de pesquisas que vem sendo utilizadas na área educacional, destacam-se os estudos que focalizam as situações específicas do cotidiano escolar. Por isso a escolha desse tipo de pesquisa, já que responde a questões particulares através do agir e o pensar que se faz dentro de uma realidade vivida.

A presente pesquisa qualitativa visou divisar alternativas demonstrando que é possível trabalhar histórias e as narrativas orais das crianças, nos variados temas transversais e conteúdos curriculares escolares, ao mesmo tempo, que propicie o desenvolvimento da imaginação e subjetividade da criança. Investigamos então, “o universo dos significados dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21) das crianças como parte de uma realidade social que extrapola os muros da escola. Isso porque, a pesquisa vincula pensamento e ação, por meio do estudo de uma problemática. Assim:

Diferentemente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constroem num ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos Ciclo de pesquisa, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral, que começa com uma pergunta, que termina com uma resposta ou produto que por sua vez, da origem a novas interrogações. (MINAYO, 2010, p. 25/26).

Entre as razões pela escolha da instituição pesquisada esteve a localização de fácil acesso, a receptividade da equipe escolar e a existência de espaço ou situação privilegiada para o desenvolvimento de um grupo focal e entrevistas individuais com crianças. Assim como, entrevista individual com a professora da turma. A escola tem um riquíssimo projeto na sala de leitura com as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais. É extensão da proposta do Projeto Político Pedagógico com o eixo central: Leitura em suas diversas interfaces.

Outro fator que contribuiu para tal escolha foi devido desenvolvermos esse espaço, o Estágio Supervisionado fase 2, juntamente com Luciana, a fim de aplicar um plano de ação *Fuzuê da imaginação: Porque sem você os personagens não teriam vida*, com turmas da Educação Infantil e do primeiro ano - Ensino Fundamental Séries Iniciais. Pois, tínhamos o objetivo de perceber na prática como o ambiente escolar pode despertar nas crianças o gosto pela leitura a fim de promover a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. Como também, compreender o trabalho desenvolvido nesse ambiente diferenciado extrapolando-se para o contexto da sala de aula.

Na presente seção apresentamos o contexto de pesquisa, os sujeitos, os procedimentos e os instrumentos empregados na pesquisa empírica.

### **3.1 Contexto de pesquisa**

É preciso entender a realidade da escola para o pesquisador analisar os dados coletados. As informações trazidas aqui (Caracterização da escola; mapeamento institucional; característica de sujeitos participantes e professora) foram reunidas no decorrer do Estágio Supervisionado e aprimoradas na atual pesquisa empírica, por meio do mapeamento institucional.

A escola pública pesquisada localiza-se no Distrito Federal e possui uma tradição na história de Brasília. Tombada pelo Patrimônio Histórico Nacional sua

estrutura é de madeira e alvenaria. Na parte tombada, encontra-se a mesma estrutura com algumas restaurações desde a sua inauguração, em abril de 1959. Atualmente, recebe alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino, além de trabalhar com Classes Especiais Inclusivas. Tem como princípios proporcionar uma formação integral aos alunos por meio de um conjunto diversificado e diferenciado de ações e estratégias de aprendizagem.

A estrutura organizacional é composta por Diretora, Vice-diretora, Assistente Pedagógica, Assistente Administrativo, Coordenadora, Apoio Pedagógico, Orientadora Educacional e Professores Especialistas em sala de recursos. Segundo a coordenadora, todos os professores possuem formação em Pedagogia. A escola também possui uma estrutura de apoio especial, ou seja, Atendimento da Equipe de Apoio à Aprendizagem composta de Pedagoga, Psicóloga e Orientadora.

Quanto à estrutura física possui quinze salas de aula, duas salas de professores, seis banheiros, uma sala de assistência administrativa, secretaria, direção, cantina, biblioteca, sala dos servidores, sala de orientação educacional, sala de leitura, sala de recurso, depósito, sala de assistência pedagógica, guarita, pátio e quadra de esporte. Toda semana os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais frequentam a sala de leitura. Notamos que esse ambiente está em ótimas condições, tem número significativo de livros infantis e disponibiliza um espaço físico maior que a biblioteca.

Tivemos a oportunidade de ler o Projeto Político Pedagógico da escola e conversar com a coordenadora, como também, com a professora da sala de leitura e das turmas trabalhadas sobre a aplicação do mesmo. Norteados pelos diagnósticos realizados através dos grandes medidores dos índices de avaliação da educação nacional, o Projeto Político Pedagógico foi baseado em pesquisas científicas que comprovam que as maiorias dos alunos que concluem o ensino médio não dominam os alicerces básicos da leitura e interpretação de texto, com reduzido grau de complexidade semântica e sintática. Desprende-se do projeto, que é essencial o povo de um país ter o domínio mínimo sobre os padrões de leitura exigidos de cada cidadão para o exercício pleno da vida em sociedade.

Sobre a avaliação da aplicação do Projeto Político Pedagógico na escola, a coordenadora e as professoras informou que em um dos projetos propostos, “Leio e escrevo o meu futuro”, são desenvolvidas atividades continuadas e progressivas de leitura, interpretação e elaboração de redações por parte dos alunos a cada quinze dias.

Os textos trabalhados apresentam temas transversais elaborados pela Assistente Pedagógica. O projeto é aplicado a partir do quarto ano ao quinto ano, porém, na terceira e quarta série há uma adaptação. A professora lê juntamente com os alunos, debate e faz reflexões antes dos alunos escreverem a redação. As redações produzidas são enviadas para a Assistente Pedagógica para ser colocadas num portfólio e se avaliar como está sendo praticado com os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico. Porém, o nosso enfoque maior foi o estudo do projeto da sala de leitura, que recebe as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais.

### **3.2 Sujeitos**

Para pesquisar e entender a realidade dos sujeitos pesquisados em maior profundidade, a escolha dos sujeitos participantes ocorreu devido ter-lhes observado e acompanhado por um período de tempo, durante o plano de ação *Fuzuê da Imaginação: Porque sem você os personagens não teriam vida*. Atualmente, crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, dentro da pesquisa qualitativa, desenvolvemos um grupo focal com sete crianças, entrevistas individuais com as mesmas e com a professora da turma. A entrevista com a professora teve como objetivo conhecer as suas práticas pedagógica de leitura e investigar sua concepção e compreensão acerca da imaginação e narrativa no desenvolvimento escolar infantil.

#### *3.2.1 Crianças*

As crianças foram o alvo principal da pesquisa. A partir de um período breve de imersão no cotidiano da sala de aula, foi formado um grupo focal com algumas crianças com quem se realizou a leitura de um conto e debate, A pesquisa contou com a participação de sete crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. Três meninos e quatro meninas foram selecionadas segundo os seguintes critérios e procedimentos: (1) Interesse; (2) Disponibilidade e (3) Autorização dos pais. Apesar de a maioria dos alunos serem brasilienses, grande parte dos familiares são oriundos da região Nordeste e Centro Oeste. O quadro a seguir traz características das crianças, segundo relatos da professora. Os nomes referentes são fictícios a fim de preservar a identidade das mesmas.

**Quadro 1 – Sujeitos de pesquisa: crianças**

<b>Criança</b>	<b>Idade</b>	<b>Descrição da criança pela professora</b>
Gabriel	7 anos	Participativo e responsável. Gosta de compartilhar ideias.
Zeca	7 anos	Participativo, porém às vezes se cala quando trabalhamos sobre si mesmo.
Paulo	7 anos	Afetuosos, participativo e esforçado.
Renata	7 anos	Atenciosa e participativa. Gosta de compartilhar suas ideias e vivências.
Joana	7 anos	Tímida, afetuosa e dedicada.
Juliana	7 anos	Carinhosa, questionadora e participativa.
Maria	7 anos	Tímida, porém costuma expor suas ideias.

De acordo com relatos da professora F, grande parte das crianças apresenta um bom comportamento, são participativas, interessadas e prestativas. Costumam solicitar ajuda da professora quando apresentam dúvidas. Com relação ao aspecto sócio-econômico e cultural, pertencem à família de baixo poder aquisitivo, não tendo assim, acesso a diversidade cultural. A professora relatou que desenvolve aulas num ambiente extra-classe (no pátio, na praça em frente à escola, na quadra) de observação, jogos, brincadeiras e muitos passeios. Uma vez por semana, os alunos freqüentam a sala de leitura para o desenvolvimento de atividades lúdicas: Ciranda de leituras (leitura, reconto de histórias e análise do texto).

### *3.2.2 Professora*

A professora possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Inclusiva. Além disso, realizou vários cursos de formação continuada, dentre eles: Criatividade em Educação Infantil, Introdução a Língua de Sinais - LIBRAS e Linguagem e Alfabetização na área de Educação Inclusiva realizados pela CFORM-UnB/ EAPE. Trabalha há cinco anos na instituição pesquisada e possui vinte três anos de carreira de professora. Seis anos na Secretaria de Educação do Piauí e dezessete anos na Secretaria de Educação do DF.

## **3 Procedimentos metodológicos e instrumentos**

Todos os procedimentos obtiveram autorização com o termo de consentimento por parte da Gestão Escolar, professora e pais das crianças. A fim de alcançar os

objetivos da pesquisa, foram escolhidos procedimentos empíricos que permitissem refletir sobre as várias dimensões das problemáticas analisadas: De que forma as práticas de leitura de histórias podem favorecer os processos de desenvolvimento da imaginação e da narrativa das crianças? Como ocorre a transição da leitura de histórias para a leitura de textos escolares? Quais as funções da imaginação e das histórias traduzida na narrativa da criança no desenvolvimento do seu pensamento, seu raciocínio, sua compreensão de mundo, na sua aprendizagem, e, por fim, na sua subjetividade?

Assim, foram realizadas: (1) Observações naturalísticas no contexto cotidiano de sala de aula para observar práticas pedagógicas que privilegiassem a relação narrativa, leitura e imaginação, e as formas como isso ocorre por meio das interações professora-criança e crianças-crianças; (2) Sessão de grupo focal subdividindo-se em leitura do conto, recriando e socialização das narrativas das crianças, com o objetivo de explorar o elemento narrativo e imaginativo das crianças; (3) Entrevistas individuais com cada criança; e, finalmente, (4) entrevista individual com a professora, para aprofundar tal temática e melhor compreender as repercussões da atividade realizada no grupo focal. Os procedimentos podem ser melhor visualizados no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Síntese dos procedimentos empíricos**

<b>Procedimento</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Instrumento</b>
Observações	Professora e turma 2 ano	23/03/2012 26/03/2012	7h	Diário de campo
Grupo focal	Crianças participantes	30/03/2012	1h 12min	Plano de atividade
Entrevista com crianças	Crianças participantes	30/03/2012	1h 45min	Roteiro de entrevista
Entrevista com professora	Professora	02/03/2012	1h	Roteiro de entrevista

### *3.3.1 Observação naturalística*

A observação naturalística é parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, haja vista se transfigurar em:

um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em posição direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa (MINAYO, 2010, p. 70)

Estivemos em dois momentos observando o contexto escolar e as crianças participantes da pesquisa. No primeiro, ao levar o documento de autorização para a direção, a professora e aos pais das crianças e o segundo, quando observei as relações das crianças com a professora numa aula assistida em sala de aula. Foi um momento enriquecedor, pois tive a oportunidade de levantar hipóteses prévias sobre o trabalho da professora e as relações entre as crianças participantes da pesquisa, mesmo conhecendo algumas delas quando atuei no meu estágio supervisionado fase 2.

### *3.3.2 Grupo focal com crianças*

O desenvolvimento da atividade de leitura dialógica aconteceu junto à gravação em áudio, autorizado pelos pais das crianças e instituição escolar. O grupo focal foi subdividido em três partes (leitura de um conto; momento da criação; socialização das narrativas). Consistiu em desenvolver a leitura de um conto e avaliar todo esse processo, através da socialização oral, relação das crianças com os personagens e com a história; opiniões sobre a história, argumentos, interpretações, produções de desenhos no reconto; criação de hipóteses e reflexões relâmpago relacionadas com experiências pessoais.

A escolha pelo formato de grupo focal ocorreu devido à necessidade de investigar o que as crianças do segundo ano do Ensino Fundamental pensam, a partir da narrativa de histórias, considerando seus argumentos e interpretações, permitindo que eles criem hipóteses a partir da imaginação. Além de considerar a participação e interpretações das crianças nas manifestações orais em relação às histórias já contadas, como contos fábulas e músicas.

Nessa perspectiva, o grupo focal é um instrumento de pesquisa recomendável quando se busca ouvir pessoas, explorar uma determinada realidade, em que as trocas de impressões enriquecem e aprofunda tal tema. Os estudos das narrativas e representações das crianças, a partir da prática de leitura na escola auxilia na identificação de características imaginativas. Aspectos básicos para as relações de ensino e aprendizagem. Pois, o Grupo Focal, como “ferramenta de pesquisa qualitativa, ajuda a identificar tendências, o foco, desvenda problemas, busca a agenda oculta do problema” (COSTA, 2009, P. 180)

O pesquisador deve então ter a flexibilidade na condução do roteiro de entrevista de acordo com as verbalizações surgidas no decorrer da mesma, principalmente quando

fazemos pesquisa com criança. É essa a percepção desse instrumento de pesquisa, em que há participação conjunta do grupo de entrevistados, a interação entre os participantes que enriquece as respostas.

### *3.3.3 Entrevista individual com crianças*

A entrevista reflexiva é um instrumento de pesquisa social construído na interação. As entrevistas foram semi-dirigida, com objetivos definidos, porém baseadas na fala de cada criança entrevistada. Potencializamos espaços de narrativa, segundo Honorato (2007) desde a prática do grupo focal para estabelecer uma situação de confiabilidade com os entrevistados. Pois, é importante considerar os aspectos psicológicos e éticos da interação face a face presente numa situação de entrevista, além da intencionalidade do pesquisador que está além da mera busca de informações.

A entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado”. (HELOÍSA, 2010, p. 14)

Nesse sentido, foi possível às crianças sentirem-se a vontade para a organização de ideias e construção de um discurso, presente em suas narrativas. Isso porque, há uma especificidade na entrevista com crianças e o pesquisador precisa adequar a sua linguagem, tendo o cuidado de não fugir dos objetivos, induzir respostas e reduzir o repertório da criança.

As entrevistas com crianças favoreceu um entendimento mais acurado sobre a temática pesquisada. Dividiu-se em quatro categorias a fim de investigar a relação das crianças com a experiência de leitura do Grupo Focal. As categorias dividiram-se primeiro em compreender a relação entre o mundo imaginário e a realidade. Segundo, conhecer a vivência das práticas de leitura na escola e, terceiro, sobre a vivência das práticas de leitura de histórias narrativas (contos) fora da escola. As entrevistas também contaram com um roteiro de entrevista semi-estruturado.

### *3.3.1 Entrevista individual com professora,*

Antes de iniciar a entrevista com a professora, expomos à entrevistada os propósitos da mesma (tema e objetivos), assegurando a ela a confidencialidade das respostas, no seu âmbito de trabalho, a fim de que ela responda com maior liberdade tanto os aspectos positivos como negativos. Além disso, relatamos a relevância da sua contribuição na pesquisa para o avanço do conhecimento da realidade de muitos profissionais da educação. Citamos a nossa responsabilidade, como estudante da Universidade de Brasília, do curso de Pedagogia de pesquisar e refletir criticamente à realidade para a transformação da mesma.

Foi utilizado um roteiro semi-dirigido, com objetivos definidos, porém flexibilizado no decorrer das respostas. A entrevista foi construída na interação e no diálogo. Assim, o caráter reflexivo permeou toda a entrevista<sup>6</sup>.

Nesse sentido, a entrevista com a professora foi um momento de troca e reflexão de conhecimentos por meio do diálogo. As narrativas foram repletas das práticas e relações cotidianas escolares, vivenciadas na práxis da professora no uso das narrativas e imaginação na infância, repletas de conhecimento que estão além das teorias. Nesse sentido, a entrevista se torna um instrumento essencial para pesquisas qualitativas, pois “o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa (está aceitando os interesses) ao mesmo tempo em que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro”. (SYMANSKI, 2010, p.13)

---

<sup>6</sup> “No processo investigativo, mesmo partindo de posições sociais diferentes e assimétricas, buscamos a compreensão mútua que nos permita transcender ao senso comum”. (SZYMANSKI, 2010, p.75)

## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

*Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar; pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária- arrepios, suspiros, sustos-causada pelas emoções que a história desencadeia..*  
Girardello, 2003.

O presente capítulo apresenta os resultados e discussão da pesquisa empírica realizada em uma escola pública, localizada no Distrito Federal, com o objetivo de analisar as relações entre a imaginação e a narrativa das crianças nas práticas de leitura na escola. Apresenta a sequência dos procedimentos empíricos a partir do diálogo com a literatura, tendo assim, uma discussão mais aprofundada sobre as questões levantadas no processo de pesquisa.

Primeiramente, os tópicos se referem a sessão de grupo focal, que estão subdivididos em: (I) Leitura do conto; (II) Recriando e (III) Socialização das narrativas. Logo a seguir, no segundo momento apresentamos os resultados e análises das entrevistas individuais com as crianças, que está subdividida em: (I) Relação com a experiência de leitura do GF; (II) Relação entre o mundo imaginário e a realidade; (III) Relações com o cotidiano dela; (IV) Vivência das práticas de leitura na escola e (V) Vivência das práticas de leitura e histórias narrativas (contos) fora da escola. Terceiro, a entrevista individual com a professora está também subdividida subtópicos, a saber: (I) Práticas escolares que favoreçam a relação entre a narrativa e os textos literários; (II) Sobre as funções da imaginação e da narrativa de histórias na mediação da aprendizagem escolar e (III) Efeitos de uma experiência de leitura dialógica na aprendizagem a partir da perspectiva das crianças por meio da narrativa e da produção de trabalhos.

As transcrições foram organizadas em quadros para melhor análise e compreensão dos resultados da sessão de Grupo Focal e as entrevistas individuais com crianças. Após cada parte, há uma análise das representações e das narrativas dos sujeitos pesquisados em função dos objetivos deste estudo. A entrevista com a professora apresenta-se em forma de relato.

## 4.1 Grupo Focal

A seguir, apresentamos o desenvolvimento da atividade de leitura dialógica, com o objetivo de compreender a função da imaginação traduzida na narrativa da criança no desenvolvimento do seu pensamento, seu raciocínio, sua compreensão de mundo, na sua aprendizagem e, por fim, na sua subjetividade. A metodologia do grupo focal consistiu em realizar coletivamente a leitura da história *O Caso das Bananas*, de Nilton Célis de Oliveira Filho e Maria Massarani (2003), de uma forma dialogada, suscitando a participação das crianças e instigando a narrativa, tivemos a intenção de avaliar os processos de imaginação e criação envolvidos na narrativa. Através da socialização oral, observamos a relação das crianças com os personagens e com a história; opiniões sobre a história, argumentos, interpretações, produções de desenhos no reconto; criação de hipóteses e reflexões relâmpago relacionadas com experiências pessoais.

### 4.1.1 PARTE I – Leitura do conto

A leitura inicial da história *O Caso das Bananas*, de Nilton Célis de Oliveira Filho e Maria Massarani (2003), foi realizada mediante uma abordagem dialógica, que considerou momentos de interação com as crianças ao longo da leitura do conto. A importância da abordagem dialógica é que os momentos de interação estejam direcionados à compreensão da história articulados aos processos de subjetivação da criança. Quando a leitura coletiva é planejada a partir da sua natureza dialógica, promove a interação e o compartilhar ideias. Instiga mecanismos motivacionais, como a imaginação e narrativa que potencializam a tomada de consciência das crianças. Pois, cada intervenção retroalimenta a qualidade da participação no grupo e os modos de pensamento externalizados.

Nossa metodologia de leitura dialógica contou com um conjunto de aspectos que são desenvolvidos no momento de interação que, quando bem conduzidos, desencadeiam essa articulação, como: (a) resgatar informações prévias de cada criança; (b) destacar informações específicas da trama relevantes para os diferentes níveis de compreensão da história; (c) garantir a compreensão da história mediante a relação dos fatos e o sentido que esses fatos têm no corpo da narrativa; (d) antecipações de acontecimentos pelas crianças, que é um fator de envolvimento que potencializa a motivação pela atividade, canalizando processos imaginativos e de criação; (e)

relacionar com a experiência de vida e (f) possibilitar a comunicação [ou expressão] do impacto, sentimentos e sensações causadas pela história.

Inicialmente, preparamos o ambiente da sala junto à assistente de pesquisa Luciana. As carteiras foram organizadas em semi-retângulo. Logo que chegaram, deixamos as crianças explorarem o espaço. Revimos a proposta da atividade de pesquisa com elas. Explicamos a necessidade da utilização da gravação em áudio e as convidamos a se sentirem a vontade durante a sessão. Demonstraram expressões gestuais de ansiedade para o começo da história, sentindo-se importantes por estarem participando de uma pesquisa.

Uma vez que estávamos todos acomodados em nossos lugares, apresentamos o livro, trabalhando o título da história e a ilustração da capa da obra. A capa se apresenta sob o estilo de jornal, cuja manchete da primeira página é o próprio título, *O Caso das Bananas*. A matéria jornalística destaca o mistério a ser desvendado na mata: Quem comia as bananas enquanto o macaco dormia? Questionamos se costumavam ler ou assistir noticiários de jornal e se já haviam lido sobre situações parecidas. Convidamos a inserir-se na história, para juntos descobrirmos as pistas que indiquem o tal suspeito. Isso porque:

Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar; pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária- arrepios, suspiros, sustos- causada pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao plano da conspiração, onde poderemos entender a partilha narrativa como “um respirador junto” cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança. (GIRARDELLO, 2003, p. 2-3)

Girardello (2003) enfatiza que alguns dos aspectos importantes da narrativa são: a voz, a presença e a imaginação. A narração da história envolve as crianças a estar juntas pelos gestos, vibração motriz, escuta e emoções. A escolha da história ocorreu devido ao grau de apelo à imaginação que a obra literária traz para as crianças, especialmente na faixa etária dos 6/7 anos. No caso da obra escolhida, a ideia da trama tecida por meio de uma manchete de jornal é própria de uma narrativa do cotidiano das crianças, e próxima à realidade delas. Então, exploramos as ilustrações da história. Suscitamos antecipações, questionando-os sobre: o que poderá acontecer a seguir? Além de utilizar da imitação de sons de alguns personagens da história juntamente com as crianças, como quando sugerimos: “vamos fazer o barulho da cobra?” [barulho da cobra] e em sequência o Gabriel disse: “nossa, eita, olha o tamanho da cobra”, ao associar o som a ilustração e o

animal cobra. Houve então, a interação professor-aluno junto às relações dialógicas, segundo Colomina & Onrubia (2004), que permitem o aluno ser ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem. São nas interpretações, imaginação e narrativas das crianças que se conduz a criticidade e a subjetividade, próprio das trocas comunicativas. Em sequência, trouxemos elementos do cotidiano que potencializassem significado à trama da história. Percebemos isso, quando as crianças associaram a todo o momento partes da história à vida delas. Já que elas sentem a necessidade de falar sobre si e da família, o que há de significado.

É essencial ouvir suas falas e deixá-las expor o que sentem e pensam. Infelizmente pouco se conhecem da cultura infantil porque pouco se ouvem as crianças. “Como assegurar um espaço para a imaginação se a escola trata as crianças como seres a-sujeitados e que precisam de determinadas regras e determinada cultura para que se incorporem na sociedade?” (HONORATO, 2007, p. 73) As crianças tem a necessidade de contar suas histórias, dizer o que fazem fora da escola, com seus pais e parentes. Elas evidenciam momentos bons, desagradáveis e críticos nesses *espaços da narrativa*. Observe o trecho a seguir:

### Quadro 3 – Relacionando a história com experiências vividas: Passarinho e Macaco

<i>Pesquisadora</i>	Coitado do passarinho. Gente o passarinho ia pegar as bananas?
<i>Crianças</i>	Não
<i>Pesquisadora</i>	Mas passarinho também come bananas.
<i>Pesquisadora</i>	Come bananas Renata? Olha só gente
<i>Renata</i>	Eu já vi.
<i>Juliana</i>	Macaco também. O tia, lá na minha casa... lá fica macaco... [não conclui a fala]
<i>Pesquisadora</i>	sim?
<i>Juliana</i>	Na casa da minha vó, minha vó cria.
<i>Maria</i>	eu já vi na Água Mineral!
<i>Renata</i>	Eu já fui na Água Mineral e ele [referindo-se ao macaco] roubou minha
<i>Pesquisadora</i>	É mesmo, na Água Mineral os macacos amam comer uma banana.
<i>Maria</i>	Aí o macaco pegou celular do amigo dela [referindo-se a Renata].

Nota-se no quadro anterior, que as crianças ficaram encantadas e imaginaram entusiasmadas. Mais de uma criança se manifestou e trouxe fatos do cotidiano. Sobre um dos suspeitos da história, o Bem-Te-Vi, Renata disse: “Meu pai já teve um desse. Ah é, esqueci o nome, meu pai tem”. Em outro momento, Juliana indagou se não viu no jornal uma situação do elefante fugir do Zoológico e ir para o estacionamento de um Shopping. A partir disso, as demais crianças manifestaram-se e a pesquisadora

convidou-os a recordar do filme Madagascar. Na sequência, Gabriel voltou do trânsito da realidade para o contexto da história o *Caso das Bananas*. O trecho a seguir mostra essas narrativas:

**Quadro 4 – Relacionando a história com experiências vividas: Elefante**

<i>Juliana</i>	Uma vez o elefante fugiu do zoológico e foi para o Shopping... [pensando alto – fala egocêntrica] foi para o estacionamento do Shopping.
<i>Maria</i>	Nossa!!!
<i>Juliana</i>	Você não viu isso no jornal não? [questionando Maria]
<i>Renata</i>	Na TV
<i>Júliene</i>	Eu também vi
<i>Pesquisadora</i>	Gente eu já vi uma história parecida. Vocês já assistiram o filme Madagascar?
<i>Crianças</i>	Eu, eu [tom entusiasmadas]
<i>Pesquisadora</i>	Vocês lembram os animais fugindo do zoológico?
<i>Renata</i>	Eu lembro, eu assisto.
<i>Gabriel:</i>	Foi o leão, a zebra. [fala compassada]
<i>Zeca</i>	o hipopótamo
<i>Renata</i>	A giiirafa, o leão e o piingúfn. [fala compassada]
<i>Gabriel</i>	É o passarinho, é o passarinho [Focado na trama da história lida, e retoma a partir da ilustração]
<i>Pesquisadora</i>	Nossa, eu adoro aquele filme. Crianças, ele é muito legal Então vamos ver, será que é o passarinho que o elefante irá dizer ser o próximo suspeito? [aproveita a intervenção do Gabriel para retomar a leitura]

Observamos que as crianças estavam à vontade. Participaram ativamente nas diversas situações da trama, ao trazer experiências do cotidiano. A palavra aqui, segundo Vygostky (1999), significou a imaginação. Sendo, o significado um fenômeno importantíssimo para o pensamento. Juliana trouxe elementos que compôs a narrativa da história. Nota-se isso quando a pesquisadora disse, “O que a coruja vai falar então?” e a criança disse “Vamos ao caso!”. Em sequência, a pesquisadora disse: sobre o quarto suspeito “Que mais vocês acham que poderia comer bananas e não ficar engasgado?” e Juliana disse: “Só mesmo com pescoço comprido, comprido como um gargalo... girafa”.

Verifica-se, assim, a participação das crianças na construção da narrativa da história junto à pesquisadora. Em outra situação, sobre o sexto suspeito da trama, a pesquisadora disse: “Já imaginou vocês irem falar com um leão? Quem aqui teria coragem?” Zeca respondeu que teria coragem e Renata disse: “Meu irmão disse que quer criar um”. As crianças se identificaram com personagens e trouxeram elementos do cotidiano, como narrativas já contadas a fim de trocar informações e juntas resolver o

caso. Quando indagadas quem tem medo de cobra, todas as crianças se manifestaram positivamente. Gabriel disse: “uma vez eu vi uma cobra e meu pai matou”. Partindo disso, surgiram os demais comentários:

**Quadro 5 – Relacionando a história com experiências vividas: a Cobra**

<i>Pesquisadora</i>	Sério? [tom de surpresa]
<i>Renata</i>	Lá em casa apareceu uma e meu pai colocou ela dentro de um pote, até hoje
<i>Pesquisadora</i>	Nossa, eu tenho muito medo de cobra. Eu só vi cobra no zoológico.
<i>Zeca</i>	Eu também.
<i>Maria</i>	Eu já fui ao zoológico e lá tinha um monte de leão fêmea. [fala pausada]
<i>Renata</i>	Tia você já viu tigre branco? Eu vi lá no zoológico. Eu vi ele, ele é o novo. [tom de empolgação]
<i>Maria</i>	E também no zoológico eu vi uma cobra. Lá no zoológico eu vi uma cobra igualzinha a essa. [tom assustada]
<i>Renata</i>	Ela é grandona. [tom de espanto]
<i>Maria:</i>	Bem grandona. [fala egocêntrica]

Verifica-se um dos efeitos da leitura dialógica na aprendizagem, a partir das crianças por meio da narrativa. A recordação de experiências vivenciadas. As crianças utilizaram os seus referenciais significativos do cotidiano para relacionar com a história *O Caso das Bananas*. Situações corriqueiras que aconteceram fora do ambiente escolar, como no caso apresentado no quadro anterior. Percebe-se, assim que:

Na escola, na rua, em casa, a relação, da criança com o mundo que a cerca não se limita ao nível de relação, o individual, mas sim nas inter-relações das muitas histórias. O cotidiano é feito de confrontos que os ricos em diversidade de experiências passadas, que surgem da história coletiva da qual, todos fazemos parte. (HONORATO, 2007, p. 57)

A palavra cobra, referida como sétimo suspeito da história o *Caso das Bananas* possibilitou as crianças recordar de experiências vivenciadas com esse animal, na sua vida. Nessa perspectiva, propiciamos um clima de suspense próprio da trama, colocando um tom dramático na narrativa. As crianças sentiram-se participantes da história no momento em que seguiam as dicas e comentaram sobre as possibilidades de resolução do caso. Corroboramos, assim, com Vygostky (2009) ao dizer que “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável”. (VYGOSTKY, 1999, p. 104).

Outra importante função no desenvolvimento dos processos superiores de pensamento, segundo Vygotsky, que ocorre na aprendizagem mediada, é a geração de hipóteses. A literatura, nesse sentido, pode ser um excelente instrumento de mediação, na medida em que estabelece um contexto fértil de imaginação e criação. No trecho a seguir, a parte refere-se ao quinto suspeito, que será revelado apenas na página seguinte, a raposa.

**Quadro 6 - Hipóteses sobre o quinto suspeito: a raposa**

<i>Pesquisadora</i>	Que bicho tem um rabo bem peludo e bigodes no focinho?
<i>Zeca</i>	O leão. [Apresentando-se um tom de entusiasmo]
<i>Pesquisadora</i>	O leão? Será? [Tom de surpresa e suspense] O que q vocês acham?
<i>Zeca</i>	Bigodes no focinho... [pensando alto, tom pensativo – fala egocêntrica]
<i>Renata</i>	Não sei.
<i>Pesquisadora</i>	Olha só! [tom de suspense, vira a página do livro]
<i>Crianças</i>	A raposa, raposa, a raposa. [pensando alto – fala egocêntrica (Vygotsky) expressão]
<i>Maria</i>	Ela comeu uma galinha. [a criança surpresa percebe o detalhe da imagem]
<i>Pesquisadora</i>	Olha só o que a Maria disse!
<i>Maria</i>	A galinha. [pensando alto- voz de espantada]
<i>Pesquisadora</i>	Será que raposa come bananas?

Nesse momento da história temos o quinto suspeito da trama: a Raposa. Diante da dica contada, as crianças participaram juntas levantando hipóteses sobre quem seria o tal suspeito. Juliana é a primeira a responder e apresenta um conflito de ideias para chegar a tal solução. Acredita primeiramente que fosse o macaco, porque tem “um rabo bem peludo e bigodes no focinho”. Porém, após algumas problemáticas levantadas pela pesquisadora, a mesma percebe que a vítima do caso não poderia ser o suspeito devido ao fato que o macaco está presente na ilustração junto á pista para o quinto suspeito. Verifica-se, a participação coletiva das crianças na inserção da história ao responderem sobre a dica apresentada, seja por meio da verbalização, como das expressões não verbalizadas: olhares, gestos e nos momentos de silêncio reflexivo. Pois,

A criança tem a sua própria lógica. A sua linguagem expressa a sua fala, seus gestos, seu riso, seus movimentos. É com esta linguagem sua, própria, múltipla, que a criança escreve a sua história e também se percebe e percebe a história na coletividade na qual está inserida. (HONORATO, 2007 p. 37)

Podemos dizer que a fala egocêntrica (pensamento externalizado), segundo Vygostky (1999), apareceu nas manifestações imaginativas. Por exemplo, Zeca sugeriu

o leão ser o seguinte suspeito. Em sequência, ao ser questionado sobre o leão, falou de forma compassada e distante, como se estivesse pensando alto: “Bigodes no focinho...”. Renata então disse: “Não sei”. Quando, então, a pesquisadora vira a página, todas as crianças se expressaram ao mesmo tempo em tom de surpresa ao verem a imagem do quinto suspeito: “A raposa, raposa, a raposa...”. Juliana chamou a atenção para a galinha desenhada na barriga da raposa. Disse: “Ela comeu uma galinha!”. Ao que Maria, em tom de surpresa sinalizou com gestos, apontando para a página, enquanto falava pausadamente: “a galinha...”, aparentando não estar segura sobre o sentido da galinha na história.

#### Quadro 7 - Será o macaco o quinto suspeito?

<i>Pesquisadora</i>	“Das bananas eu nem sabia. Juro! Mas o maroto que as levou deve ser muito ladino, com um rabo bem peludo e bigodes no focinho”. Quem será?
<i>Juliana</i>	O macaco
<i>Pesquisadora</i>	O macaco será o macaco? Será que o macaco que pegou as bananas?
<i>Renata</i>	Só pode ser outro.
<i>Pesquisadora</i>	Mas, por quê?
<i>Juliana</i>	só pode ser outro. [tom conclusiva]
<i>Pesquisadora</i>	Outro macaco?
<i>Juliana</i>	É porque se ele tá procurando as bananas dele e ela tá falando que foi o macaco, então foi outro macaco.
<i>Pesquisadora</i>	Será pessoal? Vamos ajudar então a coruja a investigar esse caso! Então vocês acham que esse suspeito com rabo peludo e bigodes no focinho é um macaco?
<i>Renata</i>	Não.
[Silêncio – as crianças estão pensativas]	

Outro aspecto importante de integrar à discussão da relação entre imaginação e criação na narrativa é a importância da palavra como síntese da relação mundo-pensamento, especialmente diante do desconhecido. A internalização de uma palavra pode significar uma mudança significativa na participação da criança no universo discursivo coletivo. As formas dialógicas do discurso educacional mediaram as trocas de conhecimento sobre a história *O Caso das Bananas*. Nesse trecho das narrativas das crianças, estabeleceu-se espaço para elas exporarem as suas representações diante de uma desestabilização provocada pela trama da história com relação ao conflito gerado pelo desconhecido. O que suscitou uma reorganização do pensamento expressado por palavras conhecidas, dado o fato de que muitos sugeriram um animal e tentaram relacioná-lo com as pistas que eram dadas.

Identificamos aqui uma das funções da imaginação e da narrativa de histórias na mediação da aprendizagem escolar. O desenvolvimento psíquico e cognitivo por meio da imaginação foi sendo estabilizado pela palavra, pois a fala organiza o pensamento. Nesse caso, a palavra raposa já supôs um significado estabelecido, compartilhado entre as crianças.

Não é o caso do outro suspeito, o Bem-te-vi. O fato de o “nome” do passarinho não ser uma palavra compartilhada por todas as crianças fizeram suposição a partir do que conheciam. Inclusive, Renata reconheceu o animal, porque seu pai já teve um, mas não sabia (ou não lembrava) como referir-se a ele. O fato de todos se exaltaram com a sugestão de que seria um pica-pau, pode estar relacionado à experiência que essas crianças têm na área verde da escola e entorno. Há muitos pica-paus e as crianças estão acostumadas a vê-los. O que Vygotsky (2009) acredita ser a experiência anterior como essência de todo esse processo criativo. A atividade criadora da criança torna-se, assim, uma combinação e reelaboração do conhecido.

#### Quadro 8 – O suspeito desconhecido: Bem-Te-Vi

<i>Pesquisadora</i>	Então gente, qual será o passarinho que tudo vê lá de cima?
<i>Zeca</i>	Louro...
<i>Pesquisadora</i>	Louro é o tipo do passarinho?
<i>Paulo</i>	É pode ser um urubu?
<i>Pesquisadora</i>	amos ver se é um urubu? “Agora, a porca torce o rabo. Já me vou por ali para encontrar. [suspense na trama ao virar a página]
[Silêncio]	
<i>Renata</i>	<i>Picapau</i>
<i>Crianças</i>	É um picapau... É picapau. [felizes]
<i>Renata</i>	Meu pai já teve um desse [tom empolgada]
<i>Pesquisadora</i>	É um Bem-te-vi, gente!
<i>Renata</i>	Ah é, esqueci o nome, meu pai tem.
<i>Pesquisadora</i>	É aquele que te tudo ver né, Bem-te-Vi. [ênfatisar o nome do animal Bem-te-

As crianças juntas trabalharam a dialética do conhecimento, baseado no que Vygostky (2009) remete ser a intervenção do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, ou seja, na distância do que ela já domina até o que faz com ajuda, por meio das interações sociais. A problemática tornou-se, assim, o “desequilíbrio do conhecimento” essencial para a construção de um novo conhecimento, a partir das experiências de vida e maneiras das crianças interpretarem a sua realidade. Observe o seguinte trecho referente ao terceiro suspeito:

**Quadro 9 – O terceiro suspeito: Onça Pintada**

<i>Pesquisadora:</i>	Dona coruja, tenho cara de malvada, pois quando brava... viro mesmo uma onça. Mas no fundo sou boa-praça. Não quero atirar pedras na vidraça do vizinho nao. Pense, pensem um pouquinho: Que bicho aqui desta mata poderia comer tantas bananas sem ficar engasgado?” Que bicho será?
<i>Zeca</i>	É... A onça pintada!
<i>Pesquisadora:</i>	Olha só... Quem foi que viu a onça pintada aqui na imagem?
<i>Renata</i>	A lagartixa! [já citando qual seria o tal animal suspeito]
<i>Pesquisadora</i>	Podem falar.
<i>Gabriel</i>	O rabo dela tá aqui no fim de verde... [aponta para a ilustração da história]
<i>Zeca</i>	O rabinho dela. [pensamento alto]
<i>Maria</i>	Deixa eu ver?
<i>Pesquisadora</i>	Só prestar atenção...
<i>Renata</i>	E o sapo lá... olha!! [aponta para a ilustração da história]
<i>Pesquisadora:</i>	É a madame.. Vocês estão vendo o sapo lá também?
<i>Crianças</i>	Sim. [risos]
<i>Pesquisadora</i>	Então vamos lá! [tom de suspense]

Ao longo da leitura do livro ilustrado, as crianças estabeleceram intensas relações com as ilustrações da história e isso se configurou em um importante elemento na canalização da imaginação. Inseriram-se na história e dialogaram com os elementos e “pistas” oferecidas pela ilustração. Renata e a Juliana foram as mais perceptivas dos detalhes de cada sequencia ilustrativa. “Eu já sei o quê que é. É uma zebra porque eu estou vendo até o rabinho” (Renata); “Aqui o rabinho da cobra” (Juliana). “O elefante ali” (Maria); “Eiiiiita, que elefante grande!!!” (Gabriel); “E eu vi a trombinha dele” (Juliana); “Eu estou vendo as patinhas (...) Eu estou vendo... As patinhas pretas... É o passarinho...” (Zeca); “Os pés dos passarinhos” (Juliana); “A perninha do passarinho...” (Renata); “Olha os olhões” (Zeca).

Em outro momento, quando a pesquisadora perguntou: “Vocês já viram zebra comendo banana? (...) Será então que foi a zebra?” Renata apontou para a cara expressiva na ilustração da zebra dizendo: “Olha a cara dela!!!” Assim, as ilustrações serviram como recursos utilizados para criar hipóteses assim como impacto estético significativo. A ilustração demonstrou ser um recurso que entrelaçou a imaginação das crianças. Junto aos conhecimentos/experiências prévios/as das crianças podem se tornar importantes recursos para trabalhar a transição entre imaginação e realidade. Já que, por meio das intervenções discursivas, a palavra, a ilustração e o conhecimento prévio dialogam diante da desestabilização promovida pela pesquisadora.

A criança quer saber de tudo o que está envolvido na performance do adulto que lhe canta uma cantiga ou conta uma história: como dizer, como cantar, como produzir com palmas o som de uma cavalgada, como fazer o personagem roncar. E à medida que sua capacidade linguística vai se sofisticando, vai ficando curiosa para saber que surpresa lhe reserva o enredo: o que vai acontecer com a galinha ruiva, com o gato-que-pulava-em sapato, com a menina-bonita-do-laço-de-fita. (GIRADELLO, 2003, p. 7)

Novamente verificam-se, as funções da imaginação e da narrativa de histórias mediando à aprendizagem escolar junto as características de práticas escolares que favoreçam a relação entre narrativa e uma obra literária. A articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade instiga o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. Podemos formar imagens, por meio da experiência alheia ou a partir de ilustrações. A emoção ou o sentimento elaboram imagens, enquanto o estado emocional possibilita a significação de uma experiência. Vygotsky (2209) traz que, a paixão pelo exagero permeia esse processo imaginativo da criança. Observe o seguinte trecho:

#### Quadro 10 – O sexto suspeito: o leão

<i>Pesquisadora</i>	“Minha cara coruja, sou famosa pela astúcia, mas... meu negócio são galinhas... olha só...”
Maria se manifesta paralelamente, sem intenção aparente de interromper, envolvida na trama de história: “A raposa come galinha” [ainda usando a fala egocêntrica].	
<i>Pesquisadora</i>	“Vez ou outra uma uvas. E vou lhe dar uma dica, para mim o malandrão é o tal que ostenta juba e nunca, nuuuunca perde a majestade...” Quem será? [continua lendo sem parar na intervenção da Maria]
<i>Crianças</i>	O leão, o leão, o leão!! [tom de ansiedade presente na fala]
<i>Pesquisadora</i>	Vamos ver? A coruja então já agoniada com esse caso, já disse... pelo sim e pelo não, vamos saber o que diz o tal suspeito. Então, foram ver o que era [ao virar a página em tom de suspense]
<i>Crianças</i>	O leão, o leão... o leão!! [exagero na fala verbalizada]
<i>Gabriel</i>	O leão, olha a cara dele!!!
<i>Renata</i>	Ele tá comendo é outra coisa!!!
<i>Pesquisadora</i>	Ele está comendo o quê? [apontando para a ilustração do alimento do leão]
<i>Zeca</i>	Carne!!
<i>Juliana</i>	Carne!!
<i>Pesquisadora</i>	Será então que ele ia comer bananas?
<i>Paulo</i>	Eita... [tom de surpresa – fala egocêntrica]

Ainda nessa parte da história, aproveitando as narrativas que as crianças trouxeram e aproximando-se da realidade, a pesquisadora questionou: “Será que a cobra

realmente pegaria as bananas do macaco?” Com o objetivo de trazer mais uma transição do imaginário para a realidade, Zeca e Maria se manifestaram e disseram: “Ela chupa sangue” (Zeca) e “eu já vi uma cobra comer outra cobra”. Diante do relato desses colegas, Gabriel aparentou-se surpreso e manifestou-se: “Eita, gente”. Apresentaram, assim, disposição de gestos e olhares que caracterizaram surpresa e curiosidade. Interagiram com os demais colegas. Isso porque, diante do relato do Bem-te-vi de quem ele suspeitava ser a próxima dica, Renata interrompe a leitura e demonstra sentir falta das dicas na ilustração que indiquem quem seria o tal suspeito. Percebe-se quando disse abismada: “Mas não tem uma outra coisa, coisinha do outro desenho...”. Porém, em sequência Juliana disse: “Ele [coruja] tá em cima da árvore Renata. Alguns bichinhos não sobem em árvore”, com tentativa de responder tal hipótese da ausência de uma dica ilustrativa na história.

#### Quadro 11 – Clímax da história: o macaco

<i>Pesquisadora:</i>	“O mistério chega ao fim...sem muito pano pra manga”!
<i>Gabriel</i>	Ela vai descobrir quem comeu as bananas!! [tom de curiosidade]
<i>Pesquisadora:</i>	Quem será que comeu as bananas, diante do relato do Bem-te-vi?
<i>Zeca</i>	O macaco!!
<i>Paulo</i>	O macaco!!
<i>Pesquisadora</i>	Será q foi o macaco? Gente todo esse caso, todo esse bafafá na mata..e foi o macaco... vamos lá [vira a página]
<i>Juliana</i>	O macaco!! [ tom surpresa]
<i>Pesquisadora</i>	Ele é sonâaaaambulo gente!!!
<i>Gabriel</i>	É sonambulo. [risos]
<i>Maria</i>	O seu madruga também eu vi no Chaves.
<i>Pesquisadora:</i>	Você viu no Chaves? Olha só [risos]
<i>Juliana</i>	Eu também.

O clímax da história propiciou as crianças vivenciarem uma escuta sensível das percepções que a obra literária trouxe. Nesta perspectiva, no decorrer da leitura dialógica as crianças inseriram-se cada vez mais na sequência narrativa. Levantaram hipóteses de resolução a todo instante, inclusive no final da história. Pois, e “se a coruja tivesse ido procurar o Bem-te-Vi né?” (Pesquisadora). Maria então respondeu: “Ia ver”. Até chegar ao Bem-te-vi, a coruja passou por tantos suspeitos. Recordam o que o macaco dizia que alguém tinha pegado as bananas.

**Quadro 12 – Clímax da história: o macaco e o bem-te-vi**

<i>Renata</i>	Ah então ele comeu tudinho e depois foi falar que foi os outro Renata [risos]
<i>Pesquisadora</i>	Olha só gente!
<i>Juliana</i>	Dizendo que se era ele que, se era ele que tava comendo..ele que deveria ser o culpado
<i>Pesquisadora</i>	O macaco!!
<i>Paulo</i>	O macaco!!
<i>Pesquisadora</i>	Pois olha só, ele que pegou as bananas e fez aquela revolução na mata pra saber quem tinha pego as bananas.
<i>Crianças</i>	E ali, ali .. aqui o passarinho... ali [observam na ilustração que o bem te vi estava olhando o macaco comer as bananas]
<i>Pesquisadora</i>	Olha só o passarinho, o Bem-te-vi estava vendo tudo!

Assim, podemos trabalhar o conceito de sonambulismo de forma espontânea. Mas uma vez, identifica-se a função da imaginação e da narrativa de histórias na mediação da aprendizagem escolar. Pois, trouxemos a questão: “Mas gente, então o que que é sonâmbulo?” A maioria das crianças disseram que era uma pessoa. Juliana relatou, “é uma pessoa que fica... que fica andando” e, em sequência. Verifica-se que é possível trabalhar conhecimentos por meio da leitura de histórias. Conceitos que permeiam toda a trama, desde palavras específicas como sonambulismo e estrangeiro. A primeira que trago nesse trecho:

**Quadro 13 – Resolução do conflito: síntese da realidade**

<i>Pesquisadora</i>	Alguém já acordou de noite assim e foi pegar comida?
<i>Crianças</i>	Eu não... eu não.
<i>Pesquisadora</i>	Ninguém aqui? Pois o macaco acordou!
<i>Maria</i>	Ele acordou dormindo empolgada...
<i>Paulo</i>	Eu já acordei pra ir ao banheiro
<i>Pesquisadora</i>	Sério, você estava dormindo ou estava normal?
<i>Paulo</i>	Normal
<i>Maria</i>	Eu já vi uma pessoa na televisão andando de olhos abertos [pensando – fala egocêntrica]
<i>Gabriel</i>	Foi sim tia
<i>Renata</i>	Eu também
<i>Pesquisadora</i>	Você viu no Chaves? Olha só [risos]
<i>Juliana</i>	Eu também.
<i>Renata</i>	Eu já fiz isso
<i>Pesquisadora</i>	Eu nunca vi gente, Eu nunca vi gente, só na televisão mesmo, pessoalmente eu nunca vi

Foi possível trabalhar também, conhecimentos sobre a cadeia alimentar, pois será que cobra come bananas? E Leão come bananas? O que o Leão costuma comer?

São os efeitos de uma experiência de leitura dialógica na aprendizagem a partir da perspectiva das crianças por meio da narrativa. Instiga-se o senso crítico, a interpretação das crianças quando levantam hipóteses, intervém na história e auxiliam os colegas na resolução de uma problemática. Nessa perspectiva, buscamos trabalhar as narrativas das crianças a partir da narrativa da história *O Caso das Bananas*.

A seguir está à segunda parte da pesquisa do Grupo Focal, o momento da criação. É possível relacionar o papel da leitura dialógica da história por meio da criação e posterior produção de trabalhos. Apresentamos um elemento alheio à história para suscitar o processo de criação do reconto da história, em caráter individual.

#### 4.1.2 PARTE II – Recriando

Após a leitura, o momento de criação teve como objetivo investigar de forma mais aprofundada as funções da imaginação, por meio do pensamento das crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, com base na leitura da história *O Caso das Bananas*, considerando seus argumentos e interpretações. Permitimos um espaço de criação de hipóteses individuais para com os personagens, instigando a produção de desenhos para instrumentalizar o reconto; a criação de hipóteses e reflexões relâmpago relacionadas com experiências pessoais.

O elemento alheio à história apresentado foi: e se o macaco não fosse sonâmbulo? E se não fosse o macaco quem tivesse pegado as bananas? Como a coruja solucionaria o caso?

As crianças continuaram sentadas nas carteiras em semi-retângulo, uma ao lado da outra. No momento que expomos o elemento alheio e a proposta de continuar a desenvolver a história, demonstraram entusiasmo em planejar outro final e já queriam compartilhar em voz alta. Sorriram e soaram “ixi”. Maria então disse, “ia ser outro macaco”. Juliana então manifestou dizendo: “Eu já pensei, e você também Renata?” Eis um trecho que traz esse momento:

#### Quadro 14 – Recordando os personagens da história

<i>Pesquisadora</i>	Vamos imaginar, pensando nos personagens? Quais eram os personagens da história? Vocês lembram dos suspeitos?
<i>Gabriel</i>	O elefante.
<i>Paulo</i>	O leão
<i>Juliana</i>	A coruja, não, a zebra

<i>Pesquisadora</i>	Tiveram vários outros, o lagarto, a cobra. Lembram-se das falas deles?
<i>Gabriel</i>	A onça pintada! O elefante.
<i>Paulo</i>	Ele já falou

Também houve momentos de silêncio e outros de troca de conversas espontâneas entre as crianças sobre o assunto. Observe:

#### Quadro 15 – Produção dos desenhos

<i>Paulo</i>	Aí ele tá pegando as bananas oh [apontando para o desenho do Zeca]
<i>Gabriel</i>	Tia, pode pintar?
<i>Pesquisadora</i>	Pode fazer o que vocês quiserem
<i>Paulo</i>	Deixa eu ver. É sério! [referindo-se ao desenho de Gabriel]
[Silêncio]	
<i>Renata</i>	Oh, Juliana... só me mostra... me mostra o seu desenho.
<i>Juliana</i>	Temos que pensar primeiro como é. [Risos]
<i>Renata</i>	Eu sei, é o Bem-te-vi e a coruja em cima da árvore [apontando o desenho da Juliana]
<i>Paulo</i>	Agora eu vou fazer o macaco.
<i>Pesquisadora</i>	Eu nunca vi gente, Eu nunca vi gente, só na televisão mesmo, pessoalmente eu nunca vi

Notamos que as crianças se dispuseram a vontade para a realização da atividade. Utilizaram desse espaço para também compartilhar ideias e construir juntas o reconto da história, mesmo sendo uma atividade individual. Renata apresentou-se mais espontânea e estava sempre se manifestando com opiniões, e questionamentos sobre a produção dos colegas. Em alguns momentos disse, referindo-se ao desenho da Joana: “ela está de noite... ela já está de noite, né?” Joana apresentava-se quieta durante todo o momento da criação e da leitura dialógica da história. Porém, notei que estava atenta ao vivenciar “sozinha” a sua imaginação. Às vezes em experiências anteriores, em contextos sociais, não foram favorecidos espaços para essa criança se expressar. Verifica-se isso, posteriormente na entrevista individual. Segundo seus relatos, há poucos livros em casa e experiência dos pais lhe contando histórias.

Girardello (2003) acredita ser pouca atenção favorecida às vozes da criança e pouco espaço, que não lhes permitem expressar as suas próprias preocupações e experiências. Nessa faixa etária, nota-se o quanto as crianças precisaram do outro, junto aos familiares, professor e colegas para construir conhecimentos. No momento da criação da história, elas buscaram formar imagens, por meio da experiência alheia e por fim produzir um final da história.

*O Caso das Bananas* foi uma história que propiciou a narrativa e a imaginação em função da sua trama e que foram potencializadas a partir do elemento alheio para a criação. Temos aqui, quando Juliana disse referindo-se ao seu desenho: “Olha, agora consegui!!” E Renata disse: “Caramba, que cabeça grande!! [referindo-se ao desenho do Paulo]. Percebe-se isso, também, quando Zeca disse: “Ela tá com as asas grandes” e Paulo comentou: “Vou fazer o travesseiro do macaco... vou fazer até o travesseiro do macaco”.

Diante dessas narrativas, infere-se que as crianças apreciaram a realização da atividade. Tiveram um relacionamento positivo entre si, no sentido de demonstrarem respeito para com a produção do colega e estarem “abertas” para o diálogo e o compartilhar as produções. Nota-se o quanto as narrativas permearam todo o processo de imaginação e criação dos conhecimentos. Essa relação é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. As crianças sentiram a necessidade de dialogar para produzir os desenhos e trazer um possível final para a história. Assim:

A competência narrativa – cuja aquisição envolve enorme complexidade, como demonstra a psicolinguística- é desenvolvida através da relação com os adultos, e na interação social de modo geral. Os relatos de experiência pessoal são considerados um importante espaço de construção social do eu. (GIRARDELLO, 2003, p. 8)

A leitura e narrativa de histórias é uma prática permeada pela imaginação. Somos seres de palavras! A palavra significa o pensamento! Trouxeram falas que repercutiram os detalhes que as ilustrações da história trazia, junto à narrativa oral da pesquisadora ao fazer a leitura dialógica da história, como quando Paulo disse: “Vou fazer o travesseiro do macaco... vou fazer até o travesseiro do macaco”. Além de também, os próprios colegas perceberam as mudanças na característica físicas dos personagens através do desenho de cada um.

Renata entrou em conflito com a produção do seu desenho e sentia a necessidade de observar o desenho dos colegas para auxiliá-la na sua produção. Os colegas não negaram ajudá-la e, ao mesmo tempo, instigaram-na a tentar realizar sozinha. Observei isso numa conversa espontânea, em que Paulo perguntou: Você sabe fazer coruja? [referindo-se a Renata] e ela respondeu: “Deixa eu ver”. E sequencia Paulo disse: Vai ter que descobrir sozinha. O que será descobrir sozinha? O processo mais profundo da subjetividade criadora infantil.

Em *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes (1999)*, a escritora traz uma linguagem característica do pensamento criativo da criança, pois “todo o dia a minha imaginação comia; E de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava” (Nunes, Lygia, 1990, p. 8) Verifica-se a imaginação significando a importância das crianças em serem autores de uma história. Ascende a imaginação. Uma responsabilidade de participar e alterar o que um escritor escreveu.

Nesse sentido, destinamos dez minutos para que concluíssem a atividade. Dispomos um relógio grande apoiado no quadro para que todos pudessem organizar sua tarefa de acordo com o tempo estipulado. As crianças ficaram encantadas com o relógio e com essa dinâmica diferenciada. Realizaram a tarefa com mais vivacidade. Após os dez minutos da atividade passei pelas carteiras para saber como estava o andamento das produções e mais uma vez ouvi as narrativas das crianças permeando a imaginação e produção das mesmas. Trago isso, num trecho a seguir:

#### Quadro 16 – O desenho do colega

<i>Pesquisadora</i>	E aí gente, já tá mais perto? [Andando pelas carteiras] Eu tô curiosa gente, de saber final da história de vocês... olha vocês estão com uma responsabilidade grande.
[risos]	
<i>Gabriel</i>	Olha a pombinha lá, o coruja
<i>Pesquisadora</i>	Gente eu vou dar mais cinco minutos pra vocês concluírem viu?
<i>Crianças</i>	Viu [ao mesmo tempo]
<i>Renata</i>	Pára de olhar aqui, eu tô olhando! [referindo-se ao Paulo]
<i>Paulo</i>	Ela fez um sapo bonito.
<i>Renata</i>	Eu não fiz um sapo. Eu fiz uma lagartixa.
<i>Renata</i>	Ela fez esse jacará aqui óh [referindo-se a Juliana]

No trecho dessa narrativa, após terminar sua produção, Gabriel abaixou a cabeça na carteira. Então a pesquisadora disse: “Vou entrar aqui na roda com vocês. Vamos começar pessoal?” Maria e Joana se manifestaram ao dizer não havia terminado. Todavia, pesquisadora relatou: “Depois vocês terminam de pintar. O mais importante será compartilharmos o que produziram”. Assim, o momento de criação foi finalizado e iniciou-se a socialização das narrativas de cada crianças, que será apresentado no tópico subsequente.

#### 4.1.3 PARTE III – Socialização das narrativas

Para a apresentação das criações em continuação do conto, cada criança foi convidada a ser narradora da sua história. Propomos que utilizassem o desenho para compartilhar a sua narrativa, e se posicionassem em um lugar de destaque no grupo. No semi-retângulo em que estávamos, a carteira que ficava de frente para os demais foi o lugar utilizado para cada um contar sua história, entretanto, somente Juliana e Maria utilizaram-na, pois as demais ficaram envergonhadas e realizaram a sua socialização a partir do seu lugar.

A pesquisadora também participou desse momento contando à história criada. A participação aconteceu no decorrer das narrativas das crianças, ou seja, das primeiras crianças a contar a sua história, entre cada uma delas. Socializamos o reconto criado. As crianças ficaram encantadas com a nossa participação nesse momento da atividade. Sentiram-se mais a vontade, pois estávamos numa relação de igual para igual, entre professor-aluno na busca da produção do conhecimento.

O momento do conto da história foi bastante enriquecedor. De uma forma geral, percebemos que as crianças sentiram-se à vontade para narrar. Foi possível observar que estavam atentas e, principalmente, gostando de ouvir a história do colega por meio do olhar focado e de gestos corporais expressivos e responsivos à narrativa do colega. Renata manifestava-se com suas opiniões diante das narrativas dos colegas, como na contação da história de Maria, quando interviu e perguntou: “É a coruja ou o Bem-te-vi?” Isso em relação à fala de Maria: “É, ela vendo o macaco pegando as bananas”. Além de quando Juliana contou que o Macaco não estava dormindo e havia pegado as bananas no período da tarde. A mudança no reconto da história de Joana causou manifestação narrativa dos seus colegas. Observe a seguir:

**Quadro 17 – Reações das crianças e pesquisadora sobre a história de Joana**

<i>Crianças</i>	Oxe! [ao mesmo tempo]
<i>Renata</i>	Como assim ele estava acordado? Ou ele estava dormindo?
<i>Joana</i>	Ele estava acordado!
<i>Paulo</i>	Estava acordado! [impressionado]
<i>Zeca</i>	Oxe! O meu foi 8h da noite até o outro dia...
<i>Paulo</i>	E o meu foi antes de ontem.
<i>Pesquisadora</i>	Então a Joana foi a que pensou que ele poderia tá acordado! Que vocês acham?
<i>Paulo</i>	Eu acho muiiito doido. [expressividade na fala]

<i>Gabriel</i>	Muito doido!
<i>Mariane</i>	Legal... [Pensando alto]
<i>Renata</i>	Engraçado, foi o mais legal!!
<i>Pesquisadora</i>	E aí gente. Então vamos bater palmas?
[Julyana sorri. Palmas dos colegas]	

Nota-se a participação de Joana nesse espaço da narrativa. A mesma, que estava quieta durante a pesquisa. Porém os colegas a prestigiaram. Há a necessidade de trabalhar espaços de narrativa com a criança, para Joana se expressar, se comunicar e apresentar o que pensa. A criança tem atividade criadora, mas sente-se envergonhada para falar, ao contrário de Juliana que se apresentou ansiosa e foi a primeira a se manifestar para contar o que criou. Portanto, o papel do professor não é somente acompanhar as produções realizadas pela criança. Mas estar a serviço da compreensão intelectual e instigá-la a um desenvolvimento ascendente. Temos aqui, o que Vygotsky (2009) acredita ser o diálogo como uma forma natural da fala oral em que a linguagem revela sua natureza, ou seja, traz o seu significado.

Na história criada por Juliana, Renata interferiu e realizou uma interpretação belíssima. Fato esse, que deixou as demais crianças surpresas. Veja no quadro a seguir:

#### Quadro 18 – Socialização da história – Juliana

<i>Juliana</i>	É, aqui eu fiz a um macaco indo para a cama com o cachinho de bananas comendo.... aqui a coruja e aqui o passarinho.. Huum mostrando, mostrando pra a coruja. Ah então a coruja e o passarinho viu o macaco comendo o cacho de bananas. É A lua... o macaco estava dormindo!
<i>Renata</i>	Olha só! A Juliana disse que o macaco a coruja viu o macaco há muito tempo.
<i>Crianças</i>	Nossa! [ao mesmo tempo com tom expressividade de surpresa]

Todas as crianças utilizaram elementos presentes na história original e ampliaram, a sua maneira, a solução do *Caso das Bananas*, seja por meio do relato oral ou dos desenhos. Isso porque, houve crianças como o Paulo que não quis utilizar do desenho para socializar o final da sua história. Rapidamente contou: “O macaco dormindo e a cobra vendo... O macaco dormindo e pegando a banana, e a cobra viu... Viu a banana”. Subentende-se que essa criança colocou a cobra como a testemunha do caso, porém desde quando foi interrogada não disse para a coruja. Os colegas sorriram e ficaram surpresos com essa nova versão e disseram ao mesmo tempo: “Nossa!

Maria teve dificuldades em narrar a sua história. Joana também foi uma delas, como citado anteriormente. Tiveram o auxílio com a pesquisadora e também da colega

Renata, ao fazer questões durante a socialização. O recurso foi utilizado fim de propiciar tranquilidade para as crianças na socialização da história criada. Propiciamos então, espaços de narrativas, segundo Honorato (2007) para as mesmas exporem seus conhecimentos. Isso porque, no momento destinado para contar a sua história sentiram-se envergonhadas e permaneceram em silêncio. A seguir, apresentamos os relatos de Maria e Joana com a intervenção da pesquisadora:

**Quadro 19 – Socialização da história – Maria**

<i>Maria</i>	É, ela vendo o macaco pegando as bananas...
<i>Renata</i>	É a coruja ou o bem te vi?
<i>Maria</i>	É... [pensando]
<i>Pesquisadora</i>	Quem são esses aqui?
<i>Maria</i>	É o macaco, a coruja e o passarinho. A coruja viu o macaco comendo as bananas. E porque ela não sabia onde era a folha do macaco.
<i>Pesquisadora</i>	Quem?
<i>Maria</i>	A coruja
<i>Pesquisadora</i>	Que interessante! Então é essa a solução do caso?
<i>Maria</i>	[Balança a cabeça que sim]
<i>Pesquisadora</i>	E foi em qual momento que você acha q a coruja viu?
<i>Maria</i>	É.. [pensando]
[silêncio]	
<i>Pesquisadora:</i>	Foi que horas mais ou menos?
<i>Maria</i>	12h
[silêncio]	
<i>Pesquisadora</i>	Da tarde ou da noite?
<i>Maria</i>	Da tarde...

Através da mediação da pesquisadora, as crianças manifestaram-se com pausas para pensar, contando a sua história pausadamente. Foi interessante observar a noção de hora e tempo de Joana ao dizer: “10 horas da tarde”. Além de que, o papel do professor dos casos dessas crianças foi de potencializar meios que favorecesse a fala delas. Trabalhar então, as formas dialógicas do discurso educacional para que as crianças se sentissem a vontade. Temos aqui, segundo Vygosty (1999) a natureza multifuncional da linguagem. Diálogo (fala oral) versus monólogo (desenho e fala interior). Foi possível verificar isso, nas falas de Joana: “A coruja.. [pensando] descobriu que era uma casa que... [pausa para pensar, risos], comeu a banana, pegou a banana, Acordado... 10h da tarde”.

Todavia, no geral as narrativas orais apresentaram uma estrutura lógica entrelaçadas pela imaginação. Essa última extrapolou as falas em si. Pois, ao narrar a sua versão da história, cada criança também demonstrava estar envolvida pela sua

criação, por meio de expressões faciais e corporais, nos gestos e olhares que cada uma utilizava para narrar. São os efeitos e uma experiência de leitura dialógica na aprendizagem a partir da perspectiva das crianças por meio da narrativa e da produção de trabalhos. A seguir trazemos as histórias socializadas por Gabriel, Paulo e Zeca:

**Quadro 20 – Socialização da história – Gabriel, Paulo e Zeca**

<i>Gabriel</i>	“e... a coruja foi lá no Bem-te-vi aí o bem te vi viu o macaco pegando as banana, aí a coruja descobriu que foi ele que comeu as banana”
<i>Paulo</i>	“O macaco dormindo e a cobra vendo... O macaco dormindo e pegando a banana, e a cobra viu... Viu a banana”
<i>Zeca</i>	“O Macado tava [pensando] O macaco..o macaco tava dormindo, e aí ele foi e pegou as bananas que o bem te vi tava lá olhando..”

Foram apaixonantes as soluções que cada criança trouxe para o caso. A socialização das narrativas propiciou, então, um momento de escuta sensível para cada história. O que está além das falas orais e se repercute no pensamento e imaginação das crianças, na mais profunda subjetividade. Extrapolou-se o ato de imaginar. As crianças sentiram-se presentes na história e vivenciaram a emoção de ser como a investigadora afamada “coruja”.

Juliana e Maria colocaram a coruja como a testemunha do caso, comparando-se ao Bem-te-vi. Mas, como pode a investigadora da história ter visto o macaco pegando as bananas e ainda continuar investigando? Isso quando Juliana disse: “aqui a coruja e aqui o passarinho... huum, mostrando, mostrando pra a coruja. Ah então a coruja e o passarinho viu o macaco comendo o cacho de bananas”. Temos aqui a imaginação cristalizada pela solução de um caso, repleto de história.

Nesse sentido, após socialização da história de cada um, com o autor ainda no lugar de destaque, convidei as crianças a fazerem perguntas, como dúvidas e esclarecimentos necessários para a compreensão da história do colega. Algumas participaram desse momento questionando, surpresas, o fato de o macaco estar acordado na história da Joana: “*nossa, ele tava acordado!*” (Paulo); “*Oxi, o meu foi 8h da noite até o outro dia;*” (Zeca); “*e o meu foi antes de ontem*” (Paulo). Foi interessante observar que cada uma solucionou o caso de uma maneira diferente e original. E ao, se referirem à sua versão, demonstraram o sentimento de pertencerem à sua narrativa e de serem autores da história.

Verifica-se a caracterização de uma prática escolar que favoreceu a relação entre a narrativa e um texto literário escolar: O Caso das Bananas. Para finalizar esse

momento, de acordo com o planejado, buscamos realizar uma avaliação relâmpago. Foi distribuído papéis pequenos com o nome de cada criança, para que elas escrevam o que acharam da atividade e colassem os papéis em uma cartolina. A proposta da avaliação relâmpago que seria logo após a socialização das narrativas em grupo, divergiu do planejado. Decidimos então, realizá-la individualmente, no momento das entrevistas, pois as crianças estavam cansadas para realizar a atividade em grupo. Então, logo após as entrevistas individuais, foi realizada a última atividade. A cartolina ficou afixada no quadro e à medida que as crianças terminavam colavam ali.

*O Caso das bananas* foi, assim, uma narrativa que propiciou a troca de pensamentos e opiniões. De forma que, através das narrativas das crianças, mostrou o quanto elas são capazes de produzir histórias e (re) pensar soluções para casos que se repercutem na vida. Já que, “pouca atenção dão as suas vozes e pouco espaço lhes permitem para que possam expressar as suas próprias preocupações e experiências”. (Honorato, 2007, p. 38).

Sobre as demais manifestações nas narrativas da história, que serão aprofundadas em tópicos subsequentes, presenciamos a existência de respeito mútuo muito forte entre as crianças. Nesta perspectiva, os procedimentos com o Grupo Focal foram alcançados.

## **4.2 Entrevistas com crianças**

A entrevista com as crianças buscou investigar a presença das relações entre imaginação e narrativa na infância através das práticas de leitura na escola. Foi semi-dirigida e flexibilizada de acordo com a fala de cada criança entrevistada. Utilizamos de espaços de narrativa para que as mesmas se sentissem a vontade ao trazer suas representações (respostas) a cerca das problemáticas levantadas. As informações empíricas estão organizadas em tópicos de acordo com objetivos, a saber: (a) relação com a experiência de leitura do Grupo Focal; (b) relação entre o mundo imaginário e a realidade; (c) relações com o cotidiano dela: se acontecesse com você, na realidade de agora, como seria? (d) vivência das práticas de leitura na escola e (e) vivência das práticas de leitura e histórias narrativas (contos) fora da escola.

#### 4.2.1 *Relação com a experiência de leitura do GF*

Diante dos relatos das crianças, todas apreciaram a experiência da história “o Caso das Bananas”. Gabriel justificou ao dizer que o macaco comeu as bananas, mas fez uma revolução na mata dizendo que foi alguém que as pegou, mas no final descobre que o macaco havia comido quando estava dormindo, já que era sonâmbulo. Sobre isso, Paulo também disse: “Gostei da história porque o macaco que comeu as bananas e falou que foi outra pessoa e é ele que fica com os olhos fechados comendo a banana”. Nota-se aqui, o clímax da história sendo o atrativo, fato esse que caracteriza justificativas parecidas, porém com narrativas que se diferem quando os dois se referem ao macaco sonâmbulo. Pois, Paulo narra o macaco sonâmbulo dessa maneira: “é ele que fica com os olhos fechados comendo a bananas”.

Temos aqui o olhar da criança sobre a história *o Caso das Bananas*. A vivência dessa experiência no Grupo Focal possibilitou uma ampliação do repertório oral e experiencial delas. Foi percebido isso nas respostas durante a entrevista individual. Recordaram da história e mostraram que são capazes de inferir sobre ela, cada vez mais se aproximando da sua realidade. Isso ao se identificar com alguns personagens e se colocar na posição de muitos deles. Pois,

O contato com as histórias na cultura significa para as crianças o reencontro simbólico com um padrão organizativo- temporal e mesmo rítmico- que elas já vivem em sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo: a rotina doméstica, a expectativa pelo aniversário, o ziguezague entre lembrança e imaginação prospectiva que marcam a ação do faz-de-conta. (GIRARDELLO, 2003, p. 2)

Sobre o que mais chamou atenção na história, três crianças enfatizaram a relação entre a coruja e o bem-te-vi, “*aquele que tinha uma perninha preta*” (Paulo). As justificativas fora parecidas, pois, o “passarinho”, que um deles relatou ser o Bem-Te-Vi, foi à testemunha do caso e viu o macaco comendo as bananas enquanto dormia. Também destacaram: (1) O Fato de ser a coruja a procurar quem pegou as bananas do macaco, (2) O episódio que o macaco sobre na árvore dormindo para comer as bananas, (3) O momento em que a coruja investiga o elefante, (4) O episódio de a coruja conversando com a Girafa e, (5) o passarinho Bem-Te-Vi, já citado anteriormente.

As justificativas desses fatos variaram desde “achei legal, porque a história foi tão legal” (Juliana), “foi a parte que eu mais gostei”(Renata), até respostas mais

elaboradas como “porque ela [coruja] procura os animais e ela fica falando com eles. E ele [macaco] fala outra coisa, pra ir até o final pra achar quem comeu as bananas”(Gabriel). Sobre a relação entre a investigadora coruja e o Bem-Te-Vi os relatos foram “porque ela [Bem-Te-Vi] ficava vendo quem pegou as bananas do macaco” (Renata) e “porque ele [Bem-Te-Vi] falou que ele viu o macaco comendo a banana” (Zeca).

Foram positivas suas percepções sobre a experiência do Grupo Focal, em relação a ter que ajudar a coruja “afamada” a solucionar o caso. Gostaram de vivenciar os momentos que imaginaram. Desenharam e produziram outro final para a história, percebidos nas suas falas e expressões faciais. Assim como, o momento de socialização das histórias criadas por eles. Percepções essas, quando disseram: “foi importante” (Juliana), “eu achei muito legal” (Joana) e outra “eu achei muito interessante”(Paulo).

Observei as expressões faciais e corporais de entusiasmo demonstrando o gosto à história contada. É interessante observar, o caráter da importância que Juliana referiu-se quando questionada sobre o momento de socialização das histórias criadas por eles. A criança expos em uma única palavra “importante”, o que estamos refletindo até então da necessidade de espaços de narrativa em sala de aula, ao permear a imaginação das mesmas. Já que, ainda nessa idade “o pensamento da criança deve encontrar expressão em uma única palavra.” (VYGOSTKY, 1999, p. 109).

Verifica-se assim, a tomada de consciência dessa criança, assim como de Paulo ao relatar “eu acho interessante” sobre a mesma questão observada. O pensamento verbal foi significado pela palavra. A fala egocêntrica num caráter ascendente desenvolveu a fala interior da criança materializada na fala exterior.

#### *4.2.2 Relação entre o mundo imaginário e a realidade*

As crianças souberam entrelaçar caminhos entre o mundo imaginário e a realidade. Isso pode ser verificado quando as questioneei, na entrevista, sobre qual personagem se identificaram na história. Três disseram ser como o elefante, dois como a coruja, uma como a Girafa e outra com o Bem-te-vi. Das que se identificaram com o elefante, o primeiro [Juliana] justificou porque gosta de elefantes, o segundo [Joana] “porque o elefante falou que não tinha sido ele né” e o terceiro [Paulo] “porque a tromba dele é muito engraçada”. Sobre a coruja, responderam já ter explicado a identificação em perguntas anteriores na parte havia lhes chamado mais atenção. Isso,

quando disseram: “Porque ela procura os animais e ela fica falando com eles. E ele fala outra coisa, pra ir até o final pra achar quem comeu as bananas” (Gabriel) e “porque ela ficava vendo quem pegou as bananas do macaco [em relação a coruja]” (Zeca). Já Renata se identificou com o Bem-te-Vi, devido o pai ter um em casa.

Verifica-se que ao se trabalhar a imaginação e narrativa nas práticas escolares se promove a capacidade crítica de identificação ou não com algum personagem de história. É preciso abandonar a ideia da criança objeto. Escolher pesquisar a criança é considerá-la como sujeito ativo. Muitas vezes as crianças são “olhadas”, mas não observadas, “ouvidas”, mas não escutadas.

#### *4.2.3 Relações com o cotidiano dela: Se acontecesse com você, na realidade de agora, como seria?*

Com o objetivo de compreender a transição entre o mundo imaginário e a realidade da criança, a entrevista explorou a identificação das crianças com os animais da história e sobre como se sentiriam se a história acontecesse na vida deles. Que pessoas seriam as personagens das situações que cada um criou na sua história. Na entrevista, o diálogo começou com a pergunta: E, se acontecesse com você, na realidade de agora, como seria? As questões foram contextualizadas no diálogo e adaptadas para a linguagem da criança, destacando o animal identificado por cada uma delas.

Duas crianças, Gabriel e Zeca se colocaram no lugar de investigador e de suspeito da história, trazendo como solucionaria o caso se fossem à sua vida. Juliana falou da amiga Renata, a ser a coruja na vida dela para lhe ajudar a procurar algo que perdeu. As demais crianças se colocaram como investigador ou suspeito, conforme a personagem da história com o qual havia se identificado. Em relação a serem vítimas de uma situação, como o macaco no decorrer do Caso das bananas, grande parte disse que não saberia o que fazer, enquanto três disseram que iriam procurar esclarecer o caso. Pois, “Uma coisa é deixar de lado né, aí eu não ia deixar de lado, eu ir ter que procurar”(Gabriel); “Aí, eu ia na casa dos outros procurar quem pegou” (Paulo); “Eu ia na casa e achava, na casa dos meus amigos” (Zeca).

Nota-se nesse discurso, a busca das crianças em solucionar uma problemática própria do seu dia-a-dia. Pois, e se alguém pegasse uma coisa sua? O que iria fazer? As crianças trouxeram no seu repertório oral como resolveria tal situação. As narrativas

aqui permearam o processo de imaginação que será materializado num pensamento criativo. Interferem-se assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A seguir, apresentamos um quadro resumo com as falas da intervenção das crianças à sua vida se fossem o investigador (a coruja) ou um suspeito de algum caso, como o da história *Caso das Bananas*:

**Quadro 21 – Narrativa da criança se fosse à sua vida a investigadora Coruja**

Sujeitos	Narrativa
<b>Gabriel</b>	Eu ia investigar primeiro pra vê quem pegou os animais pra saber quem pegou.
<b>Zeca</b>	Eu ia, eu falava com a minha mãe pra ela ajudar.
<b>Juliana</b>	Hum, a minha amiga Renata.

**Quadro 22 – Narrativas das crianças se fossem à sua vida um dos suspeitos do Caso das bananas**

Sujeitos	Animal suspeito	Intervenção à sua vida
<b>Juliana</b>	Elefante	Eu falo, eu falava que não fui eu, que foi outro bicho, que foi o bicho de quatro patas e o bicho com o rabo peludo: O coiole. Falaria o que ele fez. É perguntava pra todo mundo, achava a coruja pra perguntar pra todo mundo.
<b>Renata</b>	Bem-te-vi	Ah eu ia devolver. Hum... Não sei.
<b>Zeca</b>	Qualquer um	Eu falava que não fui eu.
<b>Paulo</b>	Macaco	Eu ia ficar triste. Eu só ia falar isso, que não peguei nada.
<b>Joana</b>	Elefante	Ia ficar triste e ia procurar.

Podemos observar que as narrativas repercutem situações problemas a ser resolvidas no trâmite da imaginação para a realidade das mesmas. Dos que se manifestaram como investigadora de algum caso, comparando-se a coruja, temos a presença do “eu investigar primeiro” [Gabriel], e da busca do auxílio com o outro, no caso a mãe [Zeca] e a amiga Renata [Juliana] relatada. Há assim, a construção de resoluções diferenciadas. Aqueles que se colocaram como suspeitos de um caso, as respostas variaram-se entre não saber o que fazer, ficar triste e procurar, dizer que não fez nada e devolver. Juliana dentro dessa problemática inseriu-se na história o Caso das Bananas, ainda mantendo-se no tramite da imaginação. Desenvolveu a história e trouxe um novo personagem suspeito: o Coiole. Ao explicar que animal seria esse, disse “bicho de quatro patas, e o bicho com o rabo peludo”.

O pensamento se move, amadurece e se desenvolve. Desempenha uma função e soluciona problemas. Antes de ser expresso em palavras, as crianças utilizam de uma

espécie de fluxo do pensamento como um movimento interior através de uma série de planos. Pois, “Uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras” (VYGOSTKY, 1999, p. 108). A fala egocêntrica dessas crianças potencializadas pela narrativa, influenciou a fala interior (imaginação e pensamento). Observa-se aqui, o quanto se colocou como parte da história, isso quando disse: “Falaria o que ele fez. É perguntava pra todo mundo, achava a coruja pra perguntar pra todo mundo”.

#### 4.1.1 *Vivência das práticas de leitura na escola*

Apresentaremos a seguir como as práticas de leitura vivenciadas na escola são articuladas nas narrativas das crianças. Nesse viés, elas se referem às práticas de leitura realizadas pela professora em sala de aula e às experiências na sala de leitura.

Todas as crianças relataram que a professora trabalha contos e histórias nas práticas de leitura em sala de aula. No geral, somente uma criança [Maria] trouxe poucos relatos durante a entrevista, fazendo apenas expressões afirmativas quando interrogada. Sobre as histórias contadas, uma delas [Renata] disse “é um monte”, referindo-se aos momentos que a professora disponibiliza para a leitura e produção de histórias. Três recordaram da história *João Pé de Feijão*, sobre a qual Paulo referiu-se como a história do “*Gigante*”. Os demais referiram-se à história do *Patinho Jojoca* que não gostava de estudar e a história da *Foca Fifi*.

Juliana citou mais de uma história que recordou: “ela já contou do Patinho Jojoca, da menina que ficou com medo de ir pra escola, e da Foca Fifi, do João e o Pé de Feijão, ai vai vir mais uma.” Em relação a como a professora trabalha e utiliza dessas leitura/contos na sala de aula, grande parte manifestou-se positivamente sobre as atividades realizadas na sala de aula. Fato esse, que se repercutiram a partir das narrativas das crianças durante a entrevista, assim como, nas expressões faciais e corporais. Trago a seguir o relato de Gabriel que caracterizou bem a relação positiva que o mesmo possui com as atividades de leitura realizadas em sala de aula: “Ela dar, agente tem é.. que procurar um texto que você mais gostou e escrever no caderno. Eu gosto muito”.

Algumas crianças relataram como se realizam as práticas de leitura em sala de aula, fazendo o reconto das histórias que recordavam. Trago a seguir essas narrativas

**Quadro 23 – Reconto da história João Pé de Feijão**

<i>Pesquisadora</i>	Quais as histórias você mais gosta de ouvir?
<i>Gabriel</i>	As que eu mais gosto é [pensando] A do João Pé de Feijão. [demonstrou entusiasmo na fala]
<i>Pesquisadora</i>	Do João pé de Feijão? Por que?
<i>Gabriel</i>	Por quê? É [pensando] Ele, ele.. a mãe, a mãe.. [gaguejou] ele foi vender a vaquinha né, aí ele não tinha nada pra comer e um homem deu um feijão pra ele e trocou pela vaca aí a mãe dele jogou o feijão fora cresceu um pé grandão aí ele subiu pegou é o ovo de ouro e quando o gigante foi descer do pé ele cortou e ele morreu, todo mundo saiu de lá de cima do gigante.

**Quadro 24 – Reconto da história “Gnomo Por Favor”**

<i>Sujeitos</i>	<b>Intervenção</b>
<i>Pesquisadora</i>	Quais histórias vocês costumam ouvir na sala de leitura?
<i>Juliana</i>	A historinha?
<i>Pesquisadora</i>	Sim. Você lembra?
<i>Juliana</i>	Tinha dois irmãos, que na boca.. Tinha dois irmãos, tinha um gnomo chamado por favor [pensando]. Se não usar ele, ele fica sem respirar.

É interessante observar aqui, o reconto das histórias lidas mesmo quando não foi pedido. As crianças contaram as histórias ao justificar o gosto por algumas leituras. Temos aqui a beleza espontânea da criação literária infantil. Gabriel e Juliana sentiram a necessidade de contar a história à pesquisadora para mostrar o quanto gostaram da mesma. Assim, a narrativa da história transmite com mais facilidade o movimento, a dinâmica e a complexidade de algum acontecimento, em comparação com o simples fato de ter gostado ou não da mesma. Verifica-se esse fato, nas pesquisas teóricas realizadas nos capítulos anteriores. Os produtos da imaginação reelaborados e transformados pela criança, ao adquirir os modos de narrar, as escolhas de palavras, de pontos de vistas e a voz dos personagens externalizadas pela atividade criadora infantil. Assim, a “fala egocêntrica prepara o terreno para a fala interior” da criança (VYGOSTKY, 1999, p 119) já que, é uma atividade social e coletiva que ascende cada vez mais para uma atividade subjetiva e criadora.

Outra informação importante é que apenas Joana não recordou nenhuma história contada em sala e disse preferir ler Gibis. Por que será que Joana prefere ler Gibis? Uma reflexão a ser fazer, pois as histórias em quadrinhos durante muito tempo sofreu críticas no seu uso didático, mas a cada dia que passa está mais próxima das crianças. Podem ser lidas com mais facilidade e adquiridas facilmente pela família que possuem poucas

condições financeiras para comprar clássicos literários. A problemática consiste em deixar de lado a leitura dos livros literários para apenas ler Gibis.

Há críticos que apontam a problemática do seu mau uso da literatura em quadrinhos sem a mediação do professor, em termos das mensagens de ideologia que, se reproduzem por meio de estereótipos de classe, sexo e raça. Todavia, reproduzindo contextos e usos culturais, as histórias em quadrinhos também oferecem oportunidades para as crianças ampliarem os próprios conhecimentos sobre o mundo social. Temos então, os limites e possibilidades do seu uso pedagógico. O professor quando bem utiliza a leitura de Gibis em sala de aula, pode valorizar a (1) a análise crítica das histórias feita em conjunto com a criança; (2) O incentivo à criação de histórias em quadrinhos pela própria criança e (3) a utilização dessas histórias como um meio de expressão e conscientização política.

Em relação ao gosto pela leitura, uma das crianças [Gabriel] além de destacar o gosto pela história preferida *João pé de Feijão*, referiu-se aos textos escolares que mais gosta, como os livros de matemática e de português. Logo, descreveu sobre os momentos em sala de aula destinados a leitura de contos pela professora, variando no começo e no final das aulas. Destacou o fato de a professora possibilitar um momento para a contação oral das histórias e que há também momentos da leitura individual deles. Em sequência disse que a professora costuma pedir para eles escreverem o que mais gostou. Eis alguns trechos que se referem à rotina com a leitura em sala de aula: “A gente tem é que procurar um texto que você mais gostou e escrever no caderno (...). Quando agente não faz na escola, quando a gente, quando tá terminando a aula, ela manda a gente fazer em casa” (Gabriel) e “Um dia é, eu levei a história [para ler em casa] que a tia deixou” (Zeca).

Ao relatar essas rotinas de leitura em sala de aula, Gabriel e Zeca estavam entusiasmadas, narrando pausadamente a fim de que fosse entendidos. Nessa perspectiva, questionei se as histórias são trabalhadas apenas no final das aulas, ao que Gabriel respondeu “*as vezes*.” Percebi na expressão do olhar que a criança estava confusa ao falar. Então acrescentou na sua fala para um melhor entendimento dessa temática pesquisada: “A tia lê pra todo mundo porque tem vezes no final da aula que termina todos os dever e ela não tem mais dever pra passar, pega um livro e conta história”.

Nesse discurso, Gabriel visou explicar que a professora utiliza da leitura de histórias em todos os momentos, inclusive no final das aulas. Prática essa, que se destaca, pois também são nas situações informais, em momentos descontraídos que as

histórias narradas potencializam “espaços de narrativa”, a partir da conversa exploratória entre as próprias crianças.

Essa experiência nos fez recordar da passagem que Honorato (2007) do livro *Memórias Inventadas: a infância de Manuel de Barros*, para ilustrar os espaços da narrativa infantil, quando enfatiza o que muitas crianças brincam com palavras descompassadas. Assim, nota-se o quanto seria importante o professor valorizar espaços como esse, até mesmo em situações consideradas “não pedagógicas” para as mesmas, ou seja, nos momentos de lazer que a escola proporciona. Em relação aos outros espaços fora de sala de aula que trabalham com a leitura e narrativa de histórias, todas as crianças disseram gostar das atividades propostas pela professora da sala de leitura. Citaram o nome da professora e das histórias que recordaram ouvir lá, como da *Emília*, *Mickel*, *Saci-Pererê* e *Narizinho*. Paulo conta que “*A gente lê é o do porquinho, da Narizinho*”, enquanto Zeca relata com um estado emotivo de alegria que “*Eu já li a história da Emília*”. Juliana descreveu como acontecem as atividades na sala de leituras e recordou a leitura da história realizada no dia anterior. Juliana contou que:

Quando agente vai pra lá [sala de leitura] a tia lê umas historinhas pra gente, e às vezes ela... a gente leva o estojo pra desenhar e pintar. Ontem, quando a gente foi, ela mandou um desenho de coelhinho pra gente pintar e colar na porta da nossa casa para o coelhinho da Páscoa na nossa casa vir e uma folha azul, pra colar a foto da nossa família.(...)Tinha dois irmãos, que na boca... Tinha dois irmãos, tinha um gnomo chamado por favor [que morava dentro da boca], E se não usar ele ele fica sem respirar”. (Juliana)

Assim, segundo relatos das crianças, todas elas demonstraram apreciar o trabalho desenvolvido nas práticas de leitura na sala de aula pela professora e pela escola num todo. Tiveram uma tomada de consciência sobre essas questões, que se repercutiram nos seus discursos orais quando questionadas. A seguir, temos os relatos delas e a nossa discussão sobre a vivência das práticas de leitura e histórias narrativas fora da escola.

#### *4.1.1 Vivência das práticas de leitura e histórias narrativas (contos) fora da escola*

Das sete crianças entrevistadas, duas relataram que não leem e nem escutam histórias em casa. A primeira [Juliana] justificou porque não há livros onde fica no

período contrário. Pois, a mãe trabalha o dia inteiro de vendedora numa loja de roupas. Assim, Juliana quando sai da escola, vai para a casa da babá, permanecendo por lá a tarde toda. De forma comovida, percebido na entonação e expressão da sua fala, disse sentir necessidade de ouvir histórias em casa: “Não [leio], porque eu fico com a minha babá de tarde e lá não tem nenhum livrinho”. A segunda [Gabriel], em tom de justificativa, relatou que não lê ou escuta historinhas “porque faz os deveres de casa”.

Nas demais crianças, a mãe se fez presente na leitura e contação de histórias em casa. Relataram também, a presença de irmão, tios e primos. A minha mãe... quando ela não pode, meu primo também. Meus irmãos Às vezes, é que eles moram longe onde que eu moro” (Paulo); “Ah, minha mãe, meu irmão (...)”. (Zeca); “Minha mãe” (Joana e Gabriel). Já Renata, em tom orgulhoso disse que ela mesmo quem lê as histórias, afirmando “eu leio!”. Porém, no decorrer do diálogo, referiu-se à mãe: “Também gosto quando a minha mãe começa a contar pra mim e eu começo a dormir no sofá”. Citou também outros familiares como “meu pai, meu irmão, meu tio minha tia, minha outra tia. Uma se chama Eliseu e a outra Cláudia”.

Verifica-se nessas falas, a importância do outro significativo no processo de mediação das histórias nessa idade. As crianças sinalizaram um caráter afetivo ao se referirem a essas pessoas, que são presentes nos momentos informais de contação de histórias. Sobre os livros e histórias que possuem em casa, as duas crianças Joana e Juliana que não tem disponível, permaneceram em silêncio. As demais, citaram a quantidade de livros que possuem, expressando com alegria e gesticulando entusiasmadas nos relatos: “*eu tenho uma caixa bem grandão assim óh!!! Cheinha!!!*” (Renata). Já outro disse:

Muito não, porque tem as vezes que eu tenho que escrever. Aí as vezes que eu tenho que fazer dever na escola. Tenho que levar um livro pra eu escrever a coisa, e escrever a parte que eu mais gostei do livro. Aí agente pega, e escrever em casa e escrever o nome que eu mais gostei da coisa. (Gabriel)

Nessa última fala, Gabriel foi o único a trazer um discurso tradicional da educação por meio da resolução de “deveres de casa”, presente em grande parte dos ambientes familiares. Uma concepção que, infelizmente se faz presente na educação brasileira e que inviabiliza muitas vezes a formação de leitores de histórias. Pois, valoriza-se erroneamente a leitura condicionada de textos escolares. Entretanto, nota-se seu discurso contradizendo com a pedagogia utilizada pela professor que, segundo ele, o orienta a

levar também os livros de literatura para casa, ler e escrever sobre o que mais gostou da obra. A leitura e escrita se torna livre para a interpretação do mesmo.

Dentre as crianças, uma relatou no grupo focal e enfatizou na entrevista que possui o livro o Caso das Bananas. Disse: “Lá em casa eu tô quase aprendendo a ler esse livro”. Então perguntei se já conhecia a história, todavia a criança relatou “Não o final não, mas eu só sabia ler mais ou menos” (Paulo). Em sequência disse: “Eu tenho um monte de caderno que não parece do macaquinho; tenho Gibis; tenho a revista lá do Patati Patatá... é só essas”. (Paulo)

As crianças que disseram não ter livros em casa mantiveram-se caladas durante a entrevista, expressando vergonha para falar. É interessante observar que dentre as duas, uma delas [Juliana] nos demais momentos da entrevista fez o relato de histórias e apresentou-se desinibida para expor suas narrativas no grupo focal, desde a leitura do conto e socialização das narrativas. A segunda participou do grupo focal, porém durante toda a entrevista mostrou-se envergonhada, e desenvolveu pouco suas narrativas. Honorato (2007) traz uma citação de Carlos Drummond de Andrade que ilustra a importância do objeto livro:

Que coisa é o livro? Que contém na sua frágil arquitetura aparente? São palavras, apenas, ou é na sua exposição, o de uma alma confidente? De que lenho brotou? Que nobre instinto da prensa fez surgir esta obra de arte que vive junto a nós, sente o que sinto e vai clareando o mundo em toda parte? (HONORATO, 2007, p. 62)

Houve também outra criança, Maria, que apresentou-se tímida e somente disse que a mãe contava histórias, mas não disse como e quais livros tinha em casa. Verifica-se aqui, que a importância do livro como ferramenta de mediação da experiência e da construção das relações com o mundo da leitura na escola. Entretanto, que deve ser acompanhada por uma compreensão intelectual, crítica e imaginária.

### **4.3 Entrevista com a professora**

*“Espero que elas mergulhem no mundo mágico da leitura”*  
Professora F.

A entrevista com a professora teve como objetivo investigar o posicionamento dela com relação a sua prática pedagógica. Fundamentou-se, por meio dos relatos dessa professora, caracterização de práticas escolares que favoreçam a relação entre a narrativa e os textos literários. Três dimensões foram contempladas, a saber: (1) práticas escolares que favoreçam a relação entre a narrativa e os textos literários; (2) as funções

da imaginação e da narrativa de histórias na mediação da aprendizagem escolar e (3) efeitos de uma experiência de leitura dialógica na aprendizagem a partir da perspectiva das crianças por meio da narrativa e da produção de trabalhos.

#### *4.3.1 Práticas escolares que favoreçam a relação entre a narrativa e os textos literários*

Observamos que a professora se sentiu a vontade no decorrer da entrevista e trouxe experiências riquíssimas para fundamentar a pesquisa realizada. Citou as histórias que já utilizou no decorrer do ano letivo até o momento, como a história do *Patinho que não gostava de estudar, Joãozinho e o Pé de Feijão*; histórias em quadrinho com a *Turma da Mônica*, assim como, as tirinhas que aparecem nos livros didáticos; *Os três Sonhos de Casquinho*; *Menina Bonita do Laço de Fita*. Recordou também do uso interdisciplinar com o livro *E eu com isso, Aprendendo sobre respeito e textos com músicas carnavalescas* que já utilizou – *Quanto riso*.

Além disso, citou os espaços citados para potencializar esses momentos, como o pátio da escola e a sala de aula. Utiliza de uma linguagem pedagógica que valoriza a imaginação e a narrativa das crianças nas práticas pedagógicas de leitura. O que foi verificado nas respostas das crianças durante a entrevista individual. As crianças foram capazes de recordar as histórias contadas pela professora, recontando muitas delas.

Em relação às práticas de leitura utilizadas na turma atual (segundo ano), a professora recordou: “costumo trabalhar com muitos gêneros ou tipos de texto: história em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, dentre outros”. Práticas que extrapolam o ato de decodificar letras e posterior escrita de uma história no seu literal. Pois, utiliza de espaços da narrativa, segundo Honorato (2007), no despertar da criticidade da criança que está além de ler o objeto livro sem perceber a vivacidade dos detalhes. Percebi isso, quando disse “Leio a história, mostrando as figuras do livro, para que as crianças possam observar cada cena da história. Depois, peço que recontem a história oralmente e representem a parte que mais gostou por meio de desenho. Também peço para eles narrar às histórias”.

Pois, ao falar da necessidade de espaços imaginativos e narrativos nas práticas de leitura na escola, faz-se necessário pensar sobre os elementos que compõe a sala de aula e as atividades que se realizam nela. Coll (2004) enfatiza a importância do discurso em sala de aula ser à base dos processos educativos. Caracterizar e compreender o

contexto em que os professores e alunos se encontram e analisar como essas características repercute no conteúdo e nos processos de aprendizagem, ao se considerar que não há um único processo de aprendizagem.

A professora destacou a importância de o professor propiciar recursos que mediem à aprendizagem. E da flexibilidade das suas práticas pedagógicas na utilização das histórias de própria autoria, quando disse, “costumo ampliar o repertório da história e trazer situações inusitadas, que às vezes nem está presente na sequência da história”. Assim, a professora não só utiliza das histórias literárias, mas das próprias histórias que surgem no diálogo entre as crianças e a professora.

Percebe-se, assim, características de uma prática pedagógica que valorize os efeitos de uma experiência de leitura dialógica na aprendizagem a partir, das relações dialógicas proposta por Coll e Sollé (2004) entre professor-aluno. Trabalha-se a perspectiva das crianças por meio da narrativa e da produção de trabalhos. Ao justificar porquê trabalha com essa perspectiva dialógica, disse:

“As crianças gostam de ouvir histórias variadas. Ao contar histórias de livros literários, mostrando as ilustrações, despertamos na criança a curiosidade. Desenvolvemos a habilidade de percepção auditiva e visual e a ajuda na compreensão da história. Muitas vezes eu mesma desenho em cartazes a sequência de uma história e reconto. Os textos narrados, incentiva à criança a usar a sua imaginação criadora.”  
(Professora F.)

Um discurso repleto de teorias vivenciadas em relação ao desenvolvimento da imaginação na infância como ato criador. Pois, a mediação do professor se faz presente no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais da criança, por meio do ato imaginário e das narrativas orais, trazidas pelo professor. Assim, é importante “promover espaços onde possa emergir a enunciação com significado para as crianças é valorizar a história de cada uma e também acreditar nas linguagens como formadoras de identidade”. (HONORATO, 2007, p. 57).

Indagamos a professora, como seria na prática a imaginação criadora da criança. E como continuação da resposta anterior disse: “Quando as crianças produzem as cenas da história”. Nesse sentido, em todo seu discurso traz a necessidade de a criança imaginar para produzir conhecimento. Imaginação citada como o “mergulhar” nas narrativas das histórias, através do recriar. Pois sobre o que espera das crianças quando trabalha uma história em sala de aula, disse: “Espero que elas mergulhem no mundo

mágico da leitura, procurando relacionar os acontecimentos com o mundo real, refletindo as ações e atitudes dos personagens”. Assim, o “mergulhar” em um mundo mágico é o imaginar, que está além de viver uma ficção, mas trazer elementos de análise para a vida.

Podemos dizer então, que estamos usando a imaginação quando vemos um filme, um espetáculo de teatro, um concerto musical- por mais concentrados que estejamos, além das imagens que estão reais na nossa frente, outras cenas nos virão à mente; justamente aquelas que vêm ao pensamento. (HONORATO, 2007, p. 53)

Sobre como as crianças reagem e se envolvem nesse trabalho, a professora relatou que participam com entusiasmo. Trazem diversas interpretações que podem ser base para trabalhar os conteúdos disciplinares. Nessa perspectiva, as crianças ao se envolverem nas atividades costumam fazer o reconto das histórias e questionar as atitudes positivas e negativas dos personagens, relacionando à sua vida cotidiana. Fato esse, percebido nas narrativas delas construídas na pesquisa do grupo focal.

A professora menciona como seria a transição da utilização dos textos literários para os textos escolares. Afirma que é a partir do diálogo e da vivência de uma história que a criança amplia o pensamento e a interpretação dos textos, “que promove a criticidade de um sujeito nos diversos conteúdos ou conhecimentos que aprendem tanto em casa como na escola”. Reafirma, assim, o que Girardello (2003) acredita ser aspectos importantes da narrativa: a voz, a presença e a imaginação. Nesse sentido, conclui a primeira parte da entrevista, relatando o que é mais desafiador no trabalho da leitura de histórias com crianças, que é justamente o professor saber conduzir a leitura, ao utilizar recursos motivadores no despertar da curiosidade das crianças em relação à leitura a ser realizada.

#### *4.3.2 Sobre as funções da imaginação e da narrativa de histórias na mediação da aprendizagem escolar*

No segundo momento da entrevista, sobre as funções da imaginação e da narrativa de histórias na mediação da aprendizagem escolar, a professora trouxe concepções teóricas que fundamentam a sua prática. Problematisa as situações da escola pública, especificamente do Distrito Federal, em relação à defasagem de aprendizagem de algumas crianças nas práticas de leitura e escrita no segundo ano do Ensino

Fundamental. Trouxe como as suas práticas pedagógicas visa superar esse desafio na turma atual e no contexto geral como a escola poderia superar a problemática referida ao explorar mais a imaginação e a narrativa no trabalho pedagógico. Também, refletiu sobre a prática do professor contar história versus a leitura da história pela criança. Disse: “Acredito que seja importante tanto o conto da história pelo professor, como a criança que já lê. Contar a história para a turma serve de incentivo para aqueles que se encontram no processo inicial da leitura, além de utilizar o recurso da imaginação”.

A professora enfatiza o papel da pedagogia do professor, já que o professor que lê histórias, tem a potencialidade de fazer uma história se tornar rica e inesquecível para a criança, como também, de fazer a história tornar-se chata e sem sentido. Pois, depende da maneira como o professor desperta a imaginação.

A criança quer saber de tudo o que está envolvido na performance do adulto que lhe canta uma cantiga ou conta uma história: como dizer, como cantar, como produzir com palmas o som de uma cavalgada, como fazer o personagem roncar. E à medida que sua capacidade linguística vai se sofisticando, vai ficando curiosa para saber que surpresa lhe reserva o enredo: o que vai acontecer com a galinha ruiva, com o gato-que-pulava-em sapato, com a menina-bonita-do-laço-de-fita. (GIRARDELLO, 2003, p.37)

Parece valorizar a importância do hábito da leitura, não só na escola. Menciona que a criança deve ter o convívio com a leitura “no cotidiano escolar e principalmente, no ambiente familiar”. Destacou a riqueza das histórias para trabalhar vários conceitos de maneira lúdica e prazerosa. Sobre os efeitos que a contação de histórias traz para a criança, disse que “a partir da imaginação, vivenciam e torna lúdico o processo de aquisição da leitura e escrita, próprio do segundo ano”. De maneira que, não desconsidera a importância de se trabalhar a expressão oral e escrita das crianças. Está atenta à “sequência lógica dos acontecimentos narrados” quando a criança conta uma história. Afirma que há uma relação entre a criança que apresenta uma boa expressividade em suas narrativas e a experiência que ela tem com contos ou livros de histórias. A imaginação e narrativa aproxima-se conceitualmente quando há o impulso para acompanhar uma história, em saber o que virá depois. Pois,

O impulso para acompanhar uma história surge da vontade de saber o que virá depois, como bem sabia o hábil Scherazade. Esse impulso aproxima conceitualmente a narrativa da imaginação, já que esta era desde Aristóteles entendida como um movimento psíquico ligado ao

desejo, particularmente ao desejo de conhecimento. (HONORATO, 2007, p. 6)

Menciona a intrínseca relação entre a criança que tem uma boa narrativa e a sua aprendizagem ou rendimento escolar no segundo ano de Ensino Fundamental. Pois, relatou como desenvolve no seu trabalho pedagógico a superação dos desafios no rendimento escolar de alguns alunos com dificuldades na leitura e escrita. Já que, segundo ela:

Há crianças que tem a facilidade com a escrita. Outras ainda não conseguem desenvolver textos escritos. Ainda estamos no começo do ano letivo. Essa é a meta a alcançar no trabalho diversificado que estou fazendo em sala para que as crianças com dificuldades adquiram as habilidades de escrita, porque, há uma defasagem de aprendizagem de algumas crianças nas práticas de leitura e escrita no segundo ano. Então, costumo também ouvir a contação de história das crianças no grupão, e escrever no quadro ou em um papel pardo, produzindo junto com eles uma história coletiva”. (Professora F.)

O relato da professora sobre a produção de histórias coletivas é uma prática que não havia surgido na primeira parte da entrevista. A utilização de termos conceituais como “trabalho diversificado” é outro elemento a se analisar, intrinsecamente relacionado à flexibilidade das relações sociais e dialógicas no ambiente não hegemônico de sala de aula.

Ao finalizar o segundo momento da entrevista, refere-se à como a escola poderia explorar mais a imaginação e a narrativa no trabalho pedagógico. Afirma:

“Além do trabalho do professor em sala de aula, ao destinar momentos que as crianças tragam as suas representações nas narrativas de vida e se expressem nas atividades propostas, convidar escritores para contar histórias para as crianças da escola. Planejar coletivamente com os demais professores, direção e coordenação momentos lúdicos, e ao brincar que instigue a imaginação e a oralidade das crianças, a partir delas mesmos produzirem histórias e apresentar para a comunidade escolar, junto com o auxílio do professor. Pois, a criança se sente importante no processo de construção do conhecimento”. Professora F.

O contato com o próprio escritor do livro incentiva a criança a ser também uma escritora. As crianças sentem-se importantes. Uma responsabilidade de conhecer o trabalho de um escritor e recriar as histórias produzidas por eles. Participar e alterar uma história estimula a percepção criadora. Isso, se o professor ou criança mais experiente no ensinar e aprender infantil disponibilizar meios para a criação imaginária, base

necessária à mediação das ferramentas simbólicas, na construção de conhecimentos de cada criança na experiência coletiva ou individual.

#### *4.3.3 Efeitos de uma experiência de leitura dialógica na aprendizagem a partir da perspectiva das crianças por meio da narrativa e da produção de trabalhos*

O terceiro momento da entrevista abordou sobre os efeitos de uma experiência de leitura dialógica na aprendizagem a partir da perspectiva das crianças por meio da narrativa e da produção de trabalhos. A professora falou sobre cada uma das crianças que participaram da pesquisa. Relatou sobre o contexto social da maioria delas, e o quanto as mesmas ficaram entusiasmadas e mostraram interesse em participar da proposta de pesquisa. Segundo ela, “cinco das crianças se encontram no nível alfabético e duas apresentam dificuldades na leitura”. Em sequência, trouxe a sua opinião em relação à experiência de grupo focal que as crianças tiveram. Disse que “foi uma ótima experiência que veio a refletir positivamente nas crianças que tiveram a oportunidade de participar”. Comentou sobre as “reações” delas na sala de aula depois do trabalho realizado no Grupo Focal, dizendo que “observei que quando voltaram para a sala de aula repassaram a experiência que tiveram para os demais colegas. Aproveitei então desse momento para que essas crianças contassem a história ouvida para as demais, e então desenvolvemos uma atividade sobre o assunto”.

Esse último relato mostrou o quanto a professora está aberta para adquirir novas experiências. Reafirmou que “essa proposta de grupo focal veio a somar no meu trabalho, que pretendo aprimorar em outras atividades. Utilizei depois dos nomes dos personagens do Caso das Bananas para trabalhar a escrita com eles”. Diante disso, percebe-se que a professora inseriu a pesquisa realizada do Grupo Focal no seu trabalho pedagógico. Utilizou as narrativas das crianças no reconto da história O Caso das Bananas para trabalhar com as demais crianças que não tiveram a oportunidade de participar da pesquisa. Extrapolou a história para trabalhar conteúdos disciplinares que muitas vezes se apresentam de forma descontextualizada e sem significado para as crianças.

Verifica-se, assim, o conhecimento construído a partir das interações, confrontos das representações pessoais e informações obtidas nos diferentes contextos. Nesta perspectiva, há a necessidade da criança ter a “(...) tomada de consciência do próprio conhecimento e da necessidade de formulá-lo de maneira explícita como mecanismo de

aprendizagem na interação” (Rosa Colomina & Onrubia, 2004, p. 285). Assim haverá motivação intrínseca a aprendizagem, através do despertar sentimentos de aceitação, apoio mutuo e da autoestima da criança.

Aprender, então, necessita de diversos processos que se auxiliam; a motivação é um deles, com o papel protagonista. Afinal, o desejo, a fome e o querer algo mais, devem fazer parte dos processos humanos, especialmente da aprendizagem, como expressa a música de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Brito. (NUNES; SILVEIRA, p. 169, 2009)

A professora relatou que Renata, sujeito de pesquisa, ao recontar a história do *Caso das Bananas* na aula, também colocou para seus colegas o elemento alheio trabalhado no Grupo Focal. Segundo a professora, Renata disse: “e se o macaco não tivesse dormindo e não pegou as bananas?” Essa situação pode sinalizar o quanto que a experiência de conto no Grupo Focal marcou a criança, permaneceu intrínseca a sua subjetividade e foi compartilhada com demais colegas a fim de instigá-los a participar do mesmo processo imaginário. Aqui, percebo as narrativas das crianças mediando a construção do conhecimento dos demais, pois o conhecimento, portanto, é intermediado pelas relações com o outrem, que permite o desenvolvimento intelectual (Vygotsky, 1999). Eis o relato da professora:

“O interessante foi, que algumas das crianças pesquisadas, a Renata trouxe o elemento alheio que você criou com eles e pediu para os amigos pensar em como mudar o final da história. As demais crianças fizeram a mesma atividade que as crianças pesquisadas desenvolveram no grupo focal.” Professora F.

Ao longo da entrevista com a professora foi possível refletir que, diante da problemática existente no contexto escolar, em que muitas vezes professores desconsideram a capacidade criadora da criança, há professores com práticas inovadoras. Nesse processo, o professor, segundo por meio das relações dialógicas da aprendizagem, contribui para a abertura de zonas proximais de desenvolvimento da criança ao trabalhar conjuntamente com os alunos conhecimentos abertos para várias indagações e hipóteses. Não pode assim, separar a aprendizagem da atividade discursiva dos crianças como recurso motivador, da “fome” ou “desejo” de aprender cada vez mais, segundo Nunes.

É essencial o professor prestar atenção especial ao momento em que as crianças narram, imaginam e, por fim, produzem. Coll (2004) traz que as salas de aula são ambientes comunicativos com características próprias e experimentam uma evolução à medida que professores e alunos avançam. O caso da professora F. nos demonstra o quanto é possível trabalhar a imaginação e a narrativa das crianças em sala de aula por meio do uso de histórias diversas, que se repercutiram na experiência pesquisada no Grupo Focal e nas entrevistas individuais com as crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa problematizou as funções da imaginação e da narrativa de histórias na mediação da aprendizagem escolar, caracterizou práticas escolares que favoreçam a relação entre a narrativa e os textos literários e mostrou os efeitos de uma experiência de leitura dialógica na aprendizagem a partir da perspectiva das crianças por meio da narrativa e da produção de trabalhos.

Os instrumentos de pesquisa Grupo Focal e entrevistas com criança e professora, permitiram investigar as narrativas das crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, na tentativa de fazer algumas considerações sobre as funções da imaginação, criação e narrativa no desenvolvimento da aprendizagem escolar. Características superiores desenvolvidas a partir dos usos da leitura de histórias e narrativa na escola. Buscou-se investigar também, a importância dessa prática educacional.

Podemos considerar, a partir da narrativa das crianças na experiência vivenciada no Grupo Focal e nas entrevistas individuais, que o ato de imaginar instiga o potencial crítico da criança para além do seu repertório cultural. A criança extrapola-se. Ousa-se criar. Temos a imaginação e a narrativa de histórias desenvolvendo a fala egocêntrica da criança, em uma perspectiva ascendente até chegar-se ao pensamento verbal, discursivo. Esse processo de internalização e externalização possibilitado pela narrativa, que tem como motor o processo de imaginação e de criação, é rico e deveria ser a base da aprendizagem escolar.

Com relação às entrevistas individuais com crianças presenciamos elementos trazidos da experiência na atividade de Grupo Focal. Foi possível investigar a partir das respostas das crianças, a presença das relações entre imaginação e narrativa na infância no contexto das práticas de leitura na escola, que extrapolaram o conteúdo da própria história. Revelaram importantes informações sobre a bagagem cultural das crianças, ainda em processo de construção. As experiências familiares, o conhecimento prévio dos animais, das situações e das relações. As narrativas realmente se mostraram síntese da vida das crianças, mediadas pela lógica da história ao mesmo tempo em que possibilitaram acompanhar o desenvolvimento do pensamento como nas instâncias de conflito cognitivo, geração de hipóteses, soluções de desafios, interação em torno da atividade etc.

As diversas formas de narrativa também estiveram relacionadas às diferentes formas de engajamento nas atividades empíricas e sugerem uma relação singular com a subjetividade de cada criança. Maria apresentou-se desinibida durante a leitura dialógica da história. Mostrou-se participativa, contribuindo com suas experiências de vida, a sua maneira de falar e as expressões faciais que caracterizavam imaginação. Renata esteve sempre desinibida. Paulo, Zeca e Gabriel também estiveram bem ativos. Juliana mais envolvida com a fala oral, porém com pouca experiência de leitura dialógica em casa. Joana esteve quieta, utilizando-se da fala interior, porém, contribuiu com uma rica criação no reconto da história ao ousar em dizer que era dia quando o macaco acordado comeu as bananas.

Quanto ao momento da criação das histórias, proposto no Grupo Focal, verificou-se que esteve repleto de narrativas orais das crianças. Percebemos uma relação dialética entre narrativa e imaginação. No momento da socialização das histórias, as mesmas, materializaram a imaginação e a reorganizavam na narrativa. Pois, imaginavam ao fazer relações com o que estavam vendo e ouvindo e, ao exteriorizarem suas hipóteses ou suas considerações de forma discursiva, reorganizavam as soluções inicialmente propostas.

O referencial teórico aqui trabalhado evidencia o potencial gerador do desenvolvimento infantil que acontece por meio da atividade criadora. Assim, por meio da leitura e escuta de histórias foi possível trabalhar conhecimentos. Despertar emoções e os sentimentos instigadores da imaginação. Já que, “somos seres de palavras, que tentamos dar sentido a nós mesmos, construindo-nos a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebemos” (HONORATO, 2007, p. 61).

A pesquisa mostrou que a imaginação e narrativa medeiam a complexa relação ensino-aprendizagem e estão presentes em toda ação criativa. Os sujeitos pesquisados levantaram hipóteses e foram capazes de resolver situações do cotidiano. Foram sujeitos não passivos no processo do desenvolvimento intelectual, criador e emocional. A pesquisadora, por meio das relações dialógicas da aprendizagem contribui para a abertura de zonas proximais de desenvolvimento da criança, trabalhando com os alunos conhecimentos abertos para várias indagações e hipóteses. Das práticas escolares que favoreçam a relação entre a narrativa e os textos literários, consideramos importante:

- Preparar ambiente de sala (Inicialmente, preparei o ambiente da sala junto à assistente de pesquisa Luciana)

- Convidar as crianças a inserirem-se na história, questões levantadas.  
Problematizar
- Descobrir as relações dialógicas
- Trabalho coletivo (Destaca-se que no trabalho coletivo os estudantes perseguem objetivos vinculados entre si, portanto, os resultados são benéficos para quem está interagindo)

Portanto, infere-se dos estudos realizados por meio do referencial teórico e a pesquisa realizada, que o papel pedagógico da representação das falas crianças a partir da imaginação e leitura de histórias, num contexto de ensino aprendizagem é essencial para motivar as mesmas ao aprender. Além do mais, são repletos de significados da realidade vivida, a criança será capaz de reelaborar os conceitos científicos. Um processo de desestabilização e produção de conflitos entre pontos de vistas essenciais para as reformulações do conhecimento.

Por fim, acreditamos que o professor não é “o dono do saber” e, aliás, não existem donos e um único saber. A pedagogia avança para uma nova era, em que felizmente a inter-relação entre os sujeitos aprendizes e o corpo acadêmico da escola fundamenta a prática escolar. Os sujeitos aprendizes são ativos e possuem um notável conhecimento histórico, cultural e social, sejam das relações familiares, como também, da sociedade. A criança tem a capacidade de aprender e reaprender a cada momento na relação dialética da troca de conhecimentos e mediações sociais.

## PERSPECTIVAS FUTURAS

*Tenho a concepção de que educar é dar espaço. O pedagogo necessita de uma formação multifacetada para propiciar condições ao prazer da imaginação e narrativa no contexto das práticas de leitura na escola.*

Priscila Dantas

O curso de Pedagogia da Universidade de Brasília potencializou uma vivência acadêmica essencial para a minha formação como pedagoga. As diversas experiências de leitura de textos, de obras clássicas da literatura infantil e produção de trabalhos acadêmicos marcaram a minha subjetividade para além dos conhecimentos considerados científicos.

No decorrer das discussões realizadas no âmbito universitário, resgatei as minhas relações de leitura, de vida e de conhecimento no meu processo de formação. De agora em diante, resta praticá-las como futura mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças e jovens no incrível desabrochar da compreensão do mundo e de si. Pois, durante as reflexões teóricas juntamente com os colegas e a professores, tantas vezes debatemos questões à luz de abordagens teóricas que extrapolam o (con)texto escolar e se caracterizam para além do mundo da descoberta e da emancipação de sujeitos críticos, autônomos e abertos para novas vivências que a literatura proporciona.

Tenho a concepção de que educar é dar espaço. O pedagogo necessita de uma formação multifacetada para propiciar condições ao prazer da imaginação e narrativa no contexto das práticas de leitura na escola. É o que almejo atuar como pedagoga da Secretaria de Educação do DF, já que fui convocada no momento de desfecho desta monografia e logo tomarei posse, assim que sair o resultado de antecipação de formatura. Buscarei fazer a diferença e trabalhar para uma educação emancipadora. Respeitar ritmos de ensino e de aprendizagem diferenciados em relação ao tempo e espaço da leitura e diálogo sobre histórias e fantasias, mediando os conhecimentos curriculares.

Almejo crescer profissionalmente dentro da Secretaria de Educação/DF; continuar minha formação; adquirir experiências como professora, coordenadora, trabalhar em equipes psicopedagógicas, orientação escolar, sala de recursos e até mesmo gestão. Também, planejo fazer mestrado e doutorado na área que envolva o

trabalho com a subjetividade dos sujeitos em formação educativa. Talvez, quem sabe, ser professora universitária e formar novas gerações de pedagogos e professores.

Pretendo fazer também concursos públicos na área de pedagogia em órgãos públicos, e/ou trabalhar em ações e projetos em contextos não escolares. Porém, nunca perder o princípio do educar para a transformação social. Enfim, desejo possibilitar a prática educativa onde exista ação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- BONJUGA, L. **Livro**: um encontro com Lygia Bojunga Nunes. 4. ed.. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- CAVATON, M. F. F. ; BARBATO, S. B. A fala egocêntrica da criança de seis anos na construção coletiva da escrita. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa** , volume. 1, nº 11, p. 78-102, Revista 2011.
- COLL, C. Linguagem, atividade e discurso na sala de aula. In: \_\_\_\_\_, **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COLL, C.; SOLÉ, I. Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. In: \_\_\_\_\_, **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 241-260.
- COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In: C. COLL; A. MARCHESI; J. PALACIOS, **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 280-293.
- COSTA, M. B. Grupo Focal. In: J. DUARTE; A. BARROS, **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2009. p.180-192.
- DESLANDES, S. F. ; GOMES, R.; MINAYO, M. C de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- FAZENDA, I. (org). **Metodologia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FILHO, N. C de O.; MASSARANI, M. **O Caso das Bananas**. São Paulo: Brinquedobook, 2003, il.
- GIRARDELLO, G. **Voz, presença e imaginação**: a narração de histórias e as crianças pequenas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação da criança de 0 a 6 anos. Poços de Caldas (MG): 2003. Texto disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/gilkagirardello.rtf>. Acesso em: (preencha aqui com a data de acesso ao site).
- HONORATO, A. R. de S. **As experiências com literatura nos relatos das crianças**: abrindo espaços de narrativa. Faculdade de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, SC, 2007.
- NUNES, A. I. B. de L.; SILVEIRA, R. do N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Fortaleza: LiberLivros, 2009.
- VALENTE, J.A. Criando oportunidades para aprendizagem continuada ao longo da vida. **Revista Pátio**, ano IV, nº 15, nov. 2000/jan.2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In: **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YUNES, E. Leitura como formação. In: **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003. p.7-15.

ZANELLA, A. V. **Sujeito e alteridade**: reflexões a partir da psicologia sócio-cultural. *Psicologia e Sociedade*, v. 17. n. 2, 2005.

## APÊNDICES

### 1.1 Termo de consentimento para pesquisa



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Departamento de Teoria e Fundamentos  
Área: Psicologia da Educação - Período: 01/2012  
Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília, 29 de fevereiro de 2012

Senhor(a) Diretor(a),

A aluna Priscila Sousa Martins Dantas, matrícula UnB no. 09/0012445, é aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de seu curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão, denominado no currículo do curso de “Projeto 5”, sob minha orientação, Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério em sala de aula como em pesquisa.

Sob a minha orientação, Priscila tem o interesse de investigar as relações entre a imaginação e a narrativa das crianças nas práticas de leitura na escola. O interesse pelo tema se dá em função de sabermos que as práticas de leitura no âmbito escolar são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Entretanto, os processos criativos inerentes à imaginação e narrativa nem sempre são contemplados na leitura de textos escolares. Por isso, ela gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico motivado pela seguinte questão: que função tem a imaginação traduzida na narrativa da criança no desenvolvimento do seu pensamento, seu raciocínio, sua compreensão de mundo, na sua aprendizagem, e, por fim, na sua subjetividade?

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer a realidade educacional e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de realizarmos um grupo focal com algumas crianças de segundo ano e entrevistas individuais com professora e crianças participantes.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os sujeitos participantes. Coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo número 8494-5116 e por meio do endereço eletrônico [sandra.ferraz@gmail.com](mailto:sandra.ferraz@gmail.com).

Atenciosamente,

---

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

## 1.2 Termo de consentimento para professor



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**Faculdade de Educação**  
**Departamento de Teoria e Fundamentos**  
**PESQUISA: Imaginação e narrativa na infância e as práticas de leitura na escola**  
**Priscila Sousa Martins Dantas**  
**Orientadora: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do objetivo geral da pesquisa sobre as relações entre a imaginação e a narrativa das crianças nas práticas de leitura na escola realizada por Priscila Sousa Martins Dantas <sup>7</sup>, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB n **09/0012445**, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire<sup>8</sup>.

O trabalho consiste em uma pesquisa que se dá em função de sabermos que as práticas de leitura no âmbito escolar são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Investiga a problemática de que os processos criativos inerentes à imaginação e narrativa nem sempre são contemplados na leitura de textos escolares. Assim, utilizará de um estudo empírico motivado pela seguinte questão: que função tem a imaginação traduzida na narrativa da criança no desenvolvimento do seu pensamento, seu raciocínio, sua compreensão de mundo, na sua aprendizagem, e, por fim, na sua subjetividade?

Para isso, o estudo realizará um grupo focal com algumas crianças e entrevistas **individuais com as mesmas e comigo**. Ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola. Serão, preferencialmente, gravadas em áudio.

Minha participação é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de meu nome e de todos os sujeitos participantes das entrevistas, como forma de preservar a identidade de cada um. Tenho ciência que poderei me retirar da pesquisa em qualquer momento.

Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, uma vez que possibilita refletir sobre os processos envolvidos no trabalho.

**concordo em participar deste estudo**

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

RG ou CPF do(a) participante: \_\_\_\_\_

Endereço do(a) participante: \_\_\_\_\_

Telefone do(a) participante: \_\_\_\_\_

E-mail do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

<sup>7</sup> Contato: (61)81318294 - Email: [pridantas.unb@gmail.com](mailto:pridantas.unb@gmail.com);

<sup>8</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Ferraz – E-mail: [sandra.ferraz@gmail.com](mailto:sandra.ferraz@gmail.com).

### 1.3 Termo de consentimento para os pais



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**Faculdade de Educação**  
**Departamento de Teoria e Fundamentos**  
**PESQUISA: Imaginação e narrativa na infância e as práticas de leitura na escola**  
**Priscila Sousa Martins Dantas**  
**Orientadora: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO** **Para menor de idade**

Meu nome é Priscila Sousa Martins Dantas<sup>9</sup> aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB no. 09/0012445, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire<sup>10</sup>. Estou realizando uma pesquisa sobre as relações entre a imaginação e a narrativa das crianças nas práticas de leitura na escola. O interesse pelo tema se dá em função de sabermos que as práticas de leitura no âmbito escolar são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Entretanto, os processos criativos inerentes à imaginação e narrativa nem sempre são contemplados na leitura de textos escolares. Por isso, gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico motivado pela seguinte questão: que função tem a imaginação traduzida na narrativa da criança no desenvolvimento do seu pensamento, seu raciocínio, sua compreensão de mundo, na sua aprendizagem, e, por fim, na sua subjetividade?

Gostaria então, de solicitar sua autorização para realizar uma atividade de grupo focal e entrevista individual com seu (sua) filho (a). Esclareço que o grupo focal e as entrevistas individuais ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola; as informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado(a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele(a); lhe é garantido a possibilidade de desistir em qualquer momento do trabalho. Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail [pridantas.unb@gmail.com](mailto:pridantas.unb@gmail.com) e pelo telefone celular (61) 81318294.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

**autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo**

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome do(a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Endereço do(a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Nome do(a) responsável pelo(a) aluno (a): \_\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

Telefone do(a) responsável: \_\_\_\_\_

E-mail do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

<sup>9</sup> Contato: (61)81318294 – E-mail: [pridantas.unb@gmail.com](mailto:pridantas.unb@gmail.com);

<sup>10</sup> Contato: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Ferraz – E-mail: [sandra.ferraz@gmail.com](mailto:sandra.ferraz@gmail.com).

### 1.3 Roteiro de entrevista individual com criança



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Departamento de Teoria e Fundamentos – TEF  
Área Psicologia da Educação

Título: **Imaginação e narrativa na infância e as práticas de leitura na escola**

Autora: Priscila Dantas

Orientadora: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM CRIANÇA**

- A entrevista será realizada logo após o encontro de grupo focal.
- A apresentação do termo de compromisso com autorização para gravação em áudio pelo responsável é obrigatória
- Na transcrição, identificar a ordem em que a criança é entrevistada, o tempo de duração da entrevista, usar marcadores metalingüísticos e sinalizar os momentos de maior expressividade no diálogo.

**(A) Relação com a experiência de leitura do GF (verificar o sentimento com relação à leitura):**

- a. Sobre a história lida/contada pela pesquisadora.
- b. Sobre a parte criada pelas crianças.
- c. Sobre o momento em que a criança contou a sua versão.

**(B) Relação entre o mundo imaginário e a realidade (verificar como se dá esse trânsito)**

- a. Trazer para o cotidiano dela: Se acontecesse com você, na realidade de agora, como seria?

**(C) Vivência das práticas de leitura na escola (verificar o que mais gosta)**

- a. Práticas da professora.
- b. Momentos de leitura e/ou conto.
- c. Outros espaços fora a sala de aula.
- d. Relação com textos/atividades escolares.

**(D) Vivência das práticas de leitura e histórias narrativas (contos) fora da escola**

- a. Quem conta histórias.
- b. Se há livros em casa.

## 1.4 Roteiro de entrevista individual com a professora



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Departamento de Teoria e Fundamentos – TEF

Área Psicologia da Educação

Título da Pesquisa: **Imaginação e narrativa na infância e as práticas de leitura na escola**

Autora: Priscila Dantas

Orientadora: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

### ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM A PROFESSORA

- (I) Práticas escolares que favoreçam a relação entre a narrativa e os textos literários (provavelmente, escolares) (situações de trabalho com textos e livros de literatura)**
- a. Falar sobre suas práticas de leitura na turma atual.
  - b. O que?
    - c. Como?
    - d. Quais histórias?
    - e. Por que faz assim?
    - f. Os espaços.
    - g. O que espera das crianças?
    - h. Como as crianças reagem, participam, se envolvem?
    - i. O que é mais desafiador no trabalho de leitura de histórias com crianças?
- (II) Sobre as funções da imaginação e da narrativa de histórias na mediação da aprendizagem escolar**
- a. A importância das histórias para a criança.
  - b. A importância de alguém contar história X a leitura da história pela criança.
  - c. Que efeitos a leitura ou contação de história tem para a criança (de segundo ano).
  - d. Quando uma criança conta uma história, o que você observa (definição de narrativa).
  - e. Você acha que há alguma relação entre uma criança que tem uma boa narrativa e a experiência que ela tem com contos ou livros de histórias?
  - f. Há alguma relação da criança que tem boa narrativa e a aprendizagem, rendimento na escola (2 ano)?
  - g. Como se dá o processo de transição da leitura dos textos literários para os textos escolares?
  - h. Como a escolar poderia explorar mais a imaginação e a narrativa no trabalho pedagógico. Por quê?
- (III) Efeitos de uma experiência de leitura dialógica na aprendizagem a partir da perspectiva das crianças por meio da narrativa e da produção de trabalhos**
- a. Falar sobre as crianças da pesquisa.
  - b. O que você achou da experiência de grupo focal que as crianças tiveram?
  - c. Qual foi a “reação” delas na sala de aula, elas comentaram com os colegas, como se sentiram, conversaram sobre o trabalho realizado no GF?